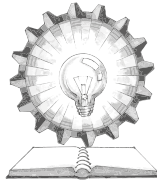


Repensar la interculturalidad en la educación superior: propuestas disruptivas para su práctica



Con esta cartilla se invita a repensar la interculturalidad más allá de su asociación exclusiva con los pueblos indígenas y la educación bilingüe, para asumirla —más bien— como un proyecto societal, político y pedagógico que atraviesa la educación y la vida cotidiana. A partir de una investigación desarrollada en la educación superior, la obra recoge las voces de los actores educativos y explora los discursos y las prácticas interculturales, mientras abre rutas y propuestas disruptivas para su puesta en práctica. Los capítulos —escritos por investigadores de distintos países latinoamericanos— abordan la interculturalidad desde perspectivas descolonizadoras, interseccionales y comunitarias; e incorporan ejercicios reflexivos y herramientas pedagógicas. De esta forma, en *Repensar la interculturalidad en la educación superior: propuestas disruptivas para su práctica presenta la interculturalidad como una práctica viva*, sostenida en la diversidad de diversidades, los saberes-haceres y las comunidades de aprendizaje, y la proyecta como un horizonte dinámico para construir relaciones más equitativas, inclusivas y dialogantes.

**Repensar la interculturalidad
en la educación superior:**
propuestas disruptivas para su práctica




Carillas Pedagógicas
COLECCIÓN UNAE

Repensar la interculturalidad en la educación superior: propuestas disruptivas para su práctica



 **Fabrizio Quichimbo Saquichagua***
fausto.quichimbo@unae.edu.ec

 **Patricia Pérez Morales***
patricia.perez@unae.edu.ec

Universidad Nacional de Educación, Ecuador

Coordinación

REPENSAR LA INTERCULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: PROPUESTAS DISRUPTIVAS PARA SU PRÁCTICA

© Editorial UNAE

Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

ISBN: 978-9942-624-80-2

Libro evaluado por pares doble ciegos

Primera edición digital: marzo, 2026

Colección Cartillas Pedagógicas

Universidad Nacional de Educación del Ecuador (UNAE)

Silvia Maribel Sarmiento Berrezueta

Rectora

Francisco Samuel Mendoza Moreira

Vicerrector de Formación

Patricia María Henríquez Coronel

Vicerrectora de Investigación, Innovación y Posgrado

Consejo Editorial

Patricia Henríquez Coronel

Vicerrectora de Investigación, Innovación y Posgrados

Francisco Mendoza Moreira

Vicerrector de Formación

Roberto Ponce Cordero

Coordinador de Investigación

Juan Carlos Brito

Coordinador de Innovación Educativa y Emprendimiento

Emerson Hidalgo

Director del Centro de Escritura Académica

Tatiana León Alberca

Directora de Publicaciones y Fomento Editorial

Agnes Orosz

Hazel Acosta

Representantes docentes delegados por el Consejo

Superior Universitario

Diana Siguencia Bermejo

Representante estudiantil

Leonardo López Verdugo

Secretario

Fabrizio Quichimbo Saquichagua

Patricia Pérez Morales

Gunther Dietz

Selene Mateos Cortés

Yolima Gutiérrez Ríos

Gloria Rojas Álvarez

Tatiana Cabrera Mogrovejo

Paola Umaña Serrato

Luis Germán Flores Bonilla

Janina Moquillaza Sánchez

Autoría

Dirección de Publicaciones y Fomento Editorial

Tatiana León Alberca

Directora

Anaela Alvarado Espinoza

Diseñadora y diagramadora

Antonio Bermeo Cabrera

Ilustrador

Leonardo López Verdugo

Corrector de estilo

editorial@unae.edu.ec

www.unae.edu.ec

Teléfono: (593) (7) 370 1200

Parroquia Javier Loyola (Chuquipata)

Azogues, Ecuador

Índice

Prólogo	9
Introducción	11
Capítulo 1. Antecedentes y fundamentos teóricos de la interculturalidad en la educación latinoamericana	15
Capítulo 2. Claves e intersecciones de la escucha y la conversación para pensar la educación intercultural	27
Capítulo 3. Principio uno: interculturalidad como diversidad de diversidades	41
Capítulo 4. Principio dos: saberes y haceres	59
Capítulo 5. Principio tres: comunidades de aprendizaje	75
Conclusiones generales: horizontes para una intercultural crítica	95

Prólogo

Existen diferentes definiciones del concepto *interculturalidad*, que tienen en común subrayar la importancia de la interacción entre diferentes grupos, del respeto y de la comunicación. La interculturalidad se trabajó específicamente en proyectos de cooperación internacional, desde los años setenta del siglo pasado, con el auge de la educación intercultural bilingüe, en las regiones latinoamericanas con amplia población indígena como Perú, Bolivia, Ecuador y Guatemala. Sin embargo, los avances, resultados e impactos de los proyectos interculturales bilingües se vieron (se ven) limitados a enfatizar en el tema bilingüe, por tratarse de un aspecto “medible”, ya que se pueden definir indicadores para la evaluación. En cambio, el aspecto intercultural nos pone ante desafíos muy grandes en cuanto a la evaluación de los avances e impactos, ya que la interculturalidad se refiere a actitudes y a valores, y se refleja en la expresión de sentimientos y de maneras de entender el mundo. La interculturalidad apunta a lograr relaciones sociales más equitativas, y se ha convertido, en las últimas décadas, en un proyecto político para construir una nueva sociedad.

Se puede afirmar que la interculturalidad es un diálogo con buena intención para generar cambios a nivel de interacciones sociales y estructurales que existen en la cotidianidad. Se considera a la atención de aspectos interculturales como una de las estrategias más eficientes para reducir los conflictos entre los diferentes grupos que conforman una sociedad. En este sentido, y con el fin de poder interactuar en términos de respeto, es necesario y urgente conocer las bases de las culturas, los códigos, los valores y la cosmovisión de los grupos e individuos en relación. Es decir, se deben considerar y establecer actividades y tareas específicas dirigidas al mejor conocimiento y comprensión de las diferentes culturas y grupos que conviven en una sociedad, sus particularidades, diferencias y desafíos. En este proceso, la academia está llamada a promover y fomentar investigaciones cualitativas, con metodologías decoloniales, investigaciones colaborativas e investigación acción participativa (IAP), en, desde y para los territorios.

Bajo este contexto, surgió el proyecto denominado “Discursos y prácticas en torno a la interculturalidad: la experiencia de los actores educativos” liderado por el colectivo de docentes investigadores y estudiantes en formación de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional de Educación (UNAE). El proyecto responde a la necesidad de crear un espacio de debate sobre las diversas interpretaciones del concepto de *interculturalidad* y su aplicación en el ámbito educativo de la educación superior. Fruto de ello, se propone este texto, resultado de un estudio de dos años, cuya finalidad no es proporcionar recetas inflexibles, sino establecer lineamientos para abordar la interculturalidad tanto dentro del aula como en otros contextos, con el fin de ofrecer reflexiones teóricas-conceptuales y ejercicios prácticos para su tratamiento curricular y extracurricular en los procesos educativos.

Este libro fue diseñado con el fin de explorar la relación teoría y práctica en el campo de la interculturalidad a través de ejercicios prácticos reflexivos. La propuesta no define un paso a paso obligado, más bien se entiende como itinerarios o momentos que buscan llegar a la disrupción de los discursos y las prácticas de la interculturalidad en los espacios universitarios. Se trata de un material para que los y las docentes discutan críticamente la propuesta, la implementen con los estudiantes a través de los ejercicios reflexivos y exploren las distintas posibilidades de entender y practicar los principios de la interculturalidad propuestos en este material. Por último, la relación entre disrupción e interculturalidad, así como las rutas de deconstrucción, son la base teórico-práctica para proponer nuevas rutas en la comprensión y aplicación de la interculturalidad en el aula universitaria.

En este sentido, para deconstruir en clave de disrupción se requiere por lo menos transitar por tres momentos: reconocer otras epistemologías para comprender los principios que sustentan la interculturalidad; sostener la dialogicidad y la escucha como sentido de la práctica intercultural y el análisis crítico

como aspecto reflexivo que convoca la interculturalidad. Cada uno de estos momentos (posicionamientos ético-políticos) se abordan en los capítulos que conforman esta obra.

El primer capítulo aborda los antecedentes y fundamentos teóricos de la interculturalidad en la educación latinoamericana. Esto a partir de la genealogía, la comparación de las vertientes multi/interculturales norteamericana, europea y latinoamericana, una propuesta de interculturalidad descolonizadora y comunal, la interculturalidad como diversidad de diversidades, la interseccionalidad e interculturalidad, la interculturalidad como diagnóstico pedagógico, la interculturalidad como guía de transformación político-pedagógica.

El capítulo segundo presenta una reflexión teórica sobre las interrelaciones de la conversación y la escucha como principio dialógico de la relación con el otro, lo cual supone una cualidad discursiva y una condición de posibilidad en contextos educativos interculturales. Esto como desafío para hacer frente a la cultura hegemónica y su dominio sobre la relación entre educación y poder. Se destaca la importancia de conversar y escuchar en la vida social, la conversación y la escucha en contextos educativos diversos, la escucha, educación e interculturalidad.

El tercer capítulo aborda el principio de diversidad a partir de la reflexión teórica-práctica desde la interseccionalidad y como una categoría emergente para comprender la interculturalidad. Luego se proponen ejercicios reflexivos para reconocer la diversidad desde la desigualdad, diferencia y diversidad, formas de entender la diversidad y romper esquemas al momento de comprender la diversidad en el aula.

El capítulo cuarto presenta el principio saberes y haceres como elementos fundamentales de la interculturalidad. La educación superior ha estado históricamente permeada por las numerosas relaciones de poder que han limitado tanto la circulación de los saberes como su aplicación en la construcción de prácticas. En este contexto, las propuestas interculturales emergen como herramientas eficaces para mediar en las desigualdades discursivas que han perpetuado las exclusiones y desigualdades, tanto en el plano práctico como en el enunciativo.

En el capítulo quinto, “Principio tres: comunidades de aprendizaje”, se propone un acercamiento teórico y conceptual de interculturalidad y comunidades de aprendizaje para hacer frente a la colonialidad en sus diferentes formas y modos de actuación. Así, se propone una postura epistémica de la interculturalidad para cuestionar y transformar las líneas discursivas que han invisibilizado los saberes y las prácticas locales.

Sin duda, este libro invita a repensar la interculturalidad en la educación en general y la educación superior en particular, desde un amplio abanico de posibilidades: la escucha y dialogicidad, la diversidad de diversidades, los saberes haceres, las comunidades de aprendizaje desde los territorios desde los cuales se enseña y se aprende. *Repensar la interculturalidad en la educación superior: propuestas disruptivas para su práctica* será un insumo para desafiar y transformar las prácticas y perspectivas de enseñanza, cuestionar las estructuras de poder, del saber y del ser que perpetúan la exclusión y la dominación. Además, atender y comprender la diversidad desde lentes críticos para dar respuesta a las necesidades de los y las estudiantes y establecer relaciones horizontales entre los actores educativos para alcanzar el bien común.

Dra. Anita Krainer
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso)

Introducción

 **Fabrizio Quichimbo Saquichagua***

fausto.quichimbo@unae.edu.ec

 **Patricia Pérez Morales***

patricia.perez@unae.edu.ec

*Universidad Nacional de Educación, Ecuador

La interculturalidad en Latinoamérica emergió como una propuesta para redefinir la relación con la diversidad en términos de lenguas, culturas y pueblos. Así, surgió una serie de acciones destinadas a transversalizar la interculturalidad en los sistemas educativos. En este contexto, se retomó el interés por la formación universitaria desde un enfoque intercultural y por recuperar algunos conceptos vaciados por las corrientes eurocéntricas, las cuales deslegitiman este posicionamiento y dejan a un lado el tratamiento de los conceptos asociados como *diversidad*, *interseccionalidad*, *comunidades de aprendizaje*, *conocimiento plural*, *ecología de saberes*, entre otros.

El discurso intercultural ha estado presente en los programas, los planes de estudio y la formación docente en los países latinoamericanos como Ecuador, Bolivia, Perú y México. Por ello, resulta urgente cuestionarse: ¿qué se comprende por interculturalidad? Al ser un concepto polisémico y complejo, la comprensión es contextual. Por ejemplo, en países de origen anglosajón está relacionado con la migración; en Latinoamérica, con los pueblos indígenas y la educación bilingüe (Dietz, 2017). Por otro lado, este término se entiende como un discurso académico; en Latinoamérica, de forma concreta, se lo estima como un discurso posindigenista para la creación de programas educativos paralelos y para pueblos originarios en torno a acciones afirmativas (Gómez, 2017; Quichimbo, 2019).

Bajo esta línea, la interculturalidad debe superar los esencialismos culturales en el debate actual y concebirse como un principio societal. Es decir, debe estar encaminada a transformar las relaciones asimétricas que se tejen en la sociedad (Dietz, 2017), a partir de una nueva tarea intelectual y práctica (Tubino, 2004), como una herramienta emancipadora y proyecto que se construye desde la gente (Walsh, 2010).

En el caso del Ecuador, la interculturalidad —en los últimos veinte años— se ha convertido en un eje de las políticas públicas, consolidada inicialmente con la Constitución de 1998 y reafirmada con el nombramiento del país como Estado plurinacional e intercultural en la Constitución de 2008 (Walsh, 2015). Desde entonces se han desarrollado normativas, directrices y acuerdos ministeriales para promover la interculturalidad en los diversos ámbitos, incluyendo la educación en los diferentes niveles (inicial, básica, bachillerato y superior), la comunicación, la salud y otros. Sin embargo, la interculturalidad en el país sigue siendo sinónimo de pueblos y nacionalidades indígenas y la Educación Intercultural Bilingüe (Rendón, 2017; Quichimbo, 2018). En el escenario descrito, surge la necesidad de generar propuestas para su tratamiento curricular y extracurricular, las cuales atiendan a las demandas actuales de una sociedad heterogénea, que la mayoría de las veces se expresa en términos culturales e identitarios. Las propuestas también deben incluir cuestiones de nacionalidad, género, religión, identidad sexual y otras.

Tal como se mencionó, este libro informa el trabajo emprendido en el marco del proyecto de investigación “Discursos y prácticas en torno a la interculturalidad: la experiencia de los actores educativos”, aprobado el 20 de junio de 2023. El proyecto fue desarrollado en el marco de las actividades

desarrolladas por los integrantes del grupo de investigación Interculturalización, Diversidad Cultural y Lingüística y Formación de Nuevas Ciudadanías. La investigación fue motivada, desde sus inicios, por la necesidad de generar orientaciones y materiales pedagógicos en pro de repensar la interculturalidad en educación superior.

El proyecto se ejecutó en distintas fases. El diagnóstico (¿dónde estamos?) y el pronóstico (¿hacia dónde queremos ir?) permitieron conocer las comprensiones y las prácticas de interculturalidad desde las voces de los actores educativos. A partir de ello, se estableció la prospectiva sobre cuáles son los requerimientos para repensar la interculturalidad en educación superior a partir de propuestas disruptivas para su práctica.

La información levantada y sistematizada sirvió de insumo para ampliar el enfoque teórico y práctico de la interculturalidad en educación superior, sobre todo en los procesos de formación. Aunque no solo debe ser tratada en la universidad, sino en toda la sociedad y no solo enfocado a ciertos grupos específicos, como los pueblos indígenas, puesto que nos compete a todos y todas, como ciudadanos de un Estado intercultural y plurinacional y como actores de un sistema educativo intercultural.

En esta dirección, resulta emergente considerar a la interculturalidad como un mandato constitucional. Por ello, se debe constatar su institucionalización no solo a nivel nacional, sino a nivel institucional. La última referencia nos invita a reflexionar sobre la implementación de la interculturalidad en la Universidad Nacional de Educación (UNAE) en los procesos de formación de los futuros docentes que integrarán el sistema educativo intercultural.

Con los resultados del estudio se interpela el uso del concepto de *interculturalidad* como un producto de múltiples relaciones entre la lengua, la cultura y la etnicidad; es decir, bajo un paraguas de la educación bilingüe y los pueblos indígenas. En esa medida, se propone una clara ruptura epistémica y política con este tipo de corrientes, ya que la interculturalidad implica un proyecto societal. Por tanto, en esta dinámica de análisis, la interculturalidad es una afirmación de las diferencias, es una construcción de la unidad con base en sus singularidades, es diversificación, es comunalidad, es dialogicidad y multiplicación de lo unitario.

Así, se propone por *interculturalidad* —a más de un nuevo pacto ético (Tubino, 2004)— un proceso descolonizador (Walsh, 2010). Es decir, es más una práctica que una teoría, ya que se construye como maneras nuevas de comportarse, en estricto apego a la equidad social, al respeto y al reconocimiento de las diferencias culturales. Se insiste en comprender la interculturalidad como una construcción política de las comunidades, que radicaliza la inclusión y plantea un riguroso equilibrio entre consenso y disenso.

El libro es un compendio de textos de los participantes del proyecto e investigadores invitados de México, Brasil y Colombia. Cada autor, desde su posicionamiento ético-político y desde su temática abordada, contribuye a la comprensión de la interculturalidad, tanto a nivel teórico como práctico. Los capítulos se complementan entre sí a partir de principios y ejercicios reflexivos; además, tejen una red de saberes y conocimientos que le servirán al lector para repensar la interculturalidad.

El libro se abre con un capítulo denominado “Antecedentes y fundamentos teóricos de la interculturalidad en la educación latinoamericana” de Gunther Dietz y Selene Mateos Cortés, quienes realizan una genealogía desde las vertientes de la multiinterculturalidad norteamericana, europea y latinoamericana. Luego, se plantea la necesidad de caminar hacia una interculturalidad descolonizadora y comunal para revertir paulatinamente más de quinientos años de colonialidad. También sugieren la mirada interseccional como una herramienta analítica y metodológica para reconocer la diversidad de las diversidades. Finalmente, se propone la interculturalidad como una guía de transformación político-pedagógica, que permita la inclusión de los saberes-haceres contextuales y comunitarios.

En un segundo momento, se presenta el capítulo “Claves e intersecciones de la escucha y la conversación para pensar la educación intercultural” de Yolima Gutiérrez Ríos y Gloria Rojas Álvarez, quienes presentan una reflexión teórica sobre las intersecciones de la conversación y la escucha. A partir

de ello, se plantea que la formación de los profesionales con una perspectiva intercultural trae consigo nuevas comunidades y nuevos horizontes de sentido con una formación de la conciencia del otro y la intersubjetividad crítica sustentada en el ejercicio del dialogismo y la alteridad.

En el tercer capítulo, “Principio uno: interculturalidad como ‘diversidad de diversidades’”, Tatiana Cabrera Mogrovejo y Fabricio Quichimbo Saquichagua señalan que existe un sesgo al momento de comprender la diversidad, cuyo tratamiento se relaciona con lo cultural, los procesos migratorios y las necesidades de los estudiantes. No obstante, es emergente reconocer la singularidad de las sociedades, las culturas y los individuos. Es decir, se necesita identificar tanto las diferencias como los puntos comunes que nos unen, y no solo declarar la diversidad, sino atender esa diversidad. Por ello, se plantean ejercicios reflexivos que permiten mirar la diversidad desde la interseccionalidad mediante la creación de un mapa de identidad personal. También es cabal entender los tipos de diversidad que pueden presentarse en el aula de clase a partir del pódcast y la elaboración de los transectos sociales a partir de observaciones en contextos fuera del aula. Además, a partir de la fotografía de una toquillera de sombreros, se reflexiona que esta actividad representa la realidad en nuestras aulas de clase y se propone elaborar un tema de estudio a partir de los saberes-haceres contextualizados y situados, identificando cada componente y su propósito en el proceso de aprendizaje.

Posteriormente, Paola Umaña Serrato y Germán Flores Bonilla, en el capítulo “Principio dos: saberes y haceres”, se cuestionan ¿cómo los contextos contemporáneos de la educación superior han resignificado y redefinido las relaciones entre los saberes y los haceres más allá de la praxis docente? y ¿cómo las relaciones corporales han develado nuevas interacciones entre la construcción de los saberes y su incidencia en los haceres? A manera de respuesta, señalan que las acciones prácticas y la aplicación de saberes implica un desafío directo a los reduccionismos promovidos por la colonialidad del saber, del ser y del poder. Los ejercicios reflexivos que plantean, a partir de un recurso multimedia donde se muestran las voces de los estudiantes y los docentes de educación superior, se encaminan a la disrupción de la interculturalidad, que va más allá de una concepción esencialista. Además, se propone pensar el poder desde la corporalidad a partir del diseño de una estrategia pedagógica, y se interpelan los saberes-haceres a partir del reconocimiento del otro como un ejercicio que deviene resistencia.

El libro concluye con el capítulo “Principio tres: comunidades de aprendizaje” de las autoras Patricia Pérez Morales y Janina Moquillaza Sánchez, quienes realizan un acercamiento teórico y conceptual a las comunidades de aprendizaje. Se presentan ejemplos de prácticas reflexivas, enfocadas en develar ritos, símbolos y mitos de la colonialidad y otros procesos de dominación, que articulan la relación entre la interculturalidad, la disrupción y las comunidades de aprendizaje.

Esta apuesta, a grandes rasgos, consiste en repensar la interculturalidad a partir de unas propuestas disruptivas para su práctica, como mecanismo para ampliar la comprensión en la educación superior —y no solo en educación, sino en todas las esferas sociales—. Todo ello en un país que demanda incorporar la interculturalidad como un proyecto político, social y profesional en el ejercicio docente.

Referencias bibliográficas

- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, 39(156), 192-207. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000200192
- Gómez, J. (2017). Aproximaciones semióticas a la interculturalidad. En J. Gómez (Ed.), *Repensar la interculturalidad* (pp. 109-157). UArtes Ediciones.
- Quichimbo, F. (2019). La comprensión de la interculturalidad en el Ecuador: retos y desafíos. *Revista Andina de Educación*, 2(2), 15-23. <https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/ree/article/view/1127>

- Tubino, F. (2004). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. En M. Samaniego y C. Garbarini (Comps.), *Rostros y fronteras de la identidad* (pp. 151-164). UCT.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh (Eds.), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Walsh, C. (2015). ¿Interculturalidad? Fantasmas, fantasías y funcionalismos. En C. Montúfar y F. Balseca (Eds.), *Ecuador: desafíos para el presente y el futuro* (pp. 269-288). Universidad Andina Simón Bolívar/Ediciones La Tierra.

Capítulo 1. Antecedentes y fundamentos teóricos de la interculturalidad en la educación latinoamericana



 **Gunther Dietz***

gdietz@uv.mx

 **Selene Mateos Cortés***

lmateos@uv.mx

* *Universidad Veracruzana, México*

Introducción

En sociedades tan diversas cultural, lingüística y étnicamente como las latinoamericanas, los conceptos de *nación, educación y/o integración* —todos ellos de cuño europeo— tarde o temprano, de forma necesaria, entran en crisis. En nuestro continente, la búsqueda de conceptualizaciones y teorizaciones alternativas a las de la academia hegemónica comenzó a articularse a lo largo del siglo XX; es decir, tras unos cien años de los Estados poscoloniales formalmente independientes que seguían mimetizando los modelos societales de origen colonial-moderno.

La interculturalidad surge así a lo largo del pasado siglo como una propuesta para redefinir la relación entre la diversidad de los pueblos, las culturas y las lenguas, por un lado, y las ansias de homogeneidad que expresan las élites nacionales, por otra parte. Como mostraremos a continuación, esta noción de interculturalidad —durante varias décadas— se ha ido aplicando casi exclusivamente a la relación del Estado nación con los pueblos originarios y se ha centrado en ámbitos como la educación y la salud y, en menor medida, también en la justicia. Queremos cuestionar esta limitación y problematizarla a partir de una definición más abarcadora y transversalizadora de interculturalidad.

Sin embargo, para comprender su vigencia y potencial presente y futuro, consideramos necesario, primero, partir de una genealogía del concepto de *interculturalidad*, para delimitar las corrientes y los enfoques específicamente latinoamericanos de otras vertientes generadas en el norte global. Para ello, sintetizamos un trabajo más amplio en el que reconstruimos, de forma más detallada, la migración discursiva de la noción de interculturalidad entre Europa, Norteamérica y Latinoamérica (Dietz y Mateos Cortés, 2013). De forma posterior, presentamos y defendemos un fundamento teórico propio, desarrollado para el debate educativo mexicano, pero que consideramos igualmente pertinente para Ecuador y para otros contextos latinoamericanos. Se trata de una red conceptual que conjuga la interculturalidad con la decolonialidad y la comunalidad (Dietz, 2023).

Genealogía de la interculturalidad

La diversidad de comprensiones de la interculturalidad surge a partir del contexto, la cultura, la clase social y la tradición de conocimiento desde la que se aborda. Un ejemplo de ello es cómo se interpreta el discurso intercultural en Europa y América Latina. En Europa, el concepto *inmigrante* tiene un papel central en los temas de la interculturalidad, mientras que en América Latina lo ocupa el término *indígena*. Históricamente, ambos han sido considerados como un problema dentro de sus respectivas sociedades, y para resolverlo se han implementado diversas políticas interculturales, sobre todo en el ámbito educativo.

En Europa, la idea de interculturalidad comenzó a usarse en la década de los años setenta, sobre todo en referencia a la escolarización de los niños migrantes (López, 2009b). Algunos autores señalan que los años sesenta marcaron el inicio de la educación intercultural, orientada a programas específicos para los hijos de migrantes (García *et al.*, 2008). Así, en Francia, el concepto se usó por primera vez

en 1975, apegado a iniciativas sociales y educativas (Abdallah, 2001), asociándose con la enseñanza del francés como segunda lengua y con la inmigración. En la Suiza de los años setenta, si bien existía una preocupación por las prácticas e investigaciones interculturales, al igual que en el caso francés, en sus comienzos se interesó por aspectos pedagógicos de los migrantes. No obstante, su discurso ha ido evolucionando en otros espacios como las universidades, donde emergieron cátedras vinculadas con la interculturalidad (Abdallah, 2001).

Por su parte, Alemania, a finales de los años setenta, generó lo que llamaron la *pedagogía de extranjeros*, con un enfoque a la escuela abierta y a la internacionalización. Propuesta que, en el marco de la posguerra, buscaba que los niños fueran capaces de interactuar en una sociedad culturalmente diferente (Abdallah, 2001).

En América Latina, el uso y la difusión de la interculturalidad —aunque no originan el concepto— surge en relación con los programas de formación de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) dirigido a los movimientos indígenas y sociales, apoyados por los organismos financieros internacionales —por ejemplo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). De ahí que el concepto *interculturalidad* ha estado vinculado con el campo educativo, concretamente con la EIB (González, 2001; López, 2009b).

Con el paso de las décadas, la educación bilingüe se acercó a la interculturalidad, con la premisa de que la educación es un espacio complejo donde confluyen no solo los conocimientos occidentales, sino también los conocimientos, los saberes y los valores que se viven desde dentro de cada cultura. En América, los primeros acercamientos a la interculturalidad no se limitaron únicamente al ámbito educativo. Durante la década de los años cuarenta, en Estados Unidos, esta noción comenzó a asociarse con el área de la comunicación intercultural. Esta relación se evidenció en las investigaciones de Edward T. Hall, considerado uno de los pioneros en este campo. Su publicación *The Silent Way*, en 1959, evidenció el inicio y el desarrollo de los estudios interculturales (Rodrigo, 1999). La comunicación y los estudios interculturales se desarrollaron en un contexto histórico marcado por la Segunda Guerra Mundial y la creación de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 1945. La llegada masiva de inmigrantes llevó a EE. UU. a promover la asimilación cultural como una forma de consolidar su identidad nacional. A finales de los años setenta surgió la educación bilingüe y multicultural, dando paso a políticas como la acción afirmativa. Entre 1968 y 1988 se promulgaron leyes bilingües que impulsaron el aprendizaje del inglés a través de la lengua materna. Estas afirmaciones, junto con los movimientos multiculturalistas, dieron origen a las políticas de identidad y acciones afirmativas institucionales (Dietz, 2012).

En Perú, el término *interculturalidad* surgió en 1975 influenciado por la teoría de la liberación, particularmente a través de los proyectos con las comunidades quechuas del río Napo, en la frontera con Ecuador (López, 2009b). En Brasil, esta idea se introdujo en el contexto de la educación popular indígena, enfocada en la formación de docentes comunitarios con baja escolaridad formal, inspirada en Paulo Freire (López, 2009b). En ambos casos, la interculturalidad fue impulsada tanto por los movimientos indígenas que luchaban por sus territorios como por las oenegés que promovían la reconstrucción de identidades culturales (López, 2009b). En Guatemala, el concepto se incorporó en 1990 al ámbito educativo, y fue promovido por las oenegés y los organismos de cooperación internacional que trabajaban en la educación formal indígena. El término fue usado por primera vez por una entidad estatal, el Sistema Nacional de Mejoramiento de los Recursos Humanos y Adecuación Curricular (SIMAC) (López, 2009b). Sin embargo, cobró mayor importancia con los acuerdos de paz de 1995 y 1996, cuando una reforma educativa liderada por la comisión paritaria introdujo la interculturalidad como un elemento clave tanto en la política como en la educación.

En Colombia, el concepto *interculturalidad* comenzó a desarrollarse a partir del trabajo de las organizaciones indígenas, como el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), aunque no fue hasta 1984 y 1986 que se introdujo formalmente en el ámbito educativo, asociado con el etnodesarrollo.

Legalmente se incorporó en la legislación del país en 1991 (López, 2009b). En Ecuador, entre 1979 y 1985, surgió como un proyecto de alfabetización gestado por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE) (López, 2009b), apoyado por los movimientos indígenas y los organismos internacionales. En Bolivia, comenzó a usarse entre 1982 y 1983. Se lo vinculó con la educación popular desde los movimientos indígenas, quienes promovieron su incorporación al sistema educativo y al discurso estatal. En México, la interculturalidad fue incorporada oficialmente al sistema educativo en 1996 (Schmelkes, 2006; López, 2009b), aunque ya se lo venía aplicando en áreas como la salud.

La idea de lo intercultural adquirió un enfoque más práctico dentro del Instituto Nacional Indigenista (INI), bajo la dirección de Gonzalo Aguirre Beltrán. Desde allí se propuso el modelo de las regiones interculturales o regiones de refugio, concebido como espacios donde coexisten grupos con marcadas diferencias culturales y sociales, en un entorno hostil y desigual, producto de la dominación colonial sobre los indígenas. Estas regiones están estructuradas por una ciudad principal que actúa como el centro del control sobre las comunidades indígenas periféricas, configurando un sistema interrelacionado de culturas y pueblos en tensión (Aguirre, 1984). En estos territorios interactúan sobre todo los indígenas y los mestizos (o ladinos), y fue a partir de esta dinámica que se impulsaron las primeras políticas indigenistas. En este tenor, la interculturalidad se entendía como el contacto directo entre estos grupos.

De este modo se puede comprender que, en distintos países de América Latina, la interculturalidad tiene su génesis, principalmente, en la provisión de los servicios educativos o de la salud, dirigidos a los pueblos indígenas, desde una perspectiva “indigenista” adoptada por el Estado hacia estas comunidades. La Tabla 1 resume las diferencias más destacadas entre los enfoques interculturales en Europa, Norteamérica —donde es más común el uso del término *multicultural* en lugar de *intercultural*— y Latinoamérica.

Tabla 1. Comparación de las vertientes multi/interculturales norteamericana, europea y latinoamericana

Vertiente norteamericana	Vertiente europea	Vertiente latinoamericana
Contexto Años 70 y 80 Importante precedente en los 60 Contexto fruto de movimientos migratorios: europeos, mexicanos, afrodescendientes, etc.	Contexto Cobra mayor fuerza en los años 80 Contexto fruto de movimientos migratorios. Independencia de las colonias	Contexto Primeros proyectos a mediados de los años 70 Contexto fruto de la realidad plurinacional histórica
Antecedentes Años 20: educación intercultural Años 50: Intergroup education movement Años 60: estudios étnicos y revitalización étnica	Antecedentes Segunda Guerra Mundial Constitución de la Comunidad Económica Europea (CEE) y la Unión Europea (UE) Trabajadores migrantes Consejo de Europa: atención a los estados miembros	Antecedentes Educación colonial Educación indígena Aculturación y asimilación lingüística Educación bilingüe
Impulsado por el movimiento por los derechos civiles y post 68	Impulsado por movimientos post 68 que derivan del multiculturalismo	Impulsado por los movimientos indígenas y de liberación de los años 70
Reivindican el derecho a la diferencia dentro del Estado nación No asume ideología de transformación social	Reivindican el derecho a la diferencia dentro del Estado nación No asume ideología de transformación social	Reivindican la descolonización y la idea de un nuevo Estado plurinacional Asume ideología de transformación social
Autónomos de partidos y organizaciones políticas institucionalizadas	Autónomos de partidos y organizaciones políticas institucionalizadas	Autónomos de partidos y organizaciones políticas institucionalizadas. Buscan alianzas

Individuo descentrado y desesencializado	Individuo descentrado y desesencializado	Colectivos esencializados
Influencia posmoderna	Influencia posmoderna	Influencia descolonial
Enfoque compensatorio Paradigmas deprivación cultural/ diferencia cultural	Enfoque compensatorio Paradigma deprivación cultural/ diferencia cultural/lenguaje	Enfoque compensatorio Paradigma deprivación cultural/ adición étnica/autoconcepto/ lenguaje

Fuente: Antolínez (2010)

De manera posterior, la interculturalidad conservó este sesgo indigenista y se institucionalizó en varios países y sistemas educativos latinoamericanos con la participación de los movimientos indígenas, así como de las asociaciones y los gremios magisteriales que reclamaban un abandono de las políticas de castellanización y asimilación. Aunque las denominaciones oficiales varían de un país a otro y de una década a otra, los modelos de escolarización diferencial para las niñas y las juventudes indígenas muestran ciertas continuidades. Independientemente de si se denominan *etnoeducación*, *educación bicultural bilingüe* o *educación intercultural bilingüe*, estos modelos suelen centrarse en la población escolar oficialmente identificada como indígena, asentada en sus comunidades, resguardos y/o territorios originales rurales y únicamente ofrecen una educación que recurre sobre todo a las lenguas originarias en los primeros niveles escolares, mientras que después de la educación primaria o básica obligan al alumnado a transitar a una educación secundaria o media monolingüe y monocultural basada en un currículo único nacional (Dietz y Mateos Cortés, 2013). Ello revela la persistencia poscolonial de un bilingüismo asimétrico o de transición que no concibe las lenguas originarias como canales legítimos de construcción y transmisión de conocimientos, sino solamente como un “trampolín” inicial de alfabetización y escolarización en la lengua materna, para luego excluir esta misma lengua y los saberes que expresa del sistema educativo posterior.

Hacia una interculturalidad descolonizadora y comunal

A lo largo de todo el continente surge, por tanto, una lucha contra este tipo de educación no solo impertinente culturalmente, sino además *lingüicida*, asesina de la diversidad lingüística (Skutnabb y Phillipson, 1994). Los movimientos y las organizaciones de los pueblos originarios, junto con un magisterio indígena bilingüe y una investigación educativa cada vez más consciente de los legados racistas y colonialistas de estos lingüicidios y etnocidios, van generando en el nuevo milenio nociones alternativas de interculturalidad y de educación intercultural. Cada vez más estos movimientos de los propios pueblos coinciden en conquistar una educación propia o, por lo menos, apropiada con los esfuerzos de transformar los sistemas educativos nacionales cada vez más neoliberales, descolonizándolos de su bagaje eurocentrado y aterrizándolos en las diversas y desiguales realidades educativas del continente¹.

Por ello, antes de adentrarnos en el concepto central *interculturalidad crítica* quisiéramos abordar otros términos que, con la interculturalidad, conforman una red conceptual que forma parte de un giro político-pedagógico importante. Recuperando las aportaciones de Paulo Freire y de la larga y rica tradición latinoamericana de educación popular, las propuestas de transformación educativa giran la mirada desde los modelos educativos eurocentrados —impuestos a lo largo de varias reformas educativas que mimetizan de forma acrítica las propuestas provenientes del norte global— hacia los modelos

¹ Sintetizamos aquí los principales hallazgos presentados en Dietz (2023).

educativos que parten de las realidades del sur global. Se trata de realidades marcadas por los procesos coloniales que racializaron a los colectivos, que jerarquizaron los saberes, que eliminaron las lenguas y que, por encima de las persistentes desigualdades, impusieron una supuesta igualdad de oportunidades; un discurso meritocrático que simulaba que toda la niñez y la juventud de nuestros países gozaba de un acceso igualitario a la educación pública.

Frente a estas simulaciones, el giro político-pedagógico que estamos viviendo hoy parte del reconocimiento de que nuestras sociedades latinoamericanas, siguen siendo las más desiguales del mundo y que estas son de origen histórico, producto de la confluencia de asimetrías creadas por el colonialismo, el racismo, el patriarcado, el sexismo y el capitalismo. Los conceptos antónimos de *colonialidad* y *decolonialidad* expresan estas continuidades que son de origen colonial, pero que persisten a lo largo de la época poscolonial y republicana hasta la actualidad. La colonialidad es una forma de pensar lo propio y lo ajeno en términos dicotómicos y jerárquicos, donde la pigmentación más clara o más oscura de la piel, la identificación con un género o con otro, el hecho de hablar una lengua materna que se origina en Mesoamérica frente a hablar una lengua materna que proviene del imperio colonial español, así como la posición socioeconómica de cada persona y grupo y su lugar de residencia rural, periurbano o urbano acaban predeterminando la posición de cada quién en la sociedad latinoamericana (Quijano, 2005).

Para revertir paulatinamente esta larga tradición de más de quinientos años de colonialidad, la decolonialidad plantea la necesidad de 1) concientizarnos acerca de estas desigualdades de larga duración y 2) de superarlas al interior de nuestras instituciones educativas mediante un procedimiento al que Santos (2006) llama una ecología de saberes. Esta ecología —como una aproximación holística, abarcadora— no está dirigida contra Occidente ni contra el conocimiento científico eurocentrado, sino que inserta la monocultura que domina hasta la fecha los saberes escolares en una mirada más amplia, que incluye, a la vez, precisamente esos otros conocimientos, esos saberes que han sido excluidos, silenciados, invisibilizados y/o exterminados por una falsa idea de homogeneidad; una idea que equipara lo homogéneo con lo moderno, que equipara lo monolingüe y monocultural con el progreso.

Aplicar esta mirada holística hacia los saberes significa para el trabajo docente complementar continuamente los saberes libresco de origen académico y occidental con los saberes y saberes-haceres que existen a nivel local (Mateos Cortés, 2020). De ahí la importancia de otro concepto clave del giro mencionado: la noción de comunidad. Esta idea ha sido históricamente tergiversada y se sigue simplificando y caricaturizando como si lo comunitario fuera sinónimo de tradición o incluso de atraso. Las comunidades no solo existen en el ámbito rural o en las regiones de fuerte raigambre mesoamericana, nos son reducibles a “lo indígena”, como a menudo se pretende hacer. No, todos los seres humanos vivimos, criamos, estudiamos, trabajamos, festejamos y morimos en el seno de comunidades. Incluso la más sofisticada y tecnificada ciencia occidental solamente funciona a través de las comunidades científicas (Dietz y Mateos Cortés, 2013).

Lo que pretenden las transformaciones político-pedagógicas contemporáneas con la recuperación de la comunidad es, una vez más, dejar de simular que toda persona educadora o educanda, docente o discente, es un individuo aislado. Los procesos de aprendizaje ocurren de forma comunitaria y colectiva, pero la mirada colonizadora impuesta desde fuera —en este caso, por la hegemonía psicométrica— pretende medir y evaluar estos procesos de aprendizaje individualizando y cuantificando los supuestos avances de aprendizaje. Frente a ello, la comunidad ahora se concibe como lo que siempre ha sido en la historia del *Homo sapiens*: el necesario complemento de la unidad familiar como núcleo de reproducción y de cuidado de la vida y como marco de crianza, socialización, enculturación y —hoy en día, también— de ciudadanía “desde abajo”. La sociedad es una red de comunidades, pero a menudo no la percibimos como tal, porque la hegemonía del individualismo nos hace creer que sobrevivimos como individuos, como átomos. Al menos eso debimos haber aprendido de la terrible pandemia del COVID-19:

sin cuidarnos en familia y en comunidad no podemos sobrevivir; de nada le sirve a una persona si logra protegerse individualmente si no procura proteger a la red de personas con las que interactúa.

La interculturalidad como diversidad de diversidades

La comunidad nos lleva a otro concepto que es importante para la transformación de las estructuras desiguales mencionadas: la diversidad, entendida no como “algo que es distinto a mí”, sino como aquello que nos define como humanidad, la heterogeneidad al interior de nuestra especie que nos hace seres humanos. Estamos recién superando doscientos años de homogeneización forzada, justificada por una falsa ecuación de nación = homogeneidad = modernidad = progreso. Esta falsa idea ha generado y perpetuado grandes injusticias no solamente sociales, sino también cognitivas y epistémicas. Al elegir un tipo de sujeto como “ideal” de la Nación —el criollo primero y luego el mestizo— toda persona y toda comunidad que se alejaba en su fenotipo, en su lengua, en su cultura y en sus formas de organización de la vida de este supuesto ideal era convertida en enemiga de la nación —recordemos las guerras de exterminio llevadas a cabo en las diversas naciones recién creadas en el siglo XIX— o, en el mejor de los casos, en problema nacional —como ocurrió en la época del indigenismo integracionista y castellanizador durante buena parte del siglo XX—.

Frente a esta falsa y ficticia homogeneidad, el concepto *diversidad* significa reconocernos como personas, como familias, como comunidades, como regiones, como pueblos y ciudades internamente diversas, siempre heterogéneas. No solo la pigmentación de la piel, la lengua originaria, la cultura y la cosmovisión de origen mesoamericano, sino también nuestro origen rural o urbano, nuestra clase social, nuestro barrio y nuestra vecindad, nuestro género, nuestra identidad sexual, nuestras capacidades y nuestras edades constituyen una fuente de diversidades. Por eso, evitamos hablar de *diversidad* a secas, de diversidad en singular, sino que preferimos concebirla siempre como una diversidad de diversidades (Dietz, 2012).

Solamente podremos aprovechar esta heterogeneidad que nos define como especie cuando nos descolonicemos de las jerarquizaciones colonialistas y racistas y de las homogeneizaciones nacionalistas. Por ejemplo, la falsa idea de que sea “normal” hablar una sola lengua se ha convertido, desgraciadamente, en una especie de *habitus* monolingüe, en un prejuicio que se contradice a diario con la riqueza de diversidad lingüística que caracteriza a la sociedad latinoamericana. Gracias a las investigaciones psicolingüísticas sobre nuestra “proficiencia subyacente común” al adquirir varias lenguas (Hamel *et al.*, 2004) podemos saber que el ser humano siempre ha sido plurilingüe, que nunca hemos sido del todo monolingües salvo en esos breves momentos de la historia en que se nos ha hecho creer que en una mente solo cabe una lengua.

Aun así, en la gran mayoría de las escuelas —desde educación inicial hasta posgrado universitario— se suele recurrir a una sola lengua para generar, transmitir e intercambiar conocimientos; una práctica que no solamente es discriminatoria para los hablantes de otras lenguas nacionales, sino que, además, empobrece los propios procesos de aprendizaje. En este sentido, el *habitus* monolingüe, producto de la educación homogeneizadora, sigue “mutilándonos” como comunidades escolares y como sociedad en general de otros saberes, de otras formas de aprehender el mundo desde las cosmovisiones no limitadas a las lenguas y las coordenadas eurocéntricas.

Interseccionalidad e interculturalidad

Uno de los retos actuales en la comprensión de la interculturalidad es superar el *habitus* monolingüe y monocultural. Esto con el fin de no privilegiar a una sola lengua como el español, o a una sola cultura hegemónica, generalmente blanca. Frente a lo anterior, es necesario reconocer la existencia de múltiples identidades —como ser mujer, indígena o campesina—, tal y como lo proponen los movimientos afrofeministas. Por esta razón, es necesario considerar nuestra atención en un abordaje desde las múltiples intersecciones entre las diferentes fuentes de identidad. Se entiende a la interseccionalidad como:

Una herramienta analítica y metodológica que permite observar la importancia de considerar el lugar, el contexto, la imbricación de desigualdades y opresiones que convergen en la constitución identitaria de las personas en su específica diversidad de diversidades y las implicaciones que esto tiene en la manifestación de las violencias de género, del racismo y de otras formas de discriminación y/o exclusión. Contempla la interacción de factores sociales, económicos, culturales y simbólicos en cada contexto, para abordar desde una mirada compleja las condiciones de violencias, subordinación, opresión, discriminación y exclusión social e institucional en que las personas se encuentran. (Budar *et al.*, 2022, pp.147-148)

Esta mirada interseccional conscientemente busca desplegar la riqueza de la diversidad de diversidades, pero —a la vez— nos obliga a fijarnos bien cuándo una o varias fuentes de diversidad es o son abusadas para mantener las desigualdades y para ejercer discriminación, opresión, sea racista, sexista, clasista o capacitista. Ello nos lleva a visitar y redefinir sustancialmente el concepto clave *interculturalidad*. Este no debe ser malinterpretado de manera simplista como una mera actitud ante la otra, ante el otro, a veces reducida a la tolerancia, a una superficial celebración de determinados elementos culturales, a menudo descontextualizados, cosificados y/o folklorizados. Más bien, proponemos concebir la interculturalidad de forma más compleja y holística:

El enfoque intercultural promueve la interrelación y retroalimentación entre prácticas culturales diversas, no necesariamente armónicas, sino a menudo conflictivas, que se fundamentan en formas variadas de aproximarse a la realidad, comprenderla e incidir en ella, al tiempo que fomenta el fortalecimiento y la afirmación de las identidades intraculturales. Este enfoque considera en todo momento las características culturales de los grupos sociales con los que se trabaja, partiendo de que se trata a menudo de pueblos originarios con maneras diferenciadas de relacionarse con la realidad y teniendo en cuenta las condiciones de desigualdad y exclusión de las que son objeto en su relación asimétrica con el Estado nación y con la sociedad en su conjunto. (Budar *et al.*, 2022, p.147)

Dicho lo anterior, llevar a la práctica este enfoque requiere considerar dos dimensiones con sus particularidades, pero complementarias entre sí. La primera, como una herramienta de diagnóstico pedagógico (Dietz, 2023), capaz de identificar las tensiones en los contextos educativos que permitan visibilizar las estructuras que perpetúan exclusiones y se niegan a desaparecer en el ámbito educativo. La segunda, como una guía de transformación política-pedagógica (Dietz, 2023), que no solo reconozca los problemas asociados con el reconocimiento de la diversidad, sino promueva cambios estructurales en las prácticas educativas, en los contenidos curriculares y en los procesos formativos que se gestan en las instituciones educativas.

La interculturalidad como un diagnóstico pedagógico

Como una herramienta para analizar los contextos escolares y los extraescolares, la interculturalidad constituye un ejercicio para diagnosticar las diversidades que circunden nuestro quehacer educativo, pero también las desigualdades que nos atraviesan en dicho quehacer. Así, el propósito consiste en examinar las relaciones que se tejen entre los distintos grupos humanos que forman parte de una esfera social:

A diferencia del concepto de *multiculturalidad*, que resalta y visibiliza la composición internamente diversa de toda sociedad contemporánea, el concepto de *interculturalidad* hace énfasis no únicamente en la composición de la sociedad, sino en el tipo de relaciones que se establecen entre los grupos que la componen y sus respectivos miembros. Así, la interculturalidad analiza procesos de relación asimétricas tanto como simétricas, procesos de visibilización/invisibilización, de estigmatización y de discriminación de unos por otros. Cuando se habla en este sentido de mayorías/minorías culturales, étnicas o lingüísticas, no se trata de diferencias cuantitativas o demográficas, sino de diferencias de poder —el poder de definir quién es incluido y quién es excluido por las instituciones que conforman la sociedad—. Se procura distinguir en cada caso de situaciones de desigualdad (asimetrías verticales), situaciones de diferencia (políticas y procesos de identidad a menudo yuxtapuestas y esencializadas en un plano horizontal, “nosotros” vs. “los otros”) y situaciones de diversidad (pautas de interacción a menudo híbridas entre grupos diversificados). (Dietz y Mateos, 2012, pp. 79-80)

Bajo esta perspectiva, la interculturalidad, como herramienta diagnóstica, permite analizar críticamente la realidad de las instituciones educativas —cada una con sus particularidades—. Por ello, es posible determinar qué contenidos y métodos de enseñanza-aprendizaje son considerados como prioritarios y cuales son excluidos. También, qué grupos sociales, étnicos y lingüísticos son mayoría o minoría en la estructura de la institución educativa, que incluye a docentes, personal administrativo y estudiantes. En esta línea de pensamiento, Walsh (2013) introduce el término *interculturalidad crítica* como una herramienta para analizar las dinámicas de poder que existen en las instituciones. Así, desde este posicionamiento se identifican las prácticas de inclusión o aquellas que refuerzan la exclusión. En definitiva, promueve la toma de conciencia sobre las desigualdades, que afectan las prácticas educativas hoy en día.

La interculturalidad como una guía de transformación político-pedagógica

Pasemos, entonces, a la segunda cara de la medalla: la interculturalidad como una guía de transformación político-pedagógica. A la vez que diagnosticamos las diversidades y las desigualdades, nuestro objetivo —como docentes— no se limita en un análisis crítico, sino que este tiene que desembocar en pasos concretos para contribuir nuestro granito de arena a la transformación paulatina, pero sustantiva de estos regímenes coloniales-patriarcales-clasistas persistentes.

En el escenario descrito, es necesario hablar tanto desde un posicionamiento de interculturalidad crítica como desde una visión transformadora, con el fin de promover acciones concretas orientadas a cambiar las sociedades actuales y convertirlas en más inclusivas y equitativas. En definitiva, se trata de tender puentes entre un pasado colonial que se niega a desaparecer y quienes luchan por sociedades más justas (Sousa, 2006). Es decir:

En el ámbito educativo, la interculturalidad prescriptiva hace hincapié en primer lugar en una visibilización de desigualdades históricamente construidas que impiden el acceso, la equidad y el pleno desarrollo de las capacidades de todo/a educando/a, para de ahí transitar a formas de organización escolar, a contenidos curriculares y a métodos de enseñanza-aprendizaje más diversos, plurales, dialógicos y horizontales, que no excluyan, silencien o sub-representen a determinados grupos o culturas. (Dietz y Mateos, 2020, p. 80)

Bajo este planteamiento, es urgente desarrollar propuestas y estrategias que permitan promover el tratamiento de los distintos contenidos curriculares y las metodologías de enseñanza en nuestras prácticas educativas. Así, se deben generar y abrir espacios de diálogo de saberes diversos, tanto de los considerados como científicos y de aquellos no científicos. En otras palabras, reconocer y valorar los conocimientos que provienen tanto del saber académico formal como los que se encuentran presentes en los contextos cotidianos (saberes y saberes-haceres contextuales y comunitarios).

Una breve conclusión

Precisamente por la importancia central que adquieren los diálogos de saberes con los entornos vivenciales de nuestras educandas y nuestros educandos, no podemos ni debemos fragmentar de manera artificial los conocimientos en asignaturas delimitadas. La fragmentación y asignaturización del saber nos vuelve incapaces de generar soluciones integradas y complejas a los problemas y desafíos civilizatorios del presente. Por eso, al contrario, a través de los proyectos integradores y, a la vez, problematizadores de la realidad circundante, las y los estudiantes aprenden enlazando los saberes académicos y comunitarios y los conocimientos transmitidos textual, verbal, visual y táctilmente a través de las diversas lenguas escritas, orales y/o señadas. El aprendizaje se convierte así en un interaprendizaje (Bertely, 2011), a través del cual entretejemos los saberes de los diferentes orígenes en función de las temáticas y problemáticas local y vivencialmente relevantes para el estudiantado en cuestión.

Por eso, en su necesaria combinación complementaria, la interculturalidad crítica y transformadora deja de transmitir los conocimientos escolares de forma unidireccional y descontextualizada, sino que los entreteje continuamente con otros saberes. En este proceso que denominamos un giro inductivo, porque reinventa la docencia desde abajo hacia arriba (y no al revés como se acostumbraba en la escuela deductiva y eurocentrada), también nos vamos transformando como docentes: vamos desaprendiendo los sesgos todológicos, memoristas y enciclopedistas de nuestros métodos docentes monológicos para reaprender como docentes mediadores, dialogantes y traductores entre saberes, entre lenguas y entre comunidades.

En este sentido, la interculturalidad ha demostrado —y está demostrando— ser un recurso decisivo en el desenmascaramiento y la crítica de desigualdades y asimetrías, por una parte, pero también en la transformación y democratización institucional, por otra parte, que vuelve nuestras escuelas en redes más dialógicas, más arraigadas y más contextualizadas de aprendizaje. La escuela sola no puede transformar a la sociedad ni eliminar las desigualdades históricamente heredadas; pero caminando con otras comunidades, la comunidad escolar puede convertirse en un laboratorio de futuro, en un espacio desde el cual las diferentes generaciones conviven e interaprenden de forma dialógica, horizontal y pacífica, ensayando pautas de interacción alternativas y transformadoras que ojalá pronto “contagien” sus entornos extraescolares.

Referencias bibliográficas

- Abdallah, M. (2001). *La educación intercultural*. Idea.
- Aguirre, G. (1984). La polémica indigenista en México en los años setenta. *Anuario Indigenista*, 44, 7-28.
- Antolínez, I. (2010). Contextualización del significado de la interculturalidad a través de una mirada comparativa: Estados Unidos, Europa y América Latina. *Papeles del CEIC. Revista internacional sobre investigación de identidad colectiva*, (2), 1-37. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76522597003>
- Bertely, M. (2011). *Interaprendizajes entre indígenas: de cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales*. CIESAS-UPN.
- Budar, L., Shantal, G., Ceballos, D., Mateos, L. y Dietz, G. (2022). Interculturalidad e interseccionalidad en la educación superior: hacia una normatividad diversificada para la Universidad Veracruzana. *Eduscientia. Divulgación de la Ciencia Educativa*, 5(10), 141-160. <https://www.eduscientia.com/index.php/journal/article/view/198>
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*. Fondo de Cultura Económica.
- Dietz, G. (2023). Interculturalidad en la educación. *Educación en Movimiento*, 2(22), 14-22. https://gestion.cte.sep.gob.mx/insumos/docs/2526_s2_t8_orgcompleta_insumo5.pdf
- Dietz, G. y Mateos Cortés, L. S. (2020). La Universidad Veracruzana Intercultural (UVI): Un caso de interculturalización de la educación superior mexicana. En G. Dietz, L. S. Mateos Cortés y L. Budar (Eds.), *La gestión intercultural en la práctica: La Universidad Veracruzana Intercultural a través de sus egresadas y sus egresados* (pp. 77-100). Editorial Universidad Veracruzana. <https://doi.org/10.25009/uv.2341.1538>
- Dietz, G. y Mateos, L. (2013). *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. SEP-CGEIB.
- García, M., Márquez, E. y Agrela, B. (2008). Cuándo, por qué y para qué la educación intercultural. Discursos y praxis de la educación intercultural. *Papers* 89, 143-163. <https://papers.uab.cat/article/view/v89-garcia-cano-marquez-agrela/pdf-es>
- González, O. (2001). Multilingüismo, etnias y culturas indígenas en el Noroeste Amazónico del estado Amazonas de Venezuela. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 11(32), 360-370. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70511233003>
- Hamel, R., Brumm, M., Carrillo, A., Loncon, E., Nieto, R. y Silva, E. (2004). ¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 83-107. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14002006.pdf>
- López, L. (2009a). Criterios de calidad desde la diversidad: reflexiones desde la práctica y la experiencia acumulada. *Revista Guatemalteca de Educación*, 1(1), 59-93.
- López, L. (2009b). *Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur. Pistas para una investigación comprometida y dialogal*. Conferencia magistral presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE.
- Mateos, L. (2020). Prácticas profesionales, roles comunitarios y sabe-res-haceres de los gestores interculturales egresados de la Universidad Veracruzana Intercultural. En G. Dietz, L. Mateos y L. Budar (Coords.), *La gestión intercultural en la práctica: la Universidad Veracruzana Intercultural a través de sus egresadas y sus egresados* (pp. 173-200). Universidad Veracruzana.

- Quijano, A. (2005). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Rodrigo, M. (1999). *La comunicación intercultural*. Anthropos.
- Santos, B. (2006). La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias: para una ecología de saberes. En B. de S. Santos (Ed.), *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social* (pp. 13-41). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Schmelkes, S. (2006). Interculturality and Basic Education. *PRELAC Journal. Regional Education Project for Latin America and the Caribbean*, 3, 20-28. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000151592_eng.locale=es
- Skutnabb, T. y Phillipson, R. (1994). Linguicide. En R. E. Asher (Ed.), *The Encyclopedia of Language and Linguistics* (pp. 2211-2212). Pergamon Press / Aberdeen University Press.
- Walsh, C. (2003). Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. En C. Walsh, Á. García Linera y W. Mignolo (Eds.), *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento* (pp. 21-70). Ediciones del Signo.

Capítulo 2. Claves e intersecciones de la escucha y la conversación para pensar la educación intercultural



 **Yolima Gutiérrez Ríos**

mygutierrez@unisalle.edu.co

Red Iberoamericana de Estudios sobre la Oralidad, Colombia

 **Gloria Rojas Álvarez**

grojasa@udistrital.edu.co

Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Introducción

En este capítulo se presenta una reflexión teórica sobre las interrelaciones de la conversación y la escucha basadas en el principio dialógico de la relación con el otro, lo cual supone una cualidad discursiva y una condición de posibilidad en contextos educativos interculturales. Esta tesis se fundamenta en las distintas investigaciones de las autoras desde las cuales dialogan con otras y otros autores referentes significativos e inspiradores de diferentes perspectivas del conocimiento y prácticas del saber-hacer en contextos situados (Burbules, 1999; Gadamer, 2000, 1998; Buber, 2006; Bajtín, 2015, 1999; Rojas, 2017; Red Iberoamericana de Estudios sobre la Oralidad (RIEO), 2019; Rojas, 2019, Rojas *et al.*, 2023, Skliar, 2021; Rojas Álvarez, *et al.*, 2024; Gutiérrez Ríos, 2020, 2019, 2018, 2017, 2014; Gutiérrez-Ríos y Bejerano, 2018).

Educación en la escucha y la conversación en contextos educativos interculturales no solo es un desafío por el peso de la cultura hegemónica y su dominio sobre la relación entre la educación y el poder, sino también es una posibilidad por la convicción de que la construcción del conocimiento educativo solo es posible en una escuela que esté abierta a la comunidad (Ríos, 2015). Esta disposición ocurre a través de la escucha y la conversación como una interrelación vital y un acontecimiento dialógico transformador.

Sin embargo, reconocemos las tensiones propias de la comprensión teórico-epistémica, pedagógica y ético-política de escuchar y conversar, como también el régimen monológico imperante en la sociedad contemporánea. La imposición de una voz sobre otras engendra violencia ideológica y opresión, por tanto, restringe el diálogo intercultural e ilegítima cualquier posicionamiento disonante. La supresión del dialogismo a través de la represión y la violencia no solo es una preocupación de la escuela, sino de la comunidad mundial debido a la emergencia de nuevas prácticas de carácter totalitario.

El deseo de mantener una interacción permanente parte de un principio dialógico, como lo denominó el filósofo austríaco Martín Buber (1969, 2006), quien publicó esta obra en alemán, en 1923, bajo el título de *Ich und Du*, y luego en español, en 1969, constituyéndola en un referente para entender que la relación del yo-tú se da en el descubrimiento del otro mediante la comunicación. Esta capacidad relacional del ser humano trasciende la idea de individualidad y se sitúa en una comunicación intersubjetiva o, en cierto sentido, de comunidad, al reconocer que la palabra y el silencio son oportunidades para la escucha porque atraviesan el pensamiento del otro en una especie de enunciación conjunta.

Al plantear que el objeto central de la antropología es la relación interpersonal, Buber (1996, 2006) reafirmó su convicción respecto a que las dinámicas sociales en el siglo XXI son de carácter ontológico y, por tanto, la relación entre el yo y el tú es insoluble. En toda dinámica relacional es fundamental el principio dialógico, lo cual supone una actividad vinculante consciente, profunda, comunicativa, franca, abierta y divergente. En otras palabras, una educación en la escucha y la conversación implica una formación tanto del docente como del estudiante en sus particularidades y demandas propias de una comunicación intercultural responsable y respetuosa, y esta se compone de procesos de interacción verbales y no verbales, entre personas de grupos culturales diferentes.

En este contexto, la formación de los profesionales de la educación en perspectiva intercultural trae al centro la creación de espacios para el aprendizaje colaborativo en la acción comunitaria que considere al otro como un otro legítimo y necesario (Skliar, 2005). Esta clave para pensar la escucha y la conversación desde la interculturalidad en situaciones de diversidad sugiere la formación docente, tal como lo plantean Calderón *et al.* (2014), quienes acentúan una formación de profesores que resalte las diferentes prácticas culturales y lingüísticas, evitando que haya un sistema cultural sobre otro desde un reconocimiento de las diversidades como parte integral de cualquier proceso educativo. Se trata de la convivencia entre las culturas, en un sistema complejo de relaciones y transformaciones que se decanta en la heterogeneidad cultural y, por ende, en múltiples formas de significar y resignificar el mundo.

La interculturalidad implica reconocer la alteridad y al otro como un sujeto histórico, quien encarna unas sensibilidades y porta unos saberes culturales que se materializan en la interacción social. De este modo, nuestras reflexiones sobre la intersección y coexistencia de la conversación y la escucha, basadas en el principio dialógico, configuran un contexto de innovación respecto de la comunicación intercultural en el aula y en la vida social, que deriva en acciones de acogida mutua, construcciones recíprocas y transformadoras de realidades.

Las prácticas de conversar y escuchar en la vida social

Acercarse a un análisis de las prácticas de conversar y escuchar en la vida social basadas en el principio dialógico plantea un desafío. Para Buber (2006), el yo no existe sin el tú porque están abiertamente dirigidos uno a otro y constituyen una relación definitoria de toda existencia humana, por tanto, simbolizan el diálogo y encuentro. Esta capacidad relacional del ser humano, que el autor en mención sitúa en la antropología filosófica, se entrecruza con la perspectiva lingüística y pragmática de los pensadores rusos Mijail Bajtín (1999) y Valentín Volóshinov (1992), quienes construyen un análisis fundacional sobre la palabra del otro —palabra ajena—, a partir de la teoría del enunciado, de la teoría de los discursos cotidianos, de los discursos del otro y de los géneros discursivos, un gran descubrimiento para la época (principios del siglo XX) y para la comprensión de la dimensión dialógica del lenguaje y de la conciencia.

En esta línea, lo dialógico está impreso en las múltiples voces, sentidos, tiempos, espacios y valores de la relación intersubjetiva y hace visible la diferencia que no es indiferente, cuando de manera deliberada se reconoce al sujeto en proceso de transformación, de metamorfosis, de subjetivación; un sujeto vuelto hacia el exterior donde se encuentra con otros y, en esa interacción, logra hacer emerger su capacidad dialógica (Cárdenas *et al.*, 2012). Esta perspectiva dialógica permite la pluralidad cultural asentada en el lenguaje y la literatura, y señala las bases para comprender los presupuestos conceptuales de la *dialoguichnost* (dialogicidad) representada en la coparticipación de la palabra entre el hablante y el interlocutor. Se trata de la palabra deliberada, pensada y dirigida hacia la otredad, porque es desde la colectividad que esta se actualiza. De este modo, el hablante piensa como el otro, no solo para llegar al consenso, sino también para situarse en un escenario de contradicción.

Vemos, entonces, que lo dialógico se enfoca hacia la práctica crítica, donde lo fundamental es el diálogo entre las personalidades, entre los sujetos discursivos, reales o potenciales (Navarro, 1996; Bres, 2005). Para Paul de Man (2005), el propósito del dialogismo es apoyar y examinar la exterioridad radical o heterogeneidad de una voz en relación con cualquier otra, por ello, abre camino hacia la alteridad y no aspira a una resolución, sino al principio de otredad. En este sentido, el dialogismo se representa en la alteridad, la oposición, el desfase y la diferencia, como la posibilidad de salir de sí para escuchar el lugar de la enunciación epistémica y social del otro.

En este marco filosófico del principio dialógico buscamos acercarnos a la escucha y la conversación que marcan un carácter de apertura, así como responsabilidad de lo que se dice y al respeto por la postura diferente. Por tanto, entendemos que el dialogismo es la capacidad relacional de la significación, y ocurre en la interacción social entre el hablante y el interlocutor, a partir de la palabra puesta en contexto de situación, donde es susceptible de transformarse, gracias a los encuentros y desencuentros consigo mismo, con los otros y con lo otro; ya que es en el encuentro donde reconocemos la palabra ajena y podemos construir sentidos, anticiparnos e interpretar el pensamiento del otro (Gutiérrez Ríos, 2014, 2018, 2019; Gutiérrez Ríos y Bejarano, 2018). Lo dialógico nos enseña que el diálogo va más allá de representar una unidad y un consenso: es una interacción con la capacidad para reconocer la diferencia de voces, conciencias e ideologías (Bajtín, 1999; Cárdenas *et al.*, 2012).

En estos planteamientos, comprendemos que el principio dialógico simboliza la capacidad relacional de significar y la actitud de mantenerse abierto a la práctica crítica, lo cual supone una indefectible disposición a escuchar y a conversar. Estas prácticas son inherentes a la dinámica viva de la palabra, y acontecen en la disposición de los interlocutores para entrar en la alternancia verbal de voces, rostros y gestos propios de cualquier interacción (Mignolo, 1987; Álvarez, 2001; Rojas Álvarez, 2017, 2019). Indudablemente, el principio dialógico es característico de las comunidades que admiten el cuestionamiento a sus ideologías y abren espacios que interpelan las relaciones dinámicas que generan alteridad de los unos con los otros, pero que siempre llegarán al mismo punto de convergencia de acuerdo con los planteamientos de Bajtín (1999; 2015), Volóshinov (1992) y Gadamer (1998) en lo que respecta a la dialogicidad como principio fundamental del ser humano, cuya realización ocurre en la conversación y en la escucha como procesos de comprensión y construcción de sentido.

Para Gadamer (1998), la dialogicidad está inmersa en la propia experiencia y se caracteriza por la constante necesidad de comprender el mundo, enriquecerlo y ampliar su visión mediante un proceso hermenéutico permanente; en el que, además, la palabra representa la forma de comunicación humana por antonomasia, en la que se expresa el dolor y el placer más allá de lo que transmite la naturaleza. Esto abre a la escucha, al diálogo, a la resolución, a la comprensión y al sentido de pertenencia a una comunidad (Gadamer, 2000). En la misma línea, Ricoeur (1986) propone la interpretación de la cultura por medio de la palabra, especialmente, cuando las ideologías luchan por establecer cuál es el sentido de esa palabra, por enarbolar los principios de las democracias en pugna con la pervivencia de las estructuras hegemónicas. Es primordial su aporte al dialogismo del enunciado, a la hermenéutica de la palabra del interlocutor, a la comprensión de su discurso que confronta posiciones, visibiliza prácticas sociales y lugares de enunciación en la construcción colectiva, política e histórica de la sociedad.

Esta actitud posibilita la lógica de los intercambios, los movimientos y marcadores, también simboliza el genuino placer del encuentro, cara a cara, de personas con cuerpos sensibles; además, motiva la fuerza y la pulsión de la palabra pronunciada, no siempre verbal y articulada, la cual circula en los gestos y los silencios, en espacios y en tiempos donde los hablantes y los interlocutores entran en contacto (Gutiérrez Ríos, 2014, 2017, 2019; Rojas Álvarez *et al.*, 2023). El principio dialógico encarna el deseo de comunicar y escuchar en la diferencia, más allá de la interacción verbal o la representación secuencial de transcribir voces en una novela o en una obra (Morson y Caryl, 1990); es decir, un yo que atiende el decir del tú en un contexto determinado y da sentido a las intencionalidades de la interacción verbal y no verbal trascendiendo sus límites. Por ello, la convivialidad de la escucha y la conversación se fundan en una actitud dialógica y se constituyen en elementos fundamentales de la comunicación intercultural.

Estamos frente a prácticas interculturales potenciadas por una diversidad social con una variedad de matices en su realización, y tal como lo señala Zuleta (1998), las relaciones dialógicas siempre están en proceso de construcción, nunca están dadas, realizadas o finalizadas. Lograr esa actitud dialógica

no solo implica la interacción con los otros, sino también el exponerse a lo otro, a lo disonante; no a las acciones de hecho, sino a las acciones constructivas, deconstructivas y reconstructivas.

La conversación y la escucha en contextos educativos diversos

En todo espacio educativo debería ser inminente el principio dialógico de la conversación y la tensión vital de la escucha en la construcción conjunta del conocimiento y el desarrollo del pensamiento que impide soslayar el carácter comunitario y la cualidad intersubjetiva de la relación entre los maestros y los estudiantes, porque todo tipo de escenarios educativos suponen el encuentro y el desafío que la presencia del otro significa para nosotros. Este carácter relacional y personal del sujeto ocurre en las múltiples interacciones hechas de preguntas, acuerdos, desacuerdos e intercambios.

Así, por un lado, es inminente el sujeto que aprende y, por otro, el sujeto que enseña, en una relación recíproca en la que cada uno de estos sujetos construye y reconstruye su propio saber, cada uno influye en el otro, ambos se afectan y se responden mutuamente. Pero ninguno de estos sujetos tiene el control absoluto de los procesos educativos, lo que genera una dinámica de enseñanza y aprendizaje basada en la participación mutua, en la que tanto el profesor como el estudiante generan interlocuciones dialógicas y colaborativas que permiten un crecimiento y fortalecimiento conjunto (Not, 1992).

En esta misma línea, Freire y Faundez (1985/2013) —en su obra *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*, publicada originalmente en Río de Janeiro por la editorial Paz e Terra, en 1985, bajo el título *Por uma pedagogia da pergunta*— destacan la importancia del diálogo como eje fundamental del proceso educativo motivado y alimentado por preguntas y no por respuestas. Desde esta perspectiva, el aprendizaje no es un acto unilateral en el que el docente transmite conocimientos de manera pasiva al estudiante, sino un proceso dinámico y recíproco en el que ambos participan. Esto significa que el conocimiento no se adquiere de manera aislada, sino a través del intercambio de ideas y la reflexión conjunta. En este sentido, el profesor y el estudiante son interlocutores que, a través del diálogo, se enriquecen mutuamente y avanzan hacia una meta común: la construcción del aprendizaje.

Se trata de una interacción dialógica que admite repensar el aprender y enseñar abiertos a una doble alteridad, cuya base está cifrada en el escuchar o en desarrollar una comprensión de los sujetos abierta a una construcción ético-política. Escuchar al estudiante no ha estado planteado como una prioridad educativa a lo largo de la historia; más bien, es un asunto relativamente reciente, ya que, por lo general, se ha requerido el callar y el estar en silencio para poder escuchar a quien tiene la palabra, no como un acto reflexivo y volitivo para atender sin prejuicios al otro, a lo otro y a sí mismo (Rojas Álvarez, 2019).

Las prácticas culturales hegemónicas, depositarias de unas formas de interacción y producción simbólica, se han reproducido en las prácticas comunicativas del mundo de lo escolar. Su permanencia y efectos se han constituido en preocupaciones objeto de investigaciones educativas como lo muestran estudios preliminares que han exhortado a una comprensión pedagógica y didáctica que propende por actos de conversación y escucha como elaboraciones dialógicas y como condiciones necesarias para la acción educativa (Gutiérrez-Ríos, 2014).

Desde esta mirada, la escucha se ha pasado por alto, se ha desatendido y se ha considerado como algo presupuesto sin un reconocimiento suficiente ni teórico, ni escolar, ni social, ni investigativo. Sin embargo, emerge inevitablemente desde un lugar propio para establecer los elementos que entran en juego en la formación de los sujetos escuchantes. Se reclama la presencia de la escucha en la escuela y en todo tipo de escenarios educativos para reivindicarla desde el principio dialógico inherente a la conversación a partir de la cooperación entre pares y el deseo de apropiarse de las formas lingüísticas

indispensables para actuar discursivamente según las necesidades y los intereses (Rojas Pulido, 2015; León Suárez, 2019; Rojas Álvarez, 2019).

En este panorama, es fundamental analizar e interpretar las características convergentes de los principios dialógico y conversacional para una escucha que nos iguale no para la homogeneidad, sino teniendo en cuenta las diferencias inevitables entre el estudiante y el que enseña. Cada uno tiene sus características, su singularidad, su voz y expresión propia y particular, lo cual simboliza el reconocimiento de la otredad y de la diferencia que se vuelve más significativa en la construcción conjunta del conocimiento (Not, 1992; Mercer, 1997).

En los entornos escolares diversos, antes que transmitir un saber, deberíamos priorizar la formación en y desde la escucha para que las aulas sean lugares de cuidado y atención sobre el otro (RIEO, 2019). La escucha se sitúa junto con la conversación en una actitud que propicia la interrelación del yo y del otro, sustentada en el diálogo y la alteridad. El principio dialógico es fundamental no solo por su vínculo social, sino también por las estructuras semiodiscursivas, estéticas, epistémicas, ético-políticas que los sostienen y determinan sus posibilidades de acción. Por esto, es necesario reconocer y valorar las diferencias de los sujetos que interactúan en familia, escuela y comunidad para realizar las inclusiones pertinentes en los currículos desde acercamientos a las normas y pautas que posibiliten proteger las formas culturales que nos diferencian y que, a la vez, nos dan identidad (Calderón *et al.*, 2014).

La interculturalidad reclama abrirnos a otras maneras de escuchar, conversar, percibir, sentir y pensar para ser capaces de hacer nuevos mundos más allá de resolver las problemáticas inmediatas que trascienden el monologismo del aula convencional. Por esto, la intencionalidad pedagógica de la conversación puede asumirse como un espacio esperanzado y como una promesa de cambio de sí mismo y del entorno. Conversar con el otro es, ante todo, versar con el otro, provocar el deseo de ser y estar con el otro para construir conjuntamente los sentidos del mundo, de la vida y reconocerse como seres perfectibles e inconclusos en continua transformación. Conversar es avivar el deseo de saber para afirmar certezas y desplazar incertidumbres desde el intercambio de formas de enunciación verbales y no verbales entre interlocutores.

En esta línea, la conversación se concibe como una forma compleja de interacción que admite tanto la cooperación como la hermenéutica de la escucha, mutuamente necesarias para construir la sociedad. Esta actitud dialógica es la que alienta el deseo de mantener el vínculo interpersonal, la vitalidad de la palabra. Por ello, no renunciamos a confrontarnos, a expresar nuestros sentimientos y a seguir buscando explicaciones (Meza *et al.*, 2021).

Cuando la conversación académica se piensa como un género discursivo con un carácter reflexivo se constituye en un fluir intersubjetivo que promueve el pensar crítico con el otro como legítimo otro. Esto permite repensar desde dónde y para qué se aprende y se enseña en los espacios educativos, que —sin duda— dan pie a admitir el reconocimiento de la diferencia en los espacios donde se valoran las dimensiones de lo humano y la construcción de horizontes de sentido.

Desde la perspectiva de Mercer (1997) se visualiza la conversación en el ámbito escolar entendiéndose como una práctica con intenciones, fines y objetivos educativos específicos que ayuda a obtener conocimiento relevante por parte de los estudiantes, responder a lo que ellos dicen, compartir experiencias de clase, posibilitar decisiones cuando se presenten desacuerdos y aceptar sugerencias. Desde esta mirada también la conversación entre estudiantes es valiosa para la producción de conocimiento y para el desarrollo del entendimiento, ya que ayuda a resolver problemas intelectuales y a progresar en la comprensión, además de hacer razonamientos y análisis conjuntos, comparar posibilidades de explicación y acordar decisiones. Los estudiantes pueden llegar a entender conjuntamente a través de la conversación realizando ejercicios de razonamiento, ya que la información puede ser acumulada, pero el conocimiento y la comprensión solo se generan trabajando con la información, seleccionándola, organizándose y discutiendo su importancia.

La conversación académica se consigue cuando el maestro permite la interacción entre los pares desde preguntas e intervenciones orientadoras que invitan a la escucha de la reflexión conjunta y al principio dialógico en los entornos que permiten construir socialmente el conocimiento (Mercer, 1997; Gutiérrez Ríos, 2014; Cárdenas *et al.*, 2017). Esto posibilita que los profesores avancen en los contenidos de aprendizaje, y permite que los profesores utilicen estrategias para generar interacciones más extensas y dinámicas, que muchas veces pueden ser más interesantes —sobre todo para el estudiante—, aunque se salen de lo que está planteado en los objetivos curriculares (Mercer, 1997).

Así, por un lado, la conversación se constituye en un proyecto de sentido y de vida que atenúa las relaciones asimétricas del aula; y, por otro, se reconoce al profesor y al estudiante como sujetos con potencia epistémica en la búsqueda, la indagación y el deseo de redescubrimiento. Se trata de hacer circular la palabra a partir de la necesidad de significar y, en esa perspectiva, advertir sus significados, aquello que se dice y no se dice, sus tensiones, coherencias y desatinos entre lo que se piensa y se hace como práctica social en un contexto situado.

En el ámbito familiar, se pueden identificar diferencias entre conversar y dialogar, como lo revela un estudio realizado con familias de distintas zonas rurales en Colombia (Páez *et al.*, 2016). Según esta investigación, la conversación en el entorno familiar suele abordar una variedad de temas, algunos de ellos poco relevantes, mientras que el diálogo se centra en un asunto específico con el propósito de encontrar una solución o llegar a un acuerdo. Las familias campesinas perciben la conversación como una actividad espontánea que puede darse con cualquier persona, en contraste con el diálogo, que requiere una planificación y se desarrolla en contextos y con interlocutores específicos. No obstante, muchas conversaciones dentro del núcleo familiar han derivado en diálogos, donde las tensiones pueden conducir tanto al consenso como al reconocimiento y respeto de un desacuerdo. Esta manera de concebir el diálogo refleja una orientación tanto política como ética. Esto lo podemos relacionar con un paradigma educativo y con una forma de existencia que, lejos de sancionar, pretende propiciar la mejora de cada ser humano, solucionar problemas dentro de cada contexto cultural, potenciando el desarrollo integral de cada miembro como parte cultural de las comunidades (Calderón *et al.*, 2014).

Una de las mejores formas para evidenciar la escucha se da dentro de la conversación. Indagarla en contextos educativos diversos —a partir de los intereses y propósitos particulares en el uso del lenguaje, girando sobre temas determinados y con finalidades específicas— se convierte en una posibilidad investigativa, que se enriquece cuando se observan también sus rasgos coloquiales, sus tonos informales y la alternancia de turnos no predeterminados (Rojas Álvarez, 2019, 2017). Potenciarla y llevarla más allá de considerarla como un subgénero espontáneo y cotidiano nos permite entender —desde Skliar (2021)— que educar es conversar.

Escucha, educación e interculturalidad

Es indefectible asumir que el silencio y la escucha son fundamentales en la percepción de las culturas originarias de América. Si se atienden las miradas de Nerburn (1994), respecto a la cultura lakota en Norteamérica, y a Lenkersdorf (2008), respecto a la cultura maya-tojolabal en México y, por supuesto, a las culturas amazónicas más cercanas a nuestro contexto (Ayuy, 2011), el silencio y la escucha están arraigados en prácticas que podrían asumirse para lo educativo.

Para los lakota, la tierra está siempre hablándoles y por eso hay que permanecer en silencio para escucharla (Nerburn, 1994). Lenkersdorf (2008) muestra que la lengua de la comunidad maya-tojolabal en Chiapas (México) se basa en la escucha como pilar fundamental: “La lengua está compuesta de dos realidades: el hablar y el escuchar: ambas se complementan y se requieren mutuamente” (p. 12). Este sentido diádico hace que las palabras sean habladas y escuchadas, marcando un componente que hace

manifiesto el escuchar y el conversar para entender. De manera común, se hace explícito el hablar, pero no se hace explícito el escuchar, lo que es usual en la tradición escolar que evidencia la unilateralidad de la lengua que opera sobre el sujeto agente que habla, haciendo tácito al sujeto que escucha. Caso contrario sucede cuando los mayas-tojolobales dicen “Yo te digo”, porque no pueden dejar de decir el “Tú escuchas”, lo que lleva a que se anteponga el sujeto en la interacción comunicativa y no el objeto directo como lo muestra la siguiente tabla:

Tabla 2. Comparación español-tojolabal

Español	Tojolabal
<i>Yo les digo</i>	<i>Yo digo; ustedes escuchan</i>
Una oración S-O-V	Dos oraciones o cláusulas 2SS, 2VV, ningún O

Nota. S = sujeto, O = objeto, V = verbo

Fuente: Lenkersdorf (2008, p. 62)

Lo anterior presupone, al menos, dos personas que hablan y escuchan en condiciones de equidad y sin competir. Recibir palabras del otro es ser escogido por alguien para escuchar recibiendo las palabras ofrecidas sin prejuicios desde una hospitalidad que invita a que las palabras sean obsequios, donde toda la atención está puesta en el otro (Lenkersdorf, 2008). Es inevitable, entonces, que estas palabras u obsequios sean de tal valía que nos conectan directamente con la idea de Nerburn (1994) cuando dice: “People should think of their words like seeds. They should plant them, then let them grow in silence”² (p. 68).

Teniendo en cuenta un entorno más cercano y próximo, la sabiduría shuar nos invita a reconfigurar radicalmente nuestra manera de estar con los otros desde la escucha. ¿Qué transformaciones serían posibles si escucháramos, como lo hacen ellos con el cuerpo entero y no solo con los oídos? ¿Qué tipo de comunidad podríamos construir si diéramos a la palabra del otro —humano o no humano— el tiempo y la atención que merece? Escuchar, tal como lo propone el pueblo shuar, no es solo una técnica de comunicación, sino una forma de resistencia y de cuidado. En su práctica cotidiana de escucha, el mundo no se domina: se habita, se honra y se comparte.

En la cultura shuar de la Amazonía ecuatoriana, la escucha no se limita a una función sensorial, sino que constituye un eje vital que articula las dimensiones éticas, espirituales y comunitarias de la existencia. Escuchar, en este contexto, es una práctica de conexión con los otros, con el entorno natural y con los saberes ancestrales. Esta forma de escucha —activa y situada— se manifiesta en múltiples niveles de la vida colectiva y se consolida como un fundamento de la convivencia y de la transmisión cultural.

Desde la infancia, los miembros del pueblo shuar son iniciados en una pedagogía de la escucha. Los mitos narrados por los mayores no solo cumplen una función narrativa, sino normativa: configuran un marco ético que orienta la conducta individual y colectiva. Esta palabra oral, transmitida con solemnidad y cuidado, se escucha no solo con los oídos, sino con el cuerpo y el espíritu. Escuchar los mitos equivale a recibir las reglas que permiten vivir en armonía con el bosque y con la comunidad (Ayuy, 2011). Esta práctica de la escucha hace parte de la vida comunitaria, tradicionalmente organizada en núcleos

² “La gente debería pensar en sus palabras como si fuesen semillas. Deberían plantarlas y luego dejarlas crecer en silencio” (traducción propia).

familiares interconectados, se sustenta en una estructura horizontal, donde la autoridad no es impuesta, sino reconocida a través del respeto, la experiencia y la sabiduría.

En este marco, la escucha es una forma de participación en las decisiones colectivas. Escuchar al otro, especialmente al mayor o al sabio, es una práctica de legitimidad y un acto de reconocimiento del valor del otro como portador de sentido. Además de esta dimensión social, la escucha en la cultura shuar tiene una profunda connotación espiritual a la que se accede a través de las visiones entendidas como mensajes que deben ser narrados y escuchados por otros. La comunidad se convierte así en un espacio de interpretación compartida, donde los sueños se transforman en orientación vital. Esta sensibilidad hacia la escucha se extiende incluso al lenguaje no verbal. Los gestos, las posturas y los silencios forman parte de una gramática de la interacción cotidiana que permite leer los estados emocionales, las intenciones o las tensiones. Escuchar, desde esta perspectiva, no solo implica prestar atención a las palabras, sino estar atento al cuerpo del otro y al entorno como totalidad viviente (Ayuy, 2011).

En el horizonte del *pénkerpujústin* (buen vivir), ideal ético del pueblo shuar, la escucha se vuelve una condición indispensable (Ayuy, 2011). Este modo de vida no busca la acumulación ni la competencia, sino la reciprocidad, el respeto mutuo y la armonía con el bosque y los seres que lo habitan. Para vivir bien con los otros es necesario saber escuchar: a los humanos, a los animales, a los sueños y a la selva misma. La escucha en la cultura shuar constituye una forma de conocimiento, una estrategia de organización comunitaria y un principio espiritual. Es una manera de estar en el mundo, profundamente relacional y simbólica, que permite sostener el tejido social, cuidar los vínculos y mantener la continuidad cultural a través del tiempo.

Consideraciones finales

A partir de lo anterior, vemos que es indispensable reaprender a escuchar en nuestros sistemas escolares, ya que no basta con que nos enseñen a actuar y a expresarnos, necesitamos enfatizar en el recibir las palabras escuchadas sin sobreentenderlas, ya que los actos de hablar y de escuchar son de correspondencia bidireccional y cada uno de ellos nunca podrá ser tratado de forma aislada. Que no prime más la actuación, la expresión, el hablar y el ejecutar actividades sin escuchar y recibir con atención. Que se asuma el silencio consciente como estado y condición necesaria para la escucha, y no como el reclamo para callarse —requerimiento usual en la escuela— (Rojas Álvarez, 2019).

La complejidad de lograr que los entornos educativos se constituyan en espacios de escucha y conversación implica hacer que los maestros entiendan la importancia de los cambios educativos, involucrando permanentemente al estudiante, llegando a conversaciones que se salgan de los límites de las explicaciones sobre los contenidos y escuchen las necesidades de los educandos en sus marcos culturales diversos. Ello podría generar conciencia en torno a la necesidad de considerar otras formas de ver el mundo o los objetos de estudio mediante conversaciones que no rehúsen la discrepancia, sino que sean parte del aprendizaje y la construcción de conocimiento; atendiendo a los niveles afectivos y emocionales que posibiliten la real construcción de conocimiento dialógico entre los estudiantes, los maestros y las comunidades.

En el marco de la escucha y la conversación, el punto de encuentro entre Gadamer (1998), Bajtín (1999), Freire y Faundez (1985/2013) y Not (1992) es la comunicación intersubjetiva, la cual tiene raíces profundas en la comprensión del diálogo como un proceso esencial para el conocimiento. Desde esta perspectiva, la interacción entre los sujetos permite indagar, investigar y desarrollar la curiosidad por el conocimiento y la ciencia. Sin embargo, se cuestiona que en la educación escolar se haya priorizado la pedagogía de la respuesta, dejando en un segundo plano la pregunta, que tiene un mayor fundamento,

pues está vinculada con el origen del conocimiento, con la filosofía y con la posibilidad de un diálogo genuino.

Debería ser indiscutible valorar cualquier tipo de preguntas por parte de los estudiantes, ya que es uno de los mejores caminos para fortalecer la escucha y la conversación desde el necesario diálogo intercultural. No hay ninguna pregunta que deba despreciarse, ya que cualquiera es punto de partida para generar conocimiento, ciencia o filosofía, entre otros. Carl Sagan (2000) invita a no desdeñar ni subestimar ningún tipo de pregunta, sobre todo, en contextos educativos, porque cualquier escarnio, burla o desprecio puede bloquear o cerrar el paso hacia el saber. La pregunta es un recurso esencial de gran valor didáctico en cualquier escenario educativo intercultural, sin importar la disciplina y el contenido, y en la experiencia dialógica tiene el papel de ir albergando actitudes tácitas de comprensión, confrontación, negociación, disenso y acuerdo. Esto significa que la búsqueda del diálogo depende de una actitud de escucha, disposición y voluntad, pero también de un proceso que permita el discernimiento para llegar al disenso moderado o al acuerdo definitivo.

La necesidad de comunicarse y mantener el vínculo con el otro se manifiesta en el reclamo de la presencia de los rostros y los cuerpos que acompañan las voces, siendo la conversación la forma básica de reconocernos en las maneras de sentir, provocar sinergias y tensiones. La interacción dialógica —como fenómeno bidireccional— admite un ámbito situacional de carácter intersubjetivo, social y epistémico que visibiliza los conflictos y posiciones de los interlocutores, extendiéndose a los entornos culturales, familiares y privados del debate académico.

El principio dialógico posibilita la conversación y la escucha en la construcción conjunta del conocimiento y el desarrollo del pensamiento, en el deseo de significar mediante formas lingüístico-discursivas, según necesidades e intereses, en la cooperación entre pares, así como en las interacciones comunicativas vinculadas con los contextos socioculturales y educativos. Por ello, en la formación de maestros es vital trascender aquella convicción reduccionista de que algunos no van a poder porque vienen de ambientes carentes o porque tienen algún tipo de discapacidad visual, auditiva, cognitiva o porque expresan divergencias culturales. Se pone en juego el formar profesores que aboguen por condiciones equitativas hacia cualquier estudiante y las distintas variables que entran en juego donde los elementos culturales inciden en la constitución de identidades que permitan espacios escolares como terrenos fértiles para la construcción y reflexión colectivas, donde los valores culturales consolidan identidades individuales y colectivas. Experimentar la diversidad como regla y no como excepción es una condición para la coexistencia, el respeto y la inclusión en entornos educativos, reconociendo cualquier tipo de práctica cultural para introducirla como un quehacer permanente (Calderón *et al.*, 2014). Lo anterior se sintoniza con la flexibilidad curricular como un criterio que garantice las transversalidades, las articulaciones y las realizaciones en la formación, teniendo en cuenta la diversidad de los sujetos, de las instituciones y de las mediaciones disponibles. En esto, la accesibilidad juega también un rol de equidad para tener acceso al aprendizaje, a los conocimientos, a condiciones físicas de infraestructura, recursos informáticos, así como la accesibilidad sociocultural (Calderón *et al.*, 2014).

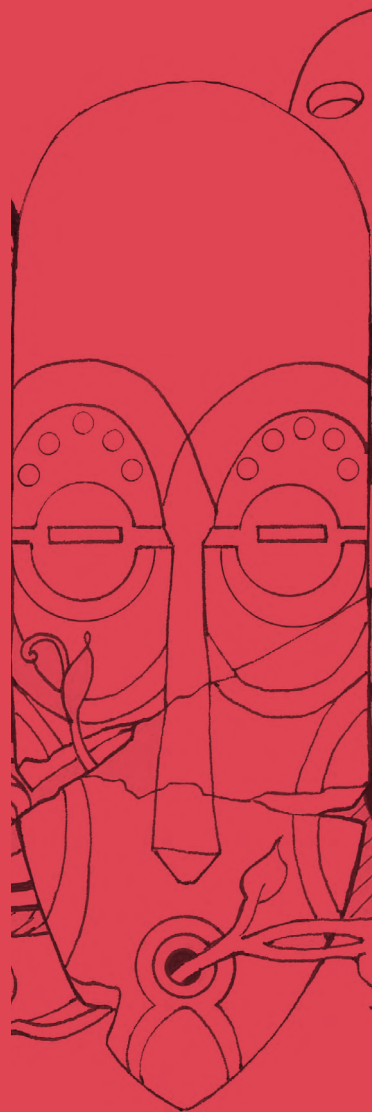
Por consiguiente, las claves e intersecciones para pensar la educación intercultural en perspectiva crítica están cifradas en la actitud dialógica de la escucha y la conversación, cuyo escenario de confluencia trae consigo cosmovisiones y sentidos de distintas culturas que se entretajan, lo cual supone interacciones étnicas, éticas, estéticas, epistémicas, lingüísticas, de género, de costumbres, creencias, productivas y simbólicas. En este escenario, es necesario promover la configuración de nuevas comunidades y nuevos horizontes de sentido con una formación de la conciencia del otro y la intersubjetividad crítica sustentadas en el ejercicio del dialogismo y la alteridad.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, T. (2001). El diálogo y la conversación en la enseñanza de la lengua. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 13, 17-42. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0101110017A/19538>
- Ayuy, M. A. (2011). *Sabiduría de la cultura Shuar de la Amazonía ecuatoriana: la visión del mundo de un pueblo ancestral (Tomo I)*. Universidad de Cuenca.
- Bajtín, M. (1999). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Bajtín, M. (2015). *Yo también soy. (Fragmentos sobre el otro)*. Ediciones Godot.
- Bres, J. (2005). Savoir de quoi on parle : dialogue, dialogal, dialogique ; dialogisme, polyphonie . En J. Bres, *Dialogisme, polyphonie : approches linguistiques* (pp. 47-62). De Boeck. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00438485/document>
- Buber, M. (2006). *Yo y tú y otros ensayos*. Lilmód.
- Buber, M. (1969). *Yo y tú y otros ensayos*. Lilmód.
- Burbules, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza: teoría y práctica*. Amorrortu.
- Calderón, D. (2005). *Dimensión cognitiva y comunicativa de la argumentación en matemáticas*. [Tesis doctoral no publicada]. Universidad del Valle.
- Calderón, D., Soler, S., Borja, M., Muñoz, G. y Rojas, G. (2014). *Referentes curriculares con incorporación de tecnologías para la formación del profesorado de lenguaje y comunicación en y para la diversidad*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/des-udistrital/20170801055031/pdf_289.pdf
- Cárdenas, M., Torres, A., Parra, C., Pinilla, M. y Gutiérrez, Y. (2017). *Prácticas dialógicas en la escuela*. Red de Lenguaje.
- Cárdenas, A., McNeil, A. y Malaver, R. (2012). Comprensión, sentido y pedagogía. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 14(2), 146-162. <https://www.redalyc.org/pdf/3057/305726043010.pdf>
- Chambers, A. (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. y Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en preguntas inexistentes*. Editorial Siglo XXI.
- Freire, P. y Faundez, A. (1985). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en preguntas inexistentes*. Editorial Siglo XXI.
- Gadamer, H. G. (1998). *Verdad y método II*. Ediciones Sígueme.
- Gadamer, H. G. (2000). *Elogio de la teoría. Discursos y artículos*. Península.
- Gutiérrez-Ríos, M. (2014). Diálogo y formación docente. En E. Rodríguez y R. Pinilla (Eds.), *Oralidades. Saberes y experiencias de investigación en red* (pp. 87-106). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Gutiérrez-Ríos, M. (2017). Repensar el papel del diálogo para la inclusión social, la responsabilidad política y la educación dialógica. *Actualidades Pedagógicas*, (69), 15-47. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1298&context=ap>
- Gutiérrez-Ríos, M. (2018). Oralidad, diálogo, dialogismo y dialogicidad en la construcción de pensamiento crítico. En J. Llanán Nogueira y A. Fernández (Comps.), *Ecos, significados y sentidos. Debates actuales sobre derechos humanos en contextos diversos* (pp. 85-96). Universidad Nacional de Rosario.
- Gutiérrez-Ríos, M. y Bejarano, O. (2018). *Educación para el diálogo crítico y la inclusión. Estrategias pedagógicas para transformarla práctica docente*. Ediciones Kimpres.
- Gutiérrez-Ríos, M. (2019). La tutoría de investigación en posgrado desde la perspectiva del aprendizaje dialógico. Una propuesta estratégica y metodológica. En F. Vásquez Rodríguez (Ed.), *La tutoría de investigación. Reflexiones, prácticas y propuestas* (pp. 197-236). Universidad de La Salle. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1054&context=libros>

- Gutiérrez-Ríos, M. (2020). *Primer Seminario virtual de investigación: "Pensamiento crítico en la educación. Tensiones y desafíos"*, Grupo de investigación Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle y el Nodo Colombia de la Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad, Bogotá, Colombia.
- Gutiérrez Ríos, M. Y., Sánchez Corrales, N., Meza Rueda, J. L. y Montoya Castillo, M. (2024). *Pedagogías emergentes en tiempos de transformación social*. Ediciones Unisalle.
- León, J. (2019). Hermenéutica dialógica: claves para pensar la escucha en la educación. *Folios*, 49, 71-81. <https://doi.org/10.17227/folios.49-9392>
- Levinas, E. (2001). *La huella del otro*. Taurus.
- Lenkersdorf, C. (2008). *Aprender a escuchar. Enseñanzas mayas-tojolabales*. Plaza y Valdés.
- De Man, P. (2005). *Diálogo y dialogismo. La resistencia a la teoría*. Visor.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Paidós.
- Mignolo, W. (1987). Diálogo y conversación. *Acta poética*, 8(1-2), 5-40.
- Morson, G. y Caryl, E. (1990). *Mikhail Bakhtin. Creation of a Prosaics*. Stanford University Press.
- Navarro, D. (1996). *Intertextualité. Francia en el origen de un término y el desarrollo de un concepto*. Casa de la Américas.
- Nerburn, K. (1994). *Neither Wolf nor Dog. On Forgotten Roads with an Indian Elder*. New World Library.
- Not, L. (1992). *La enseñanza dialogante*. Herder.
- Páez, R., Gutiérrez-Ríos, M., Ramírez, M. y del Valle, M. (2016). *La familia rural y sus formas de diálogo en la construcción de paz*. Universidad de La Salle / Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. http://www.clasco.org.ar/libreria-latinoamericana/libro_detalle.php?orden=&id_libro=1184&pageNum_rs_libros=0&totalRows_rs_libros=1121
- Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad [RIEO]. (2019). *Didácticas de géneros discursivos orales que construyen pensamiento crítico en contextos educativos diversos*. S. e.
- Ríos, T. (2015). Narración, dialogicidad y acto de escucha en la escuela: hacia una pedagogía comunitaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 16-46. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134146842002.pdf>
- Ricoeur, P. (1986). Life: A story in search of a narrator. En M. C. Doerer y J. N. Kraay (Eds.), *Facts and values* (pp. 121-132). Martinus Nijhoff Publishers.
- Rojas Álvarez, G. (2017). Entre la conversación y el diálogo: algunos aspectos para la escucha. *Enunciación*, 22(2), 189-201. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/11930>
- Rojas Álvarez, G. (2019). *Escucha y conversación: un acercamiento desde las voces de maestros* [Tesis de doctorado, Universidad de la Plata]. Repositorio de la Universidad Nacional de La Plata. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte1753>
- Rojas Álvarez, G., León, J. y Avellaneda, P. (2023). La conversación en la educación superior. En P. Pérez, Y. Gutiérrez y M. Hernández (Coords.), *Didácticas de géneros discursivos orales* (pp. 79-95). Editorial UNAE.
- Rojas Pulido, Y. (2015). Conversación, construcción colectiva de conocimientos y producción textual. *Oralidad-es*, 1(2), 179-190. <https://revistaoralidad-es.com/index.php/ro-es/article/view/27>
- Sagan, C. (2000). *No hay preguntas estúpidas*. Planeta.
- Skliar, C. [RIEO Red Iberoamericana de Estudios Sobre Oralidad] (2021). *Educación es conversar: sobre el lenguaje de la educación* [video]. <https://www.youtube.com/watch?v=1FjzbBLmmec>
- Skliar, C. (2005). *¿Y si el otro no estuviera ahí?* Miño y Dávila.
- Volóshinov, V. (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje. Los principales problemas del método sociológico en la ciencia del lenguaje*. Alianza Editorial.
- Zuleta, E. (1998). *Colombia: violencia, democracia y derechos humanos*. Fundación Estanislao Zuleta.

Capítulo 3. Principio uno: interculturalidad como diversidad de diversidades



 **Tatiana Cabrera Mogrovejo**

priscila.cabrera@docentes.educación.edu.ec

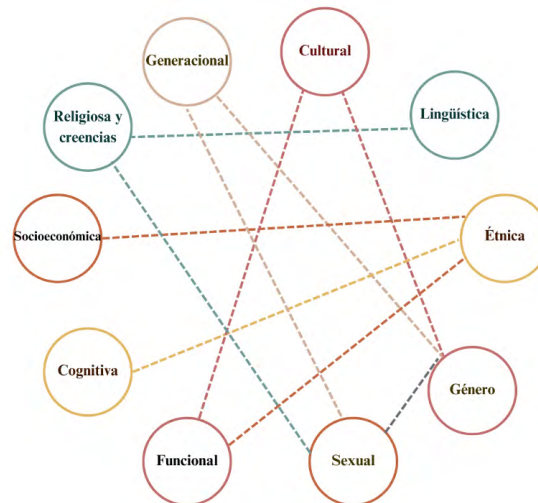
Ministerio de Educación, Deporte y Cultura, Ecuador

 **Fabrizio Quichimbo Saquichagua**

fausto.quichimbo@unae.edu.ec

Universidad Nacional de Educación, Ecuador

Figura 1. La comprensión de la diversidad en interculturalidad y educación



Fuente: elaboración propia

Introducción

Después de los años ochenta inicia una fase en la que se transita de hablar de lo multicultural a lo intercultural. ¿Por qué pasamos a lo intercultural? Por un lado, debido a que cada vez nos damos cuenta de que lo multicultural se queda en la superficie como si fuese una fotografía estática. No obstante, una fotografía nos invita a pensar que somos tan distintos, pero —a su vez— diversos. Por otro lado, existe un énfasis en la interacción entre las mayorías y las minorías de los grupos silenciados y marginados. Sin embargo, a inicios de este siglo nos damos cuenta de que la idea de lo intercultural también queda corta, porque hace énfasis en la cultura, y cultura no es la única fuente de diversidad, pero, además, lo intercultural sugiere que todo esto ocurre entre grupos, personas, y cada vez nos damos cuenta de que somos internamente diversos. Y no solo diversos entre grupos, sino también a nivel de las identidades culturales y generacionales de cada uno de los grupos que interactúan.

Actualmente, existe un sesgo en la comprensión de la diversidad que implica relacionar el ámbito de la cultura con los pueblos originarios y con los procesos migratorios. No obstante, en las regiones de Mesoamérica, de los Andes o de la Amazonía siempre se ha convivido en diversidad, solo que esta ha sido silenciada a partir del Estado nación cuando se impone una sola lengua, una sola religión, una sola cultura o un poder centralizado. De ahí parte la necesidad de mirar a la interculturalidad como una diversidad de diversidades.

En este marco de referencia, nuestro quehacer diario como docentes comprometidos con la justicia social y la justicia cognitiva —entendida como el reconocimiento y la valoración equitativa de los

distintos conocimientos, saberes y modos de vida, otorgándoles la misma dignidad y legitimidad— nos invita a incorporar el enfoque de interculturalidad en la praxis educativa. Esto implica reconocer la singularidad de las sociedades, las culturas y los individuos o comprender que la sociedad es diversa. Es decir, debemos identificar tanto las diferencias como los puntos comunes que nos unen y no solo declarar la diversidad, sino atender esa diversidad (véase la Figura 1). El principio de diversidad —entendido en su máxima expresión— se orienta progresivamente hacia la singularidad individual dentro de un grupo para valorar las características únicas de cada integrante y las particularidades derivadas de las interacciones que ocurren entre sus miembros. Es decir: cambiar la idea de homogeneidad a la de heterogeneidad. Esto supone identificar las necesidades de los estudiantes —intergeneracionales, lingüísticas, culturales, de género— y las estrategias para trabajar con grupos heterogéneos.

En este apartado se propone un acercamiento teórico-conceptual de la interculturalidad como diversidad de diversidades y la diversidad desde la interseccionalidad. Así, se presentan tres ejercicios reflexivos: el primero para trabajar la diversidad desde una mirada interseccional; el segundo enfoca la interculturalidad como una diversidad de diversidades a partir del reconocimiento de la desigualdad, diferencia y diversidad y sus formas de entendimiento y el tercero plantea recomendaciones para trabajar la diversidad en el aula de clase.

¿Y si miramos la diversidad desde la interseccionalidad?

—¿La vida, cuándo fue de veras nuestra?, ¿cuándo somos de veras lo que somos?, bien mirado no somos, nunca somos a solas sino vértigo y vacío, muecas en el espejo, horror y vómito, nunca la vida es nuestra, es de los otros, la vida no es de nadie, todos somos la vida —pan de sol para los otros, los otros todos que nosotros somos—, soy otro cuando soy, los actos míos son más míos si son también de todos, para que pueda ser he de ser otro, salir de mí, buscarme entre los otros, los otros que no son si yo no existo, los otros que me dan plena existencia, no soy, no hay yo, siempre somos nosotros, la vida es otra, siempre allá, más lejos, fuera de ti, de mí, siempre horizonte, vida que nos desvive y enajena, que nos inventa un rostro y lo desgasta, hambre de ser, oh muerte, pan de todos.

Octavio Paz
Piedra de Sol

La diversidad, vista desde las ciencias sociales como una conjugación de múltiples identidades y culturas, es traducible a lo expresado en una parte del poema “Piedra de Sol” de Octavio Paz: “siempre somos nosotros”; y es que no existe un yo, sino que existe un nosotros, pues —como reza un viejo adagio del Congo— “Para ser humanos hay que ser con los otros”. Todo este uso enmarañado del yo y el nosotros, o el nosotros y los otros, circunscrito dentro de la categoría de la diversidad, ha marcado los discursos contemporáneos de las instituciones sociales ligadas a la política, la educación y la cultura, como una nueva forma de instaurar la igualdad en las sociedades. No obstante, parece ser que todas estas alocuciones sobre lo diverso, lejos de establecer diálogos horizontales, esconden nuevas estrategias para mantener el orden social hegemónico. Dicho por Skilar (2007), “[...] buena parte de los discursos políticos, culturales y pedagógicos actuales sobre la diversidad suenan demasiado pretenciosos, demasiado rimbombantes [...] la diversidad se ha convertido en una palabra de orden” (p. 2). Entonces, todas las políticas que se desprenden de la diversidad como supuestas acciones afirmativas no pretenden en realidad alterar las viejas estructuras sociales colonizadoras, más bien, se trata de tomar lo diferente desde las mismas jerarquías ordenadoras (Duschatzky, 1996).

Los discursos de unificación de los Estados nación en Latinoamérica durante el siglo XIX convergieron en una canonización del “nosotros” como un sujeto universal, pero excluyente (Segato,

2007). Así, con la supuesta unidad nacional se encubrió la realidad de muchos “otros” condenados a la marginalidad con base en su diferencia cultural (Fornet-Betancourt, 2009). El republicanismo se enraizó en el liberalismo y sus modernas tendencias se cobijaron bajo la bandera de la libertad, la igualdad y la fraternidad, pero a diferencia de las sociedades occidentales, en los territorios de Latinoamérica, los nacientes Estados heredaron del régimen colonial sociedades diversas y estratificadas con relaciones asimétricas en todos los sentidos. Con la modernidad, estas relaciones reforzaron binarismos bajo la estructura del Uno, de la validez universal; por lo tanto, las élites blanco-mestizas, al sentir su poder amenazado por los principios de igualdad para todos, se negaron a garantizar la ciudadanía a importantes grupos —a quienes les negaron sus derechos políticos— como los indígenas, los negros y las mujeres, y aún más si estos formaban parte del conglomerado de esclavos, campesinos, analfabetos y pobres (Prieto, 2004).

De este modo, los indígenas y los afrodescendientes despojados de su plenitud ontológica quedaron reducidos a iconos folklorizados, con el fin de acomodar la heráldica de la que se valen las élites nacionales para representar los territorios apropiados (Segato, 2007). Así, los Estados se convirtieron en paternalistas, y surgió una vocación civilizatoria para su legitimación, tal como sucedió con los contratos del sistema de internados celebrados entre el gobierno nacional ecuatoriano y la misión salesiana en los años 1935 y 1944:

En compensación a los terrenos cedidos por el Gobierno, La Misión Salesiana se compromete a cumplir con las siguientes condiciones: a) Procurará agrupar a los indígenas de las diferentes secciones establecidas en las cláusulas anteriores en poblaciones permanentes, ordenadas y provistas de los indispensables elementos de subsistencia; b) Tan pronto como les sea posible, establecerá en cada una de las poblaciones... una escuela de indígenas, en la que se despertará en el indio el afán de cultura, dándoles nociones de castellano, geografía, historia, etc. De manera especial se inculcará en el indígena el amor patrio. (Bottasso, 1993, como se citó en Mashinkiyash, 2012, p. 63)

En el marco de estas ideologías de destitución del otro, la escuela constituirá una organización clave para la transmisión de conocimientos “legítimos” y para asegurar el éxito en la construcción de una nación homogénea y compacta. Así, tras la instauración de una serie de ritos con una fuerte carga simbólica en las insignias y héroes patrios, las infancias de diversas procedencias se vieron obligadas a reconocer una historia colonial como propia y a olvidar la suya. Además de esta aniquilación de las memorias y los conocimientos propios, las sociedades liberales no renunciaron a los patrones de dominación racial, lo que profundizó las desigualdades culturales, la discriminación y el racismo (Prieto, 2004) que se han perpetuado hasta la actualidad.

En el caso del Ecuador, tras la continua lucha de los pueblos indígenas y afros, se logró que finalmente la Constitución de 2008 declarase al país como plurinacional e intercultural con una serie de artículos que reconocen los derechos y la diversidad. A continuación, mencionamos algunos:

“El Ecuador es un Estado constitucional de derechos y justicia, social, democrático, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico [...]. Constitución Política de Ecuador (Const.). Art. 1. 20 de octubre de 2008.

“Las personas tienen derecho a acceder y participar del espacio público como ámbito de deliberación, intercambio cultural, cohesión social y promoción de la igualdad en la diversidad [...]”. Const. Art. 23. 20 de octubre de 2008.

“Promover la unidad y la igualdad en la diversidad y en las relaciones interculturales. [...]”. Const. Art. 83. N. 10. 20 de octubre de 2008.

[...] El buen vivir requerirá que las personas, comunidades, pueblos y nacionalidades gocen efectivamente de sus derechos, y ejerzan responsabilidades en el marco de la interculturalidad, del respeto a sus diversidades, y de la convivencia armónica con la naturaleza. Const. Art. 275. Núm. 10. 20 de octubre de 2008.

Una vez que salimos de la abstracción del papel escrito, la realidad no coincide con las “buenas intenciones”. Así lo demuestra el borrón de más de 600 mil personas afrodescendientes en el último censo de Población, Hogares y Vivienda del 2023 en el Ecuador, pasando de ser un 7.2 % del total de la población en 2010 a un 4.8 % en 2023 (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos [INEC], 2023); situación que pone en evidencia que el racismo hacia la población afrodescendiente continua hasta la actualidad. Si regresamos en el tiempo, en la época colonial, miles de personas de origen africano fueron traídas como esclavizadas para trabajar en las minas de oro, haciendas cañeras y el servicio doméstico. Para enfrentar esta problemática, en 1852 en el Ecuador la esclavitud fue oficialmente abolida. Esto significó que todas las personas esclavizadas quedaban legalmente libres, en teoría...

La situación descrita invita a reflexionar que las sociedades contemporáneas neoliberales tienen un discurso igualitario, pero —en realidad— enmascara la desigualdad. En palabras de Catherine Walsh (2013), “El reconocimiento y respeto a la diversidad cultural se convierte en una nueva estrategia de dominación que ofusca y mantiene a la vez la diferencia colonial a través de la retórica discursiva del multiculturalismo” (p. 4). Es decir, se trata de una tentativa de aniquilar la diversidad de los grupos culturales, sin dejar de aparentar que se los reconoce plenamente en el goce de sus derechos.

En el marco descrito, es necesario que la diversidad se convierta en una categoría que se lleve a la praxis; por ello, el “para ser humanos hay que ser con los otros” es la premisa de la que deberíamos partir para que la diversidad sea una palabra de acción, que pase de ser un adjetivo a ser un verbo. En este contexto, como lo menciona Lévi-Strauss (2010), la diversidad no debe ser concebida como estática, no es una muestra inerte de un laboratorio o algo que aparece en un catálogo; tampoco se la mira por piezas aisladas, sino por las relaciones e interacciones que nos unen y nos han construido como seres humanos.

El antropólogo Agustín Fuentes (2018) en un estudio sobre la evolución de los humanos señala que expandirse más allá de los grupos individuales, mezclar y recrear ideas, procesos y tradiciones se convirtió en la forma en la que los humanos innovaron de manera más efectiva. En este sentido, si perdemos esa diversidad, variación en pensar y ver, todos tenemos menos a qué recurrir cuando surgen desafíos.

Bajo la línea de pensamiento descrita, se trata de extender un puente hacia todo lo que nos parece desconocido y establecer un contacto y diálogo horizontal, entendiendo que el reconocimiento holístico de las diversidades es la vía para lograr la ruptura de las políticas hegemónicas. Esta será una diversidad que desafía los paternalismos del Estado y supera los romanticismos; pues la diversidad —al estar representada por un sin número de culturas— su interacción necesariamente presentará conflictos y roses. No obstante, si bien la diversidad crea muchos conflictos, ofrece muchas más oportunidades. Al respecto, el abuelo Zenón, protector de los saberes afros, nos enseña que “Los cristianos somos como los árboles, todos tenemos raíces y aunque todas las raíces se parecen, cada una nos manda a ser desde su esencia, por eso somos diferentes como los frutos del árbol [...]; unos son vanos y los otros tienen buena y abundante semilla” (citado en Salazar y Walsh, 2017, p. 27).

La interseccionalidad: una categoría necesaria en la diversidad

Somos los jacobinos negros y maricas, las bolleras rojas, los desahuciados verdes, somos los trans sin papeles, los animales de laboratorio y de los mataderos, los trabajadores y trabajadoras informático-sexuales, putones diversos funcionales, somos los sin tierra, los migrantes, los autistas, los que sufrimos

de déficit de atención, exceso de tirosina, falta de serotonina, somos los que tenemos demasiada grasa, los discapacitados, los viejos en situación precaria. Somos la diáspora rabiosa. Somos los reproductores fracasados de la tierra, los cuerpos imposibles de rentabilizar para la economía del conocimiento.

Beatriz Preciado

Antes de posicionar la lucha de los distintos grupos sociales en Latinoamérica, es fundamental la comprensión de la fuerte carga colonial que aún llevamos sobre nuestros hombros y que ha configurado no solo nuestros territorios e instituciones, sino nuestros cuerpos. De ahí que la producción, reproducción y transmisión de las políticas neoliberales continúe provocando exclusión y miseria en los pueblos históricamente excluidos: indígenas, afrodescendientes y mujeres campesinas y pobres. Bajo este contexto surgen los feminismos decoloniales como una respuesta a ese vacío e invisibilización de las demandas de las mujeres sobre las que recaen la peor parte de las políticas neoliberales. Tales demandas no fueron ni son atendidas desde la perspectiva unidireccional de los feminismos hegemónicos latinoamericanos, pues absorben las voces de todas las mujeres. Bajo estos preceptos, es interesante hacer notar que quien habla por primera vez de un proyecto respecto al feminismo decolonial es María Lugones, y para ello toma elementos de los feminismos negros; desarrollados en primera instancia en Norteamérica. Por consiguiente, la interseccionalidad emerge como un eje articulador, partiendo de las problemáticas propias del sur, lo que permitió asumir una postura crítica y de militancia política en contra del poder hegemónico heredado desde occidente.

La interseccionalidad —entendida como una categoría conceptual— fue acuñada por Kimberlé Crenshaw en 1989 dentro del ámbito jurídico en Estados Unidos, donde se denunciaba que las trabajadoras negras de General Motors no solo vivían racismo, sino también sexismo y clasismo (Carneiro, 2017). Entonces, al comparar el racismo con el tráfico en una intersección, este se puede orientar en varias direcciones. Así, por ejemplo, si comparamos el racismo ejercido hacia un hombre y una mujer afrodescendientes, este puede impactar de diferentes maneras en los sujetos, pues en el caso de la mujer afro, además del racismo, puede estar imbricada por la pobreza y el sexismo, por el simple hecho de ser mujer y negra; por consiguiente, en ella convergen una serie de opresiones. Bajo este marco, Crenshaw analizó la incapacidad de los feminismos blancos para mirar las problemáticas de la diversidad de mujeres —en este caso, de las mujeres negras—, entendiendo que las mujeres blancas no están atravesadas por el mismo tipo de opresiones múltiples de las mujeres afro.

La interseccionalidad y los feminismos negros nacen a la par. Sin embargo, los cimientos de la interseccionalidad tienen data anterior, con Soujener Truth —esclava afro—, deconstruyendo la categoría *mujer* cuando cuestiona “¿Acaso no soy una mujer?” a toda una audiencia en la Convención de Derechos de las Mujeres en 1871. De igual manera, el grupo Combahee River —organización feminista afro y lesbica, que además de luchar de la mano de sus compañeros contra el racismo, luchaban contra el sexismo— nunca vieron a sus pares hombres como el enemigo, pues no se pensaban como separatistas; consideraban que la justicia es algo indivisible.

La interseccionalidad hará su entrada a América Latina, y sobre todo a Brasil, de la mano de la defensora del feminismo afrolatinoamericano Lélia Gonzalez, quien en 1980 con la influencia del marxismo y de estudios de las relaciones raciales en Brasil cuestionó la insuficiencia de las categorías analíticas de las ciencias sociales para explicar la realidad de las mujeres negras (Pons, 2014). Si bien el marxismo abordaba la desigualdad de clase y raza, no se articulaba con el género; de ahí que Lélia sitúe a debate que las afros están atravesadas por una serie de opresiones que no se reducen solo al racismo: “Las mujeres negras sufren una triple discriminación: social, racial y sexual” (Gonzalez, 1987, p. 137). De este modo, la interseccionalidad abrió un nuevo horizonte al feminismo, reorientando la identidad

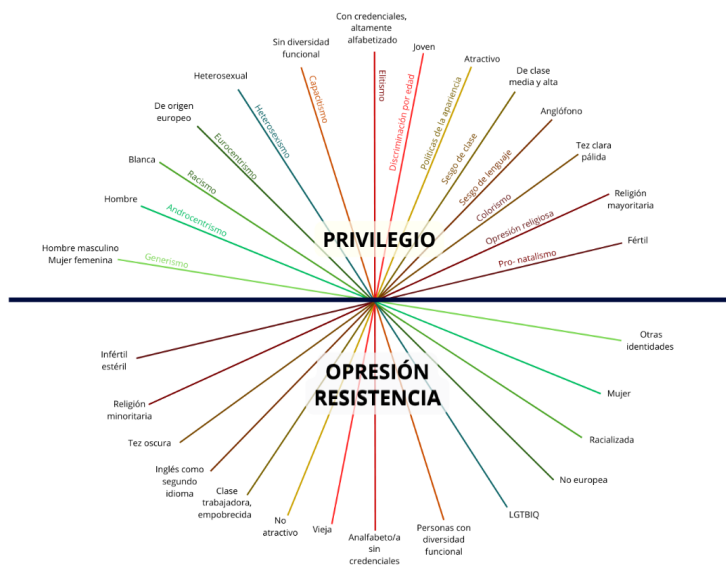
y la práctica colectiva, no solo de las mujeres blancas, sino de las negras, las indígenas y la población LGBTIQ, así como de las mujeres de la periferia (Viveros, 2016).

A pesar de los logros alcanzados por los feminismos negros, aún se presentan barreras como la influencia eurocentrista que continúa reproduciendo el mito de la democracia racial y la negación y distorsión de la situación real de las mujeres negras, de su pensamiento y particularidades de sus historias ancestrales (Campoalegre, 2022). Estas ideas persisten a pesar de los debates críticos contemporáneos, por lo que la interseccionalidad —al imbricar distintas opresiones sociales— nos permite pensar desde la diversidad de voces y caminos de resistencia de los pueblos colonizados (Campoalegre, 2018). En este sentido, es fundamental que cuando abordemos la diversidad se lo haga con una mirada interseccional asociada plenamente con una educación que promueve el desarrollo de una conciencia crítica y de una resistencia colectiva. En palabras de bell hooks (2022), “Tenemos que participar en un proceso de pensamiento visionario que trascienda las maneras de conocer que prefieren los poderosos opresores” (p. 69).

Ejercicio reflexivo 1. Mirar la diversidad desde la interseccionalidad

La interseccionalidad nos otorga una diversidad de cuestionamientos propios de los retos que se plantean los feminismos negros y decoloniales, como una vía para entender la complejidad de la dominación colonial. También nos han enseñado que toda persona y todo grupo humano se componen de distintas fuentes de identidad, y estas pueden combinar de manera creativa en función del poder de definición de la situación de desigualdad en una situación jerárquica como se muestra en la Figura 2.

Figura 2. Ejes de desigualdad



Fuente: Hill Collins (1990)

De ahí que una fuente de diversidad puede convertirse para algunos en privilegio y para otros en fuente de opresión. Por ello, es emergente pensar la interseccionalidad junto con la interculturalidad para no sobrevalorar una fuente de identidad y para no idealizar la noción de la interculturalidad; sino, más bien, verla en sentido crítico, porque esta se da no en sociedades armónicas; por el contrario: sucede de manera necesaria en contextos desiguales y altamente conflictivos.

La primera actividad consiste en crear un mapa de identidad personal. Para ello, siga los siguientes pasos:

1. Entregue a cada participante una plantilla con un círculo dividido en segmentos.
2. Pida que, en cada segmento del círculo, los participantes escriban las diferentes dimensiones de su identidad: género, lengua, autoidentificación, orientación sexual, religión, entre otras.
3. Alrededor del círculo escriba situaciones específicas en las que estos ejes han influido en su vida. La reflexión puede partir de los cuestionamientos siguientes: ¿cuándo se ha sentido privilegiado/a (verdugo/a)? y ¿cuándo se ha sentido discriminado/a (víctima)?
4. Divida al grupo en equipos colaborativos de tres a cuatro personas, y pida que compartan, si se sienten cómodos. Por ejemplo, cómo dos o más aspectos de su identidad han interactuado para influir en una experiencia significativa.
5. Pida a cada participante que responda al reverso de la plantilla del círculo: ¿qué aprendió sobre las intersecciones de su identidad y la de sus compañeros?

- **Lectura recomendada:** Mara Viveros Vigoya. (2007). Intersecciones, periferias y heterotopías en las cartografías de la sexualidad. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, (27), 220-241. <https://doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2017.27.12.a>

La segunda actividad consiste en dibujar nuestras intersecciones. Para ello, debe seguir los siguientes pasos:

1. Entregue a cada participante una hoja de papel, pinturas, crayones, lápices y marcadores.
2. Indique que, en el centro de la hoja, los estudiantes deben dibujar un símbolo o imagen que los represente. Por ejemplo: un autorretrato o un objeto significativo.
3. Pida a los participantes que alrededor de su ilustración coloquen elementos visuales que representen aspectos de su identidad. Por ejemplo: un símbolo relacionado con su religión o creencias, palabras o colores que expresen su género o sexualidad, figuras que representen su historia familiar, entre otras.
4. Forme grupos de tres a cuatro participantes y solicite que los participantes creen una obra visual colectiva que represente cómo las diferentes identidades del grupo interactúan.
5. Exhiba las obras visuales en un espacio abierto para que toda la comunidad pueda observarla.
6. Reflexione a partir de la siguiente interrogante: ¿qué podemos hacer para ser más conscientes con las intersecciones que existen en nuestras comunidades?

Ejercicio reflexivo 2. La interculturalidad como diversidad de diversidades

Celebrar la diferencia es el primer paso para comprender la diversidad. Es decir, reconocer al otro tanto desde las diferencias como las coincidencias que nos definen se convierte en un recordatorio de que la diversidad enriquece las relaciones que se tejen en la sociedad —es consustancial al ser humano—. En este sentido, las habilidades, las formas de pensar, las características físicas y socioculturales y demás son parte integral de los que somos. Entonces, la interculturalidad es una forma de diversidad, lo cual presupone tomar en cuenta los conceptos paradigmáticos subyacentes de la desigualdad, diferencia y diversidad.

A continuación presentamos una serie de actividades para abordar la diversidad. La primera actividad se encamina en reconocer la interculturalidad desde la desigualdad, diferencia y diversidad. Para este cometido vamos a leer el capítulo “Interculturalidad como diversidad de diversidades” de Gunther Dietz y Selene Mateos Cortés del capítulo uno de este libro. Después, cada participante debe distinguir las principales características de los ejes conceptuales y hacer una puesta en común a partir de las siguientes interrogantes:

1. ¿Qué diferencias y convergencias existen entre desigualdad, diferencia y diversidad?
2. ¿Cuál es el aporte de los ejes conceptuales desigualdad, diferencia y diversidad al momento de definir la interculturalidad?

Con la discusión anterior, el desafío contemporáneo de la diversidad sugiere articular la diferencia y la igualdad en una misma narrativa. Esto implica reconocer que somos diferentes, pero iguales, ya que negar la diferencia conlleva a la homogeneización e ignorar la igualdad traza el camino a la discriminación por razones de etnia, género y clase. De ahí surge la necesidad de reconocer el derecho a la diferencia con el fin de evitar cualquier tipo de jerarquización y fomentar relaciones horizontales.

En el escenario descrito, la intersección de la desigualdad, la diferencia y la diversidad constituyen “el punto de partida metodológico para un análisis intercultural de las constelaciones de las diversidades de mundos de vida y también de su tratamiento o manejo normativo de la diversidad” (Dietz, 2017, p. 196). Todo ello con el fin de trascender la comprensión de la interculturalidad bajo los parámetros esencialistas, ligados a los conceptos de *cultura estática*, *discursos homogeneizantes* y *discursos identitarios*.

La segunda actividad se encamina, por un lado, a pensar la diversidad. Esto sugiere dejar las concepciones relacionadas con las etiquetas étnicas o de grupos especiales; es decir, considerar las diferencias individuales. Esto implica reconocer las capacidades, las habilidades, los talentos y las experiencias de los y las estudiantes como punto de partida para los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por otro lado, se busca aplicar la diversidad, lo cual supone un esfuerzo para establecer relaciones horizontales a través de la escucha y la conversación con los y las estudiantes; es decir, generar confianza, seguridad, bienestar, compromiso, motivación, aprender a aprender, autonomía y otras. Pensar y aplicar la diversidad implica promover la igualdad de oportunidades, cambiando la concepción de las relaciones que se tejen en la sociedad y en el contexto educativo.

Creemos que pensar y practicar la diversidad no es:

Celebrar las diferencias: Mes del Pueblo Afro, Día de la Paz, Día del Orgullo Gay; más bien, requiere reconocer la memoria, la resistencia, las luchas por la equidad y la dignidad de estos grupos socioculturales que son invisibilizados, discriminados y racializados. Por ello, no basta con conmemorar como un

acto cultural o identitario, sino es indispensable una práctica política y pedagógica para entender que la diversidad no puede reducirse a la celebración superficial de lo “diferente” ni a un enfoque multicultural que exotiza o folcloriza o impone normas únicas sobre la sexualidad y el cuerpo.

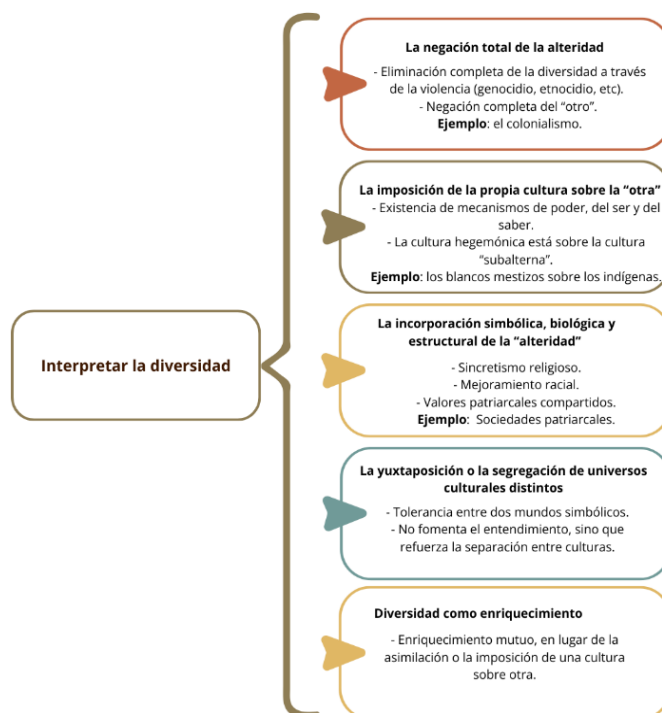
- Clasificar a ciertos grupos como “los otros” desde una perspectiva subalterna; ya que reproduce las relaciones historias de poder, exclusión y jerarquización que se originan en una matriz colonial imperial que se niega a desaparecer. Frente a esta lógica, es urgente promover una epistemología del reconocimiento y del diálogo de saberes, que no parta de la mera inclusión de “los otros”, sino que se les reconozca como sujetos históricos, epistémicos y políticos.
- Ver la diversidad como un problema y referido a ciertos grupos étnicos, ya que constituye una construcción social e ideológica arraigada con la colonialidad del saber, del ser y del poder. En este sentido, reducir la diversidad a lo étnico implica esencializar las identidades, como si lo diverso existiera solo en términos de la cultura hegemónica: blanca, urbana, occidental y masculina. Superar esta mirada exige un cambio epistemológico para comprender como una condición constitutiva de lo social que incluye la diversidad de clase, el género, la orientación sexual, las capacidades, entre otras. Bajo este orden de ideas, el reto no es gestionar la diversidad como un problema, sino como una fuente de aprovechamiento mutuo y transformar las relaciones de poder que la convierten en desigualdad.
- Formular programas educativos para grupos específicos como los indígenas, afrodescendientes o personas con discapacidad pueden partir de buenas intenciones —como lo son en su mayoría—, pero corren el riesgo de reproducir lógicas de segmentación. Por ejemplo, se asume que ciertos grupos tienen necesidades educativas especiales o déficits culturales, en vez de reconocer que lo que se requiere es descolonizar el currículo impuesto desde el Estado, los métodos pedagógicos academicistas o las relaciones de poder en el aula. De ahí que se debe evitar caer en la lógica compensatoria o asistencialista.

Ahora bien, desde tiempos inmemorables, la humanidad ha demostrado una gran variedad en sus formas de vida, lengua, costumbres, tradiciones, cosmovisión, cosmologías y en sus métodos de producción y consumo. Esta diversidad refleja, de cierto modo, la capacidad innata del ser humano para adaptarse y evolucionar en respuesta a las diferentes circunstancias históricas. A continuación invitamos a mirar el [pódcast Desde la diversidad](#), teniendo en cuenta las diferentes voces y visiones de los estudiantes en proceso de formación docente. Al finalizar el video, se responderán las siguientes interrogantes y se hará una puesta en común:

1. ¿Cuáles son los tipos de diversidad observadas en el pódcast?
2. ¿Cuáles son las identidades de cada uno de los participantes del pódcast?
3. ¿La diversidad debe ser comprendida exclusivamente desde una perspectiva cultural?
4. ¿Qué elementos debe incluir un análisis de la diversidad en el aula de clase?
5. ¿Cómo podemos sentir y vivenciar la diversidad en nuestra vida?
6. Escriba una definición propia de diversidad en un párrafo de seis líneas.

Como podemos apreciar, la actividad anterior revela diferentes formas de interpretar y practicar la diversidad. La Figura 3 resume estos enfoques que se complementan entre sí:

Figura 3. Formas de interpretar la diversidad



Fuente: Estermann (2010)

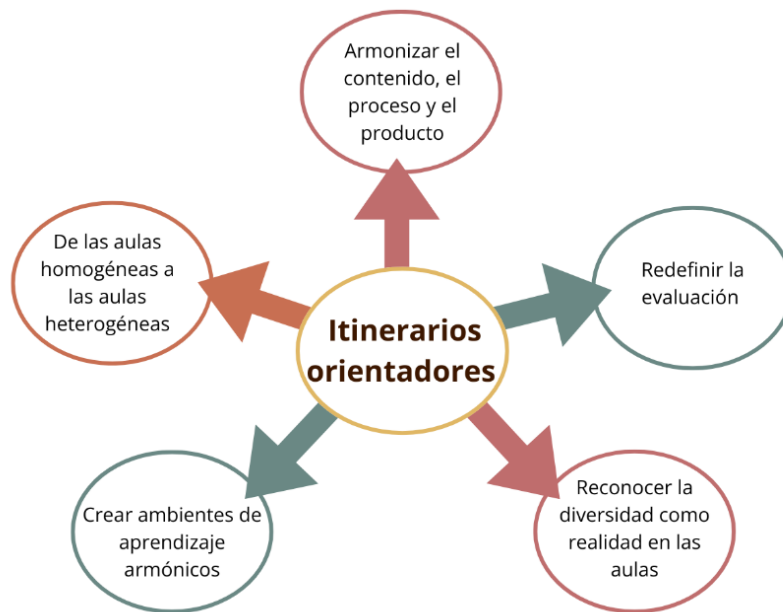
La tercera actividad consiste en realizar un transecto social a partir de las observaciones participantes en un mercado, plaza pública, escuela, parque o un evento comunitario, con el objetivo de profundizar las formas de interpretar la diversidad en la praxis. Para este propósito sugerimos:

1. Elabora una [guía de observación](#) en equipos de tres a cuatro integrantes con las categorías propuestas.
2. Provee de materiales como libretas o cámaras para registrar las observaciones mediante notas o fotografías, siempre y cuando se respete la privacidad.
3. Realiza el transecto social. Para ello, los estudiantes se dirigirán al espacio seleccionado y realizarán la observación durante un tiempo determinado. Se recomienda caminar por el espacio para observar desde diferentes perspectivas.
4. De regreso al aula, cada equipo de trabajo organiza las notas y crea una infografía que refleje las formas de diversidad, las relaciones de poder, los binarismos y otros.
5. Realiza una discusión grupal con base en los siguientes cuestionamientos: ¿de qué manera se manifiesta la figura de la alteridad en el contexto observado y que rol juega en las relaciones socioculturales que se tejen? (situaciones de desigualdad), ¿en el contexto observado, de qué manera una cultura ejerce predominio sobre otra y cuáles son las dinámicas de poder y resistencia que surgen en este proceso? (situaciones de diferencia) y ¿cómo se manifiesta la incorporación simbólica, biológica y estructural de la alteridad cultural, religiosa y social por parte de la cultura dominante? (situaciones de diversidad).

Ejercicio reflexivo 3. Romper los esquemas: la diversidad como motor de innovación en el aula

A lo largo de este ejercicio reflexivo se proporcionan pautas para el trabajo en el aula de clase, sin que sea una camisa de fuerza, sino —más bien— el docente al momento de desarrollar la clase debe considerar estos elementos. A partir de los planteamientos de Tomlinson (2003) y Anijovich (2014) establecemos principios orientadores (ver Figura 4) desde una perspectiva pedagógica para trabajar la diversidad tanto a nivel teórico como en la práctica cotidiana del aula.

Figura 4. Itinerarios orientadores para atender la diversidad

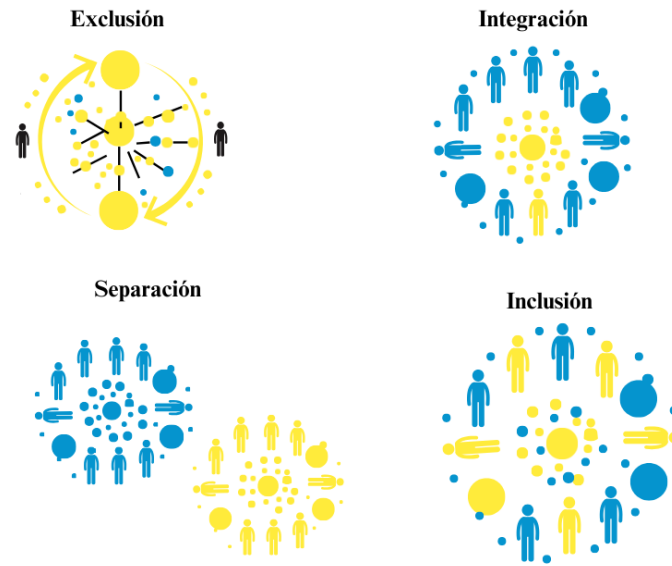


Fuente: elaboración propia

El primer itinerario se encamina en reconocer la diversidad como realidad en las aulas. Esto nos hace recordar la asignatura de Cátedra Integradora de sexto ciclo de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional de Educación, un aula heterogénea, con edades comprendidas entre los veinte y cincuenta años, estudiantes kichwas, shuar, afroecuatorianos y mestizos con capacidades y estilos de aprendizaje diferentes. Entonces, nos cuestionamos ¿cómo podemos gestionar de manera eficiente el tiempo y los recursos para convertirnos en catalizadores que potencien al máximo el talento y las capacidades de todos los estudiantes?

La Figura 5 muestra cuatro situaciones diferentes que se pueden presentar en el contexto áulico o dentro de la sociedad. La exclusión representa a las personas o los grupos que están fuera del sistema (representadas en negro). La separación es el tratamiento a la diversidad por distinción de grupos (representados en azul y amarillo). La integración, en cambio, supone un modelo en que las personas de un grupo diverso están dentro del sistema, pero no completamente involucradas ni participando de manera equitativa. La inclusión es el modelo ideal en términos de justicia social y cognitiva, donde todos, independientemente de sus diferencias, no están solo presentes, sino participan en igualdad de oportunidades.

Figura 5. Situaciones que pueden presentarse en el aula de clases o en la sociedad en general



Fuente: elaboración propia

El segundo itinerario consiste en pasar de la idea de aulas homogéneas a aulas heterogéneas, con el fin de enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto implica dejar de pensar a “la escuela con el formato tradicional que hemos ‘naturalizado’” (Anijovich, 2014, p. 19). Ahora bien, la primera actividad se encamina en profundizar en los elementos que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para ello, se sugiere:

1. Con los participantes observemos la Figura 6.

Figura 6. Artesana toquillera en proceso de tejido tradicional



Nota. A través de la paja toquilla, María Culcay Sinchi da vida al sombrero artesanal reconocido internacionalmente y parte del patrimonio cultural inmaterial ecuatoriano.

Fuente: elaboración propia

2. Ahora respondamos: ¿esta imagen refleja la realidad de nuestras aulas?
3. Luego, de manera colectiva, debemos realizar una comparación del proceso que sigue la toquillera para la elaboración de los sombreros y su relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Sugerimos los siguientes elementos para considerar: saber y conocimiento, destrezas motoras, creatividad e innovación, resiliencia y paciencia, diálogo de saberes y contexto en donde se lleva a cabo el proceso.

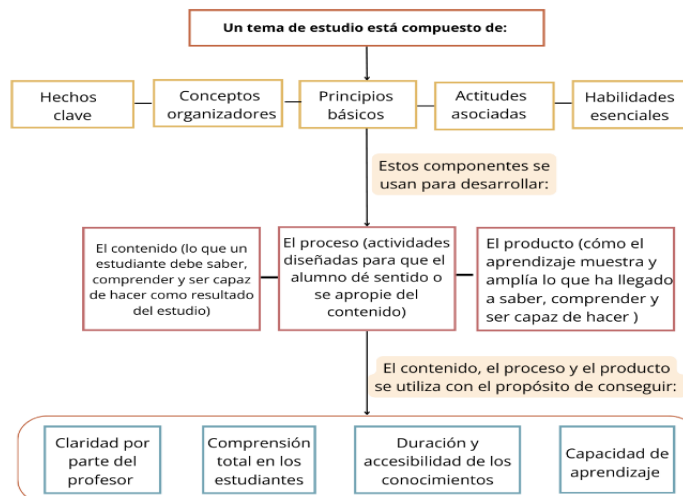
- Lectura recomendada: Rebeca Anijovich. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Paidós.

El tercer principio consiste en crear ambientes de aprendizaje armónicos. Para ello, es vital considerar la variedad de estilos de vida, identidades y experiencias que los y las estudiantes traen consigo a las aulas de clase y están presentes en nuestras vidas diarias. La actividad dos consiste en:

1. Realizar la lectura de los relatos autobiográficos denominados *El arte de contar a uno mismo*, de los estudiantes en formación de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional de Educación, como punto de partida para reconocer las diversidades existentes en el aula de clase.
2. Al finalizar la lectura de cada relato, se deberá responder: ¿cómo pueden aprovecharse las diferencias individuales dentro del aula de clase?, ¿cómo las diferencias individuales pueden ser aprovechadas para crear un ambiente de aprendizaje armonioso?, ¿qué desafíos hemos enfrentado debido a nuestras diferencias individuales y cómo los hemos manejado hasta ahora?, ¿cómo podemos establecer acuerdos en el aula de clase que nos permitan resolver dificultades derivadas de nuestras diferencias individuales sin afectar el bienestar del grupo? y ¿cómo podemos fomentar un ambiente de aprendizaje armonioso en el aula de clase?

El cuarto itinerario consiste en armonizar el contenido, el proceso y el producto (véase la Figura 7). Tomlinson (2003) plantea que “para conseguir que la enseñanza y el aprendizaje sean efectivos, es preciso recordar que los profesores deben tejer estrechamente los tres elementos clave del currículum: el contenido, el proceso y el producto” (p. 82).

Figura 7. Los niveles de aprendizajes engarzados con los elementos del currículum



Fuente: Tomlinson (2003)

La tercera actividad consiste en elaborar un tema de estudio a partir de los saberes-haceres contextualizados y situados, identificando cada componente y su propósito en el proceso de aprendizaje en el formato establecido por el docente. El tema debe integrar todos los elementos descritos en la Figura 12. Además, se debe considerar las siguientes recomendaciones:

- Identifica los cinco componentes clave del tema de estudio.
- Organiza a cada grupo y asigna un tema de estudio general.
- Analiza y desglosa los componentes del tema asignado en las siguientes categorías: hechos clave, conceptos organizadores, principios básicos, actitudes asociadas y habilidades esenciales.
- Redacta el contenido.
- Diseña el proceso.
- Piensa el producto final a entregar.

El quinto itinerario plantea redefinir la evaluación; es decir, propone unos criterios equitativos para todo el estudiantado, independientemente de sus singularidades. Situaciones como un mismo examen para todos es muy común. Esto nos hace reflexionar:

1. Cómo estudiante, ¿alguna vez he sido evaluado de manera diferente a mis compañeros?
2. ¿Cómo se implementó esta evaluación?
3. ¿Cómo se siente al ser evaluado de manera distinta?
4. Cómo docente, ¿he considerado alguna vez la posibilidad de evaluar a los estudiantes de manera diferenciada?

A partir de la actividad anterior, establezca criterios de evaluación tomando en cuenta las características del estudiantado de la clase.

- **Lectura recomendada:** Carol Ann Tomlinson. (2003). *El aula diversificada: dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes*. Ediciones Octaedro.

A modo de cierre

Desde la imposición del Estado nación en el siglo XIX tendemos a percibir la diversidad como un problema. Desde entonces, la asimilación o lo contrario, la segregación o el término intermedio *integración*, supone que la minoría se tiene que “integrar” hacia la sociedad mayoritaria. Situación que genera procesos unidireccionales fuertemente coloniales, hegemónicos y discriminatorios. Frente a esta situación, a lo largo del siglo XX los movimientos indígenas, los movimientos afros, los movimientos feministas, los movimientos por los derechos de las personas neurodiversas han logrado el reconocimiento de la diversidad como fuente de derechos específicos y colectivos. No obstante, en la hora actual es emergente reconstruir el concepto *diversidad* a partir de políticas de antirracismo, antidiscriminación, entre otras.

En el ámbito educativo no basta ver la diversidad como un derecho educativo, pedagógico/didáctico, ya que a menudo se convierte el aula en un espacio de diferentes grupos —muy arraigado al

multiculturalismo—. De ahí que el desafío es mirar la diversidad que existe en toda la sociedad como un recurso de aprendizaje y de oportunidades pedagógicas.

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Paidós.
- Antón, J. (2014). *Religiosidad afroecuatoriana*. Instituto Nacional de Patrimonio Cultural.
- Campoalegre, R. (2018). *Afrodescendencias: voces en resistencia*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Campoalegre, R. (2022). *Los feminismos negros como proceso: lo invisibilizado emerge*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Carneiro, S. (2017). Ennegrecer el feminismo. En R. Campoalegre Septien y K. Bidaseca (Eds.), *Más allá del decenio de los pueblos afrodescendientes* (pp. 109-116). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/16590>
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, 39(156), 192-207. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000200192
- Duschatzky, S. (1996). De la diversidad en la escuela a la escuela de la diversidad. *Propuesta Educativa*, 7(15), 45-49. https://www.canales.org.ar/archivos/lectura_recomendada/duschatzky-1.pdf
- Fornet-Betancourt, R. (2009). La filosofía intercultural. En E. Dussel y C. Mendieta (Eds.), *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "latino" (1300-2000). Historia, corrientes, temas, filósofos* (pp. 67-107). CREA/Editorial Siglo XXI.
- Fuentes, A. (2018). *La chispa creativa*. Ariel.
- Gonzalez, L. (1987). Por un feminismo afrolatinoamericano. En *Mujeres, crisis y movimiento América Latina y el Caribe*, 9(1), 133-140.
- hooks, b. (2022). *Respondona*. Paidós.
- Levi-Strauss, C. (2010). Raza e historia. En H. Velasco (Ed.), *Lecturas de antropología social y cultural. La cultura y las culturas* (pp. 639-646). UNED.
- Mashinkash, J. (2012). *Etnoeducación shuar y aplicación del modelo de: Educación Intercultural Bilingüe en la Nacionalidad Shuar*. Universidad de Cuenca.
- Pons, C. (2014). Amefricanizando o feminismo: o pensamiento de Lélia Gonzalez. *Estudios Feministas*, 22(3), 965-986. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2014000300015>
- Prieto, M. (2004). *Liberalismo y temor: imaginando los sujetos indígenas en el Ecuador postcolonial, 1895-1950*. Abya-Yala.
- Salazar, J. y Walsh, C. (2017). *Pensar sembrando/sembrar pensando con el abuelo Zenón*. Abya-Yala.
- Segato, R. (2007). *La Nación y sus otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de Políticas de la Identidad*. Prometeo.
- Skliar, C. (4 de mayo de 2007). *La pretensión de la diversidad o la diversidad pretenciosa* [Conferencia]. Las perspectivas, los sujetos, y los contextos en la investigación educativa, Mendoza, Argentina.
- Tomlinson, C. (2003). *El aula diversificada: dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes*. Octaedro.
- Viveros, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52(2), 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Tomo I*. Ediciones Abya-Yala.


Capítulo 4. Principio dos: saberes y haceres



 **Paola Umaña Serrato**

jumana489@unab.edu.co

Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia

 **Luis Germán Flores Bonilla**

german.flores@unae.edu.ec

Universidad Nacional de Educación, Ecuador

Figura 8. Mapa de relaciones



Fuente: elaboración propia

Introducción

Quizá dentro de los diferentes campos y componentes de la educación superior se han pensado las relaciones intrínsecas alrededor de lo que significan los conceptos de *saber* y *hacer*. Sin embargo, su carácter amplio dentro de los procesos teóricos permite concebir su potencial más allá de la implementación práctica y metodológica. Así pues, la praxis desde su concepción más ínfima funciona como un mapa temático y conceptual que trata críticamente la circulación multifuncional de las definiciones y los puntos del ejercicio pedagógico. En este sentido, la observación se dirige hacia los modos, desde los cuales la subjetividad ha producido diversas maneras de abordar las definiciones más allá del campo visible; es decir, reflexionar alrededor de las perspectivas conceptuales de lo que significa el hacer y el saber. Dentro de las prácticas educativas de la educación superior, supone contraponer el ahora con los procesos históricamente establecidos en los ejercicios de reflexividad educativa contemporánea.

Incluso, los modos visibles de los cuerpos que interactúan alrededor de los posicionamientos prácticos y teóricos de los conceptos se objetivizan y materializan en los espacios de aprendizaje. Esto implica empezar a cuestionarnos ¿cómo los contextos contemporáneos de la educación superior han resignificado y redefinido las relaciones entre los saberes y los haceres más allá de la praxis docente? y ¿cómo las relaciones corporales han develado nuevas interacciones entre la construcción de saberes y su incidencia en los haceres?

Las respuestas pueden analizarse a partir de la conexión existente entre los procesos epistemológicos de los términos, es decir, desde las definiciones construidas a lo largo del tiempo en la cimentación de los ejercicios teóricos, los cuales han revelado cómo los saberes han permitido reconocer que los cuerpos de los actores educativos se constituyen como una fuente arquitectónica, conectándose con los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de las fuentes discursivas sustentadas por los regímenes de verdad (Foucault, 1981) que se emplazan en el ejercicio docente y en el accionar estudiantil. De hecho, la mediación entre los saberes y los haceres dentro de los espacios formales de la educación superior pasan por ejercicios discursivos que se organizan alrededor de una serie de reglas interconectadas por los procesos enunciativos, los cuales regulan los modos de expresar, decir, ver, actuar, enseñar, aprender, mover, ubicar, observar, argumentar y dudar. Estos ejercicios discursivos pasan por los procesos epistémicos aprehendidos y naturalizados bajo las nociones de superioridad. En consecuencia, los espacios normativizados regulan las interacciones, donde los sujetos de acción práctica o de los haceres terminan siendo objeto de saber, explicitando una universalidad dicotómica que subordina la reflexión teórica ante la praxis objetiva construida por los modos de saber atravesados por el poder espacializado del sistema educativo.

Cuando se hace referencia al poder espacializado, se parte del principio de que las redes productivas, en el sentido más amplio de sus interacciones, se configuran desde y para sostener estructuras de dominación que operan en los cuerpos y en los espacios sociales, afianzándose mediante prácticas disciplinarias. Estas prácticas, aunque normalizadas, no se limitan solo a la vigilancia, clasificación y evaluación, sino que operan en diversos ámbitos sociales. En este sentido, Foucault (1981) afirma que el poder no es una sustancia intangible, sino un ejercicio que se materializa en los entramados sociales. En el contexto educativo, lejos de ser meramente represivo o negativo, el poder construye imaginarios de control que producen una sensación aparente de tranquilidad y libertad. En este sentido, Deleuze y Guattari (1988) plantean que los espacios, ya sean lisos o estriados, incorporan formas de vigilancia que se manifiestan según la percepción de quienes los habitan. Así, el espacio liso se configura como resultado de las transiciones históricas, en las cuales la educación ha influido de manera determinante en la comprensión de las relaciones sociales, estructurando y transformando las concepciones del presente. De tal modo, las relaciones de poder y control se territorializan (espacializan), delimitando y regulando los cuerpos que podrían proyectarse en un continuo devenir o línea de fuga.

Las dinámicas subjetivas de los docentes y los estudiantes se configuran como una acción continua que se refuerza en el reconocimiento de los saberes, desde los cuales los roles en el hacer expresan experiencias que amplían los hábitos sociales instaurados por las interacciones en marcos cerrados, donde los sujetos experimentan metodologías que conectan los discursos con las prácticas. Es decir, los espacios clarifican las complejidades entre la interioridad de quien actúa y la exterioridad de quien enseña o sabe. En este sentido, los discursos y sus manifestaciones prácticas se derivan de un espacio que no puede ser cartografiado ni rastreado, pues las interioridades de quienes interactúan alrededor de los saberes y los haceres van más allá de la figura del pedagogo y el educador. La cartografía de estos cuerpos o imaginarios corporales se limita a una espacialidad subjetiva que no trasciende la simple narración de la experiencia.

Un ejemplo del saber-hacer lo encontramos en la expresión *kichwa* “Randi randi” —ayuda mutua recíproca— de uso común en varias comunidades andinas del Ecuador. Esta no es solo una práctica de colaboración para sembrar o construir casas, sino una forma de organización social y educativa, que tiene implicaciones de formación del ser humano desde la reciprocidad, la solidaridad, el respeto por el otro, el trabajo colectivo, entre otras.

En este orden de ideas, este saber-hacer no debe abordarse como un simple tema cultural; más bien, constituye una metodología pedagógica que puede incluir en la praxis del aula, ya que promueve el trabajo cooperativo, basado en la ayuda mutua en lugar de la competencia individualista. Por otro

lado, puede vincularse con los contenidos curriculares de las diferentes áreas como Estudios Sociales, Educación Cultural y Artística, entre otras; mediante el involucramiento de los estudiantes y los docentes para que aprendan desde la práctica de los portadores de saberes.

Imaginarios del sí y el no corporal: singularidades huérfanas y fragmentadas del saber y del hacer

La instrumentalización de los imaginarios en torno al que sabe y aquellos que deben aprender funciona como una conciencia temporal que se limita a observar los haceres como una utopía que debería cumplirse. En este sentido, desde la perspectiva de Foucault, la utopía se expresaría a través de una poética en la que el cuerpo forma parte de un todo más allá de la soberanía individual:

Mi cuerpo, de hecho, está siempre en otro lugar. Está ligado a todos los otros lugares del mundo, y, a decir verdad, está en otro lugar que, en el mundo, pues es en torno de él que las cosas están dispuestas, es en relación a él, y en relación a él como en relación a un soberano, que hay un arriba, un abajo, una derecha, una izquierda, un delante, un detrás, un próximo, un lejano. El cuerpo es el punto cero del mundo, ahí donde los caminos y los espacios van a cruzarse. El cuerpo no está en ninguna parte, está en el corazón del mundo, ese pequeño núcleo utópico a partir del cual sueño, hablo, avanzo, imagino, agujereo las cosas allí donde se encuentran, y las niego, también, gracias al poder indefinido de las utopías que imagino. Mi cuerpo es como la Ciudad del Sol, no tiene lugar, sino que de él salen e irradian todos los lugares posibles, reales o utópicos. (Foucault, 2010a, pp. 17-18)

El cuerpo de relación universitaria, entonces, desde su forma utópica, va más allá de las concepciones epistemológicas temporales, pues da cuenta de un mundo expresado fenomenológicamente, en el que emergen las concepciones teóricas que se redefinen en el ejercicio subjetivo del hacer. Así, los saberes representados en un tiempo y un espacio concretos expresan una verdad que se relativiza dependiendo del enunciante y del receptor, ya que la distribución objetiva de los conocimientos en los cuerpos deviene en saberes que modifican los sentidos y los modos de usarlos *in situ*. De ahí que saber qué decir, cómo ver, qué escuchar, cómo argumentar y cómo reformular pase por una crítica del presente y de los saberes que no solo coinciden con una razón reflexiva tradicional, sino que responden a los movimientos que reubican, producen y modifican las visiones que se tienen de la verdad y de los objetos visibles como entes subordinados a la conciencia y a la esencia definida y descrita previamente por el saber universal.

Sin ir más lejos, lo que en el fondo se entreteje es una vigilancia a través de la mirada del que sabe y de quien aplica los saberes en los haceres mediado desde el lugar que expone lo que sabe y hace, ya que el cuerpo vigilado y controlado expresa y manifiesta las técnicas que brindan los saberes más allá de los haceres. Es decir, el saber se sobrepone al hacer, pues se entiende que los haceres forman parte de un ejercicio que puede ser implementado por cualquiera. En contraposición, quien conoce los intersticios de los saberes acaba adquiriendo un accionar que le brinda las herramientas para ejercer poder sobre quienes hacen y sobre quienes no manejan los ejes y los preceptos epistemológicos.

Los saberes, entonces, expresan dinámicas de poder que, desde una perspectiva particular, fundamentan la razón de la transmisión de conocimientos y de la interacción entre las teorías y los preceptos epistemológicos. De ello podría pensarse que el intercambio dialógico entre los estudiantes y los docentes en torno a los saberes debería devenir en un aprendizaje que podría aplicarse en diferentes haceres. No obstante, las técnicas se reducen a un análisis superficial de lo que se considera útil y socialmente funcional. Y es que la interconexión entre el cuerpo que estudia y enseña y el contexto social

de implementación inmediato expone las condiciones que han llevado a que se enseñe lo que se enseña en ese preciso momento y espacio, donde la autoconciencia deja de preocuparse por la reflexión crítica de los preceptos conceptuales y pasa a centrarse en las posibilidades de ejercicio y expresión práctica de lo que aparentemente se ha aprendido.

Más aún, asumir que los roles se dividen dependiendo de los intereses y de las figuras de poder institucionalizadas por el saber y el hacer implica entender que el hacer se inscribe dentro de prácticas discursivas que se conectan con disposiciones gubernamentales que buscan reforzar los haceres en la determinación de oficios. Esto limita las acciones reflexivas y la ampliación de los saberes aparentemente inalcanzables e inteligibles.

¿Saber o hacer? Esa es la cuestión

Centrarse en las características respectivas, clasificatorias y diferenciadoras de lo que significan los saberes y los haceres debería partir de la decodificación discursiva y lingüística, desde donde los códigos específicos intervienen entre lo que se entiende teóricamente y lo que se fundamenta dentro de los planos culturales justificados en los quehaceres universitarios. En este sentido, los discursos mediadores entre los conceptos están influenciados por un orden robustecido por los imaginarios culturales occidentales, los cuales han construido campos epistemológicos que han edificado fronteras entre lo que debe aprenderse, enseñarse-hacerse y reflexionarse. Así, el espacio universitario refuerza las propuestas formales de los amplios campos del saber, construidos alrededor de la historicidad de los enunciados que han devenido en reglas de formación (currículos) y en argumentos circundantes dentro de los regímenes de verdad.

Históricamente, se ha relacionado la sabiduría con el saber y, desde una perspectiva más integradora, la razón se presenta como una sistematización rigurosa que busca explicar los efectos, las causas y los fenómenos del mundo natural y tangible que rodea a los sujetos del conocimiento. Así, el saber se vincula estrechamente con los procesos reflexivos, analíticos y teóricos que, en ocasiones, se enriquecen con experiencias prácticas concretas. En este sentido, las diferentes manifestaciones del conocimiento se clasifican dentro de los innumerables ámbitos científicos, prácticos, técnicos, explicativos, racionales o culturales. Por lo tanto, los distintos tipos de saber expresan diversas formas de hacer dentro de los procesos de acceso al conocimiento. En palabras de Bourdieu (1990), el saber es una construcción social que no solo se alimenta y se construye con conocimientos académicos y técnicos, sino que se amplía y se coconstruye con las relaciones de poder, las estructuras sociales y las dinámicas de legitimación. O sea, “El saber es el producto de un proceso de objetivación, un principio de clasificación y jerarquización de los saberes que depende de las relaciones de poder que estructuran el campo social en que se producen” (Bourdieu, 1990, p. 88).

Además, el saber implica una lucha en la que cada integrante de los campos de conocimiento impone sus visiones y las legitima a través de la jerarquización epistemológica. De hecho, los saberes en la educación superior han sido clasificados en saber técnico, saber teórico y saber intelectual. El saber técnico aborda los haceres a través de mecanismos utilitarios que responden a las necesidades individuales o sociales específicas. El saber teórico, por su parte, pone de manifiesto los procesos de entrenamiento en torno a definiciones conceptuales mediante estrategias que facilitan la comprensión de cómo la organización social y cultural se ha constituido históricamente, articulando argumentos interconectados. El saber intelectual, a su vez, se estructura alrededor al estatus de quienes han pretendido explicar la realidad y el funcionamiento de las cosas dentro de ella. En este caso, se requiere el uso tanto del saber técnico como del teórico, ya que se reconocen como instrumentos para dominar la naturaleza, en términos nietzscheanos (Nietzsche, 1972). Cabe aclarar que este último saber se aleja de los saberes

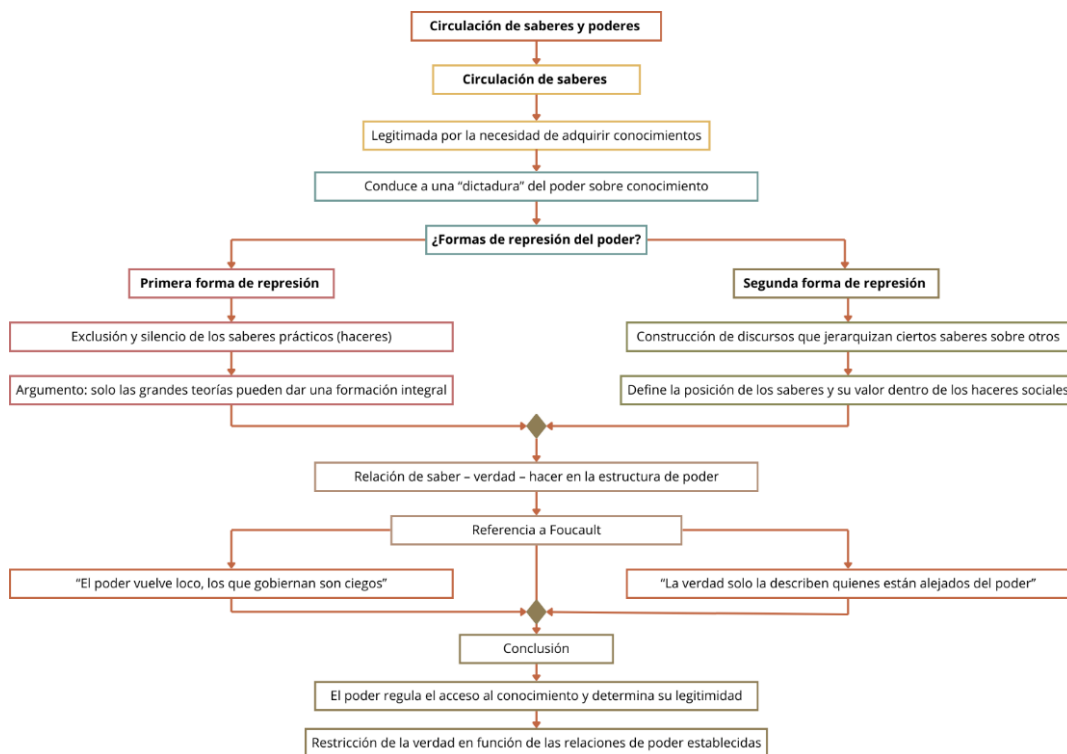
tradicionales y “vulgares”, dado que los discursos que lo componen son esencialmente cultos y estructuralmente retóricos, cerrados.

Entonces, salta a la vista cómo la verdad circula dentro de los espacios académicos bajo una forma aparentemente universal, objetiva e imparcial que, dependiendo de los discursos, se presentará bajo formas verdaderas o falsas; es decir, los procesos de exclusión alrededor del conocimiento empezarán a explicitar que los medios utilizados para la adquisición de los saberes no necesariamente pasan por la univocidad de los discursos históricamente legitimados, sino que pueden construirse desde otros procesos excluidos por el poder dado por el saber. Claro, aquí podría cuestionarse la verdad, desde el punto de legitimación del poder; y esta duda se justifica en las exigencias académicas que dictan cómo deben circular los saberes dentro de los espacios formales universitarios, restándole importancia a los haceres promulgados por los seguidores del aprendizaje a través de los oficios y de las prácticas directas de los conocimientos.

En concreto, la circulación de saberes (véase la Figura 9), legitimada por el discurso de la necesidad de adquirir conocimientos, acaba imponiendo una dictadura en la que el poder reprime desde dos sentidos: el primero, excluye y silencia las posibilidades de adquirir saberes a partir de los haceres, con el argumento de que solo a través de la reflexión sobre las grandes teorías podría adquirirse una formación integral; el segundo, la construcción de discursos que determinan la jerarquía de unos saberes sobre otros y sus prácticas dentro de los haceres sociales. Así, el poder se estructura abiertamente como el discurso implícito de la relación entre saber-verdad-hacer, o en palabras de Foucault (1975):

Desde que se toca el poder se cesa de saber: el poder vuelve loco, los que gobiernan son ciegos. Y solo aquellos que están alejados del poder, que no están en absoluto ligados a su tiranía, que están encerrados con su estufa, en su habitación, con sus meditaciones... estos únicamente pueden descubrir la verdad. (p. 99)

Figura 9. Meditaciones relacionales entre el saber-verdad-hacer en la educación superior



Fuente: elaboración propia

De cualquier modo, es importante resaltar y tener en cuenta que la política, estrechamente relacionada con el hacer y la práctica, lleva en la mayoría de los casos a reforzar la idea de que los modos de ejercicio del conocimiento conducen a la infelicidad y a la injusticia. Un ejemplo de ello puede encontrarse en la visión de Platón, quien —en su “Carta VII”— destaca cómo los haceres desde el ejercicio del poder y la política terminan reforzando el imaginario de que el saber y su reflexión en los planos del conocimiento deberían ser el camino en el que la educación debe encaminarse y centrarse:

Desde tiempo atrás, en mi juventud, sentía yo lo que sienten tantos jóvenes. Tenía el proyecto para el día en que pudiera disponer de mí mismo, de entrarme enseguida por la política. [...] Finalmente llegué a comprender que todos los Estados actuales están mal gobernados, pues su legislación es prácticamente incurable sin unir unos preparativos enérgicos a unas circunstancias felices. Entonces me sentí irresistiblemente movido a alabar la verdadera filosofía y a proclamar que solo con su luz se puede reconocer dónde está la justicia en la vida pública y en la vida privada. (1977, pp. 324-327).

Aún más, el saber y la verdad, en relación con los haceres, funcionan como herramientas de movilización política, en las que el saber se convierte en una bandera de lucha desde la cual se estructuran retóricas que, de forma implícita, esconden discursos de dominación. Es desde este ámbito que el saber, en el contexto de la educación superior, se desplaza: conocer y saber se convierten en sinónimos de dominar. En este sentido, resulta casi imposible entender el hacer o los haceres al margen de los ejercicios de poder, ya que la práctica implica obtener previamente un conocimiento que, si bien ayuda en el ejercicio de los saberes, termina convirtiéndose en un objeto de deseo que adorna las poses intelectuales y justifica los excesos de poder y dominación.

No obstante, no se trata de construir imaginarios peyorativos en torno a la relación intrínseca entre el poder y el saber, sino de destacar la relevancia de pensar y exponer cómo, dentro de la educación superior, los saberes terminan amplificando los efectos del poder, limitando las capacidades de producción vinculadas con la práctica y el hacer. Así, puede proponerse una separación radical entre la noción de saberes y haceres en la educación superior, lo cual, evidentemente, atraerá numerosos contradictores. Sin embargo, es necesario comprender que el carácter intrínseco del funcionamiento del poder en el uso del saber tiende a silenciar los discursos que han buscado revelar la adquisición del conocimiento orientado a su aplicación práctica, más allá de la búsqueda de reconocimiento, dinero y estatus “científico”.

En ese caso, es evidente cómo el poder vigila el saber mediante ejercicios de control legitimados por los discursos academicistas y científicos que imponen lo que se debe pensar, publicar, investigar y argumentar. Es decir, los haceres académicos están atravesados por un doble espejo que observa y refleja una aparente “verdad” que no está al alcance de todos, sino que se reduce a un campo específico que delimita la circulación de conocimientos para quienes los dominan. Un ejemplo de ello son los *syllabus*, las mallas curriculares, las planificaciones, los planes de aula, etc., los cuales están estructurados bajo márgenes de poder que deciden qué deben aprender los estudiantes y qué deben enseñar los docentes en contextos determinados. Así, los saberes en las instituciones de educación superior no solo están controlados por los docentes, sino también regulados por instancias superiores que buscan orientar el conocimiento hacia los haceres prácticos que resulten funcionales, dóciles y útiles al poder.

Esta versión de los modos de funcionamiento de los saberes a favor de ciertos haceres funcionales se concibe como un proceso de organización y jerarquización de la *episteme*, donde la relación ontológica entre el exterior y el interior de los estudiantes se materializa en la producción, no tanto de conocimientos propiamente dichos, sino de experiencias dinámicas del hacer en espacios donde los sujetos también se convierten en objetos. En otras palabras, el “orden de los saberes” espacializa los discursos en el funcionamiento bidimensional de un espacio del saber (la institución superior) y un espacio del hacer

(lugares de praxis), desde los cuales la verdad se presenta como un instrumento retórico que esconde motivaciones individuales; es decir, saber es dominar y hacer es servir a un poder previamente apropiado por el saber.

A pesar de todo, no se pretende satanizar el concepto de *saber* en relación con la producción de efectos de poder; más bien, se busca explicitar que todo poder genera saberes y que todo saber deriva de un poder. En concreto, comprender que el saber, en el hacer, es recompensado con estatus académico, científico, económico y material permite visibilizar los discursos históricamente silenciados por criterios controlados y dominados por algunos pocos elegidos que han limitado su acceso. En otras palabras, los discursos de verdad pertenecen a aquellos que dominan las aulas a través de la enseñanza, publican indiscriminadamente artículos “académicos” y distribuyen y venden discursos en diferentes eventos, como un ejercicio para legitimar su verdad dentro de un espacio de saber que restringe la circulación libre de otros saberes y haceres.

Sin ir más lejos, estos “elegidos” construyen “rituales” en los que los aspirantes a pertenecer a esta élite de poder deben aceptar dicho adoctrinamiento, sometiéndose al robo de ideas, a la violencia simbólica inherente al acceso a este campo y renunciando a las primeras imágenes discursivas construidas en torno a la profesión elegida. Es más, las élites “especializadas” se han legitimado mediante su imagen de “experto”, alejándose de la cotidianidad o de la “vulgaridad” de los haceres diarios, estableciendo así una nueva forma de control y manipulación del poder, ya que se entiende que poseen la capacidad de definir la realidad mediante el uso de la verdad y el saber. Claro está, este texto también podría someterse a dicha crítica, pues se entiende que, a través de cada una de estas líneas, se ejerce un poder: el poder que otorga el saber para señalar las dinámicas de su publicación y circulación. Sin el conocimiento adquirido, habría sido difícil exponer los procesos implicados hasta este último signo de puntuación.

Y es que resulta inquebrantable el vínculo entre el saber y el poder. No se es completamente libre al utilizar el conocimiento, menos aun cuando este se implementa en las dinámicas de construcción de los saberes. Los actos de escritura no solo producen y mantienen el poder, sino que también permiten cuestionar y generar nuevos saberes. Así, el saber y el poder, independientemente de la visión expuesta, son conceptos que, en la mayoría de los casos, construyen y generan flujos y retornos que amplían la comprensión de los haceres. De ahí que el ejercicio de escritura aquí presente también forme parte de un entramado discursivo inscrito en los espacios del saber, desde los cuales su regulación pasará por la lectura y se desplazará hacia dos posibles haceres: el primero estará marcado por los efectos en la circulación oficial de los saberes; el segundo se instaurará en un espacio más amplio, configurando contradicciones que se relacionan con otras formaciones discursivas:

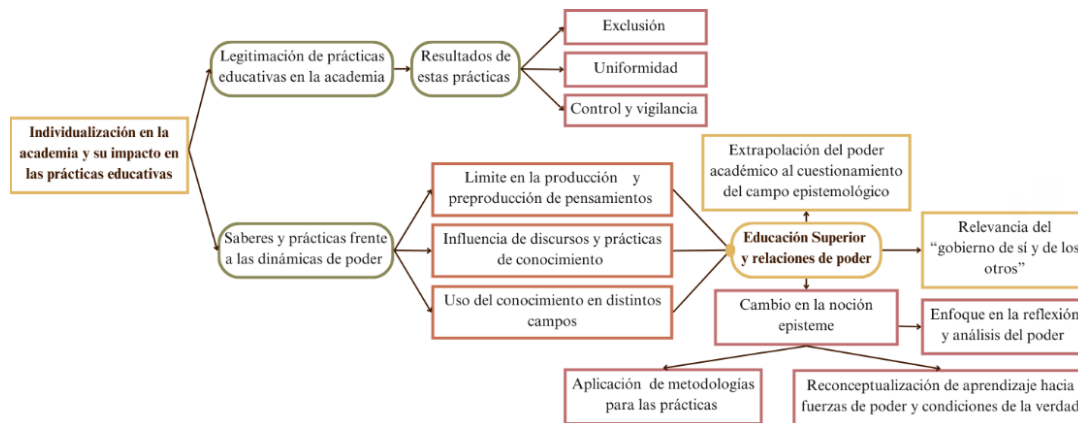
Una vez suspendidas esas formas inmediatas de continuidad se encuentra, en efecto, liberado todo un dominio. Un dominio inmenso, pero que se puede definir: está constituido por el conjunto de todos los enunciados efectivos (hayan sido hablados o escritos), en su dispersión de acontecimientos y en la instancia que le es propia a cada uno. Antes de habérselas, con toda certidumbre, con una ciencia, o con unas novelas, o con unos discursos políticos, o con la obra de un autor incluso con un libro, el material que habrá que tratar en su neutralidad primera es una multiplicidad de acontecimientos en el espacio del discurso en general. (Foucault, 2010b, p. 43)

De pronto se observa cómo, desde el presente texto, también se explicitan las luchas alrededor de los saberes, los haceres y los poderes, pues reflexionar críticamente desde las acciones revela una comprensión clara y precisa de lo que implica configurarse como educador y académico. Se es consciente de que las universidades, al igual que todos los espacios educativos, representan escenarios ideales para entender el juego teatral construido en torno al poder. Por tanto, la educación superior, bajo la figura

del espejo y la ley del doble uso, expone las tensiones de una individualización de los saberes que busca educar sujetos dóciles y funcionales.

Al fin y al cabo, una individualización funcional —desde la academia— legitima las prácticas educativas que potencian la exclusión y la uniformización, que terminan vigilando y controlando (véase la Figura 10). De ahí surge la importancia de reflexionar sobre los saberes y los haceres en relación directa con las dinámicas de poder, como límites de las modalidades de producción y reproducción de los pensamientos constituidos en las prácticas discursivas del conocimiento y su posibilidad de aplicación en los diferentes campos. Por último, examinar las relaciones de poder en la educación superior y su entramado discursivo, justificado por los saberes y su aparente puesta en práctica dentro de los haceres, supone extrapolar el poder gubernamental hacia un cuestionamiento del campo epistemológico, donde los dispositivos se desplazan hacia una reflexión sobre el gobierno de sí y de los otros. En este sentido, un cambio en la noción de *episteme* ampliaría los campos metodológicos de los haceres, sustituyendo los objetos de aprendizaje por el análisis de las fuerzas de poder que configuran las condiciones heterogéneas de verdad y reflexividad.

Figura 10. Campos de episteme y relaciones de poder en la educación superior



Fuente: elaboración propia

Wikia *chikichaitjai*³: la interculturalidad como catalizador entre los accionares prácticos y la aplicación de saberes

Los saberes y los haceres, como principios fundamentales de la interculturalidad, plantean grandes desafíos. En este marco, el poder y su dinámica circulación permiten analizar los ejes desde los cuales los sujetos generan desplazamientos del yo hacia el conocimiento del otro, evidenciando formas concretas de relación con el entorno, consigo mismos y con la cultura. De este modo, la interculturalidad se

3 Se toma la figura original de la obra de Rimbaud, “Je est un autre” —que se traduce “Yo soy otro”—, para destacar cómo, a partir del conocimiento individual, pueden construirse diversos procesos de interacción con los saberes y las prácticas en contextos plurales y diversos. En este marco, la alteridad y la identidad invitan a reflexionar sobre los sujetos sociales construidos desde la conciencia y las representaciones individuales y culturales. Asimismo, la movilización del “yo” hacia el “otro” amplía las percepciones, permitiendo que el “yo”, en un primer momento, identifique al otro como un ser extranjero y distante, para luego reconocerlo y asimilarlo como parte de sí mismo. En este contexto, se utiliza la lengua shuar como un medio de reivindicación de las “otras” lenguas indígenas del Ecuador.

posiciona como un vehículo que articula los saberes diversos y los haceres en la educación superior, promoviendo un cuestionamiento de las formas discursivas y su conexión con los procesos de subjetivación. Este enfoque busca pragmatizar las teorías e investigar nuevas posibilidades de constitución social que trasciendan las visiones esencialistas y etnicistas.

En este sentido, cabe reconocer que la interculturalidad en la educación superior en Latinoamérica ha ocupado un espacio importante dentro de los debates teóricos y su aplicación, pues —como bien se sabe— en un principio el concepto giró en torno de las concepciones étnicas, donde los indígenas prevalecían dentro de la implementación y la definición. Ahora, las reflexiones se han ampliado y han devenido en la discusión alrededor de la integración y la relación de todos como un conjunto múltiple que se interconecta e intercambia prácticas y saberes. En el caso ecuatoriano, el movimiento indígena se ha encargado de exigirle al Estado la creación de instituciones de educación superior interculturales y comunitarias, así como el proceso de interculturalización de todo el sistema de educación superior. Estas demandas han buscado cerrar los ciclos educativos, es decir, interculturalizar la aplicación de los saberes y los haceres más allá de la escuela y el bachillerato, ampliando las perspectivas epistemológicas, donde los haceres y los saberes se plantean a través del uso de las lenguas y la adecuación de los procesos teóricos a las realidades de los pueblos y nacionalidades.

Por cierto, no está de más definir el concepto de *interculturalidad*; una palabra que, a primera vista, parece derivarse de la combinación de dos términos: *inter-* y *cultura*. La cultura, en el contexto de nuestras sociedades contemporáneas, puede abordarse desde tres perspectivas interrelacionadas. En primer lugar, desde el comportamiento de los individuos, quienes adoptan las normas y los órdenes establecidos dentro de una sociedad específica; su comportamiento determina si se les categoriza como “cultos” o “incultos”. En segundo lugar, se vincula con una definición enciclopédica legitimada por los títulos académicos, que —en términos de Freire (1970)— se asemeja a una acumulación bancaria de conocimientos. Estos conocimientos suelen validarse mediante exposiciones públicas que aceptan y evalúan la eficacia discursiva en torno a los saberes. Finalmente, aparece la perspectiva artística, que concibe el arte desde una visión elitista: aunque en ciertos casos incorpora procesos populares, tiende a restringirse a prácticas cultas que excluyen a gran parte de la sociedad civil.

Es importante destacar que la normalización de los saberes y los haceres en los procesos interculturales ha expandido las posibilidades de definir y narrar los imaginarios sociales. En este contexto, los “otros” —históricamente relegados más allá de las fronteras imaginadas— ahora tienen la oportunidad de visibilizar sus cuerpos y realidades, desafiando la normalidad impuesta por aquellos que pertenecían a las élites y a los procesos de estandarización de las culturas occidentales. De esta manera, la cultura previamente considerada desconocida deja de ser encapsulada en la categoría reduccionista de folclor, integrándose progresivamente a una sociedad que busca incluir diversas visiones del mundo.

Aún más, cabe exponer la circulación del concepto de *interculturalidad crítica*, ya que es necesario centrar las visiones en un mapa transformador y articulador que desafíe las perspectivas tradicionales sobre el significado, el funcionamiento y la definición de la diversidad cultural en espacios específicos. No obstante, es importante aclarar que este proceso no se limita al reconocimiento de las diferencias culturales, sino que busca promover el diálogo igualitario entre los saberes. Aunque se orienta hacia el cuestionamiento de las jerarquías epistémicas históricamente privilegiadas, también pretende equiparar los saberes ancestrales y comunitarios con los occidentales.

En este sentido y parafraseando a Walsh (2009), la interculturalidad crítica pretende descentrar las narrativas coloniales que invisibilizan las voces de los pueblos originarios y afrodescendientes para reconfigurar el panorama educativo desde una perspectiva pluralista y justa. Entonces, el concepto *hacer* —dentro de estas modalidades interculturales— expone la dimensión práctica de los aprendizajes, desde donde la integración de la experiencia y la teoría permite que se apliquen principios “otros” que no solo

fortalecen a las propias comunidades, sino que amplían la visión de una diversidad que no solo está atravesada por las decisiones históricamente institucionalizadas.

Por consiguiente, la educación superior, dentro de este margen de ideas, puede pensarse desde un espacio ampliado por la acción y la transformación social. Sin embargo, aunque estas perspectivas se presentan optimistas y transformadoras, es importante tener en cuenta que la interculturalidad crítica implica un ejercicio de deconstrucción de las estructuras hegemónicas del poder, que han perpetuado las dinámicas de exclusión y homogenización en todos los espacios educativos. Es decir, para que las concepciones teóricas funcionen se requiere una revisión crítica de todos los documentos curriculares, de las metodologías de enseñanza y de las prácticas de investigación que han legitimado las estructuras de poder, ya que sin este ejercicio podría recaerse en el refuerzo de los saberes y las estructuras universalizantes.

Así, la educación superior se estructura como un espacio de resistencia y creación frente a las dinámicas homogenizantes impuestas por la tradición de los saberes occidentales. Es decir, desde la interculturalidad crítica se plantea repensar las universidades como escenarios donde deberían converger las múltiples voces y los saberes, creando colectivamente conocimientos, saberes y haceres, pues “no solo enriquecen el conocimiento, sino que también refuerzan la agencia política y cultural de los pueblos históricamente subalternizados” (Walsh, 2009, p. 34).

En este contexto, situar la interculturalidad crítica en entornos tan diversos pone de manifiesto la necesidad de comprender a los sujetos desde su cotidianidad, donde los espacios de encuentro revelan distintas formas de subjetivación. Estas formas permiten que las relaciones consigo mismo abran posibilidades para entender al otro desde su diferencia y concepción del mundo. Sin embargo, surge la interrogante de si esta supuesta apertura hacia lo diferente se ha concretado en una aceptación genuina de los puntos de divergencia o si, por el contrario, ha perpetuado las prácticas endogámicas que restringen los vínculos sociales, encapsulándolos en discursos orientados al mantenimiento étnico y cultural. Además, es relevante cuestionar cómo los “ismos”, específicamente los nacionalismos, han generado cierres hacia los otros, evidenciando tensiones institucionales que reconfiguran las nociones de cultura y las expanden hacia la diferencia, construyendo marcas distintivas bajo el concepto de “culturas”.

Construir marcas diferenciadoras a través de las definiciones conceptuales fomenta la creación de sujetos que encubren los efectos de los esencialismos, los cuales han impedido problematizar el concepto de *interculturalidad*. En consecuencia, las tensiones generadas por estas marcas entre “culturas” revelan las relaciones de poder implícitas, tanto en las definiciones de los términos, como en los haceres que han llevado a ciertos actores sociales a posicionarse como agentes dominantes. Este empoderamiento discursivo ha permitido la adquisición de un estatus desde el cual las acciones legitiman las formas de exclusión, enmascaradas bajo la interacción entre el poder y el saber. Dicho margen se mantiene en la gubernamentalidad y en la construcción del otro, definida por su diferencia corporal y la “verdad” construida tanto sobre sí mismo como sobre los demás. Así, los saberes y los haceres en el marco de la interculturalidad han evidenciado cómo los discursos en torno a la verdad se han configurado históricamente, legitimando la defensa de lo propio mediante técnicas de direccionamiento que conciben la conducta como un eje central en la construcción de las realidades identitarias colectivas e individuales.

En otras palabras, la falta de problematización del concepto de *interculturalidad* ha limitado las posibilidades para promover un verdadero interconocimiento cultural. Por ello, resulta fundamental abordar los procesos asociados con el término desde un enfoque fenomenológico, no desde una postura meramente academicista, sino integrando una perspectiva que articule el hacer con el saber. Esto se debe a que las acciones prácticas deben vincularse de manera directa con las manifestaciones subjetivas que amplían las formas de interacción con lo “otro”. En este contexto, la intersubjetividad, dentro del conocimiento fenomenológico del otro, tiene el potencial de enriquecer el diálogo intercultural, rompiendo con el reduccionismo que separa al “yo” del “otro”. Se comprende así que la incorporación del

saber intercultural en las prácticas sociales actúa como un catalizador entre las dinámicas prácticas y los imaginarios que posibilitan la coexistencia del ser individual en el mundo y su relación con los demás.

Asimismo, abordar lo *inter* no solo desde los procesos culturales, sino también desde las corporeidades y las subjetividades permitirá desplazar las visiones centradas en el “yo” hacia un horizonte más amplio que trascienda lo meramente identitario. De esta manera, se presenta una concepción de los cuerpos como fenómenos que perciben, se dejan percibir y se interpretan dentro de una sociabilidad múltiple, que transita desde el “yo” hacia el “otro”. Esto refuerza la visión simbolista de “Yo soy otro” o, más aún, “Yo soy en los otros”, “Soy con los otros” y “Me construyo a través de los otros”. Reconocer la interculturalidad desde el desvanecimiento del “yo” individual y conducirlo hacia la multiplicidad, no solo expone las diferencias intercorporales, intersubjetivas e interculturales, sino que también permite un posicionamiento en el que se comprende que los cuerpos se aceptan no únicamente a través de la razón, sino también mediante la generalización de lo múltiple como medio de conocimiento de lo diferente y del “otro”. En este sentido, desterritorializar al “yo” y movilizarlo hacia lo múltiple rompe con la univocidad de la identidad, comprendiendo que los sujetos están conformados por experiencias y comportamientos que determinan tanto su existencia como su devenir social y cultural.

Como lo señala Merleau-Ponty (1964), los sujetos pueden entenderse desde una subjetividad racional e intencional, reconociendo que la interculturalidad, conceptualizada años después, puede analizarse y aplicarse a partir de una corporalidad encarnada que interviene en la construcción de imaginarios sociales. Estos imaginarios, a su vez, desplazan los estatismos conceptuales y transforman la discursividad en acciones prácticas, donde el *cogito* deja de ser monopolio de unos pocos para expresar significados arraigados en la diferencia y en las relaciones recíprocas de una vida intercorporal. En este sentido, el análisis fenomenológico de lo intercultural reafirmaría que los *zoon politikón* solo pueden coexistir a partir de las diferencias, entendiendo que estas divergencias discursivas consolidan el todo como una unidad dentro del mundo.

Dicho de otro modo, descentrar el “yo” más allá de los sujetos abre posibilidades pragmáticas desde las cuales los cuerpos actuantes en la interculturalidad generan acciones subjetivas que desplazan la noción de una única verdad hacia una pluralidad. Es decir, los saberes comienzan a concretarse en las prácticas, y las técnicas relacionales revelan las estrechas conexiones históricas entre el saber y el poder. Este movimiento disruptivo cuestiona el ejercicio discursivo gubernamental y amplía las oportunidades de incorporar la interculturalidad en espacios más amplios, como los de la educación superior. Sin embargo, los dispositivos actuales de articulación entre los saberes y los haceres han limitado su incorporación efectiva en estas instituciones, lo que ha llevado a que muchos profesionales desconozcan las realidades inmediatas.

El panorama estadístico evidencia esta problemática: en Ecuador, de las 261 instituciones de educación superior solo una se identifica como intercultural y comunitaria (Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación [Senescyt], 2021). Este dato pone de manifiesto la necesidad urgente de integrar la interculturalidad de manera tangible en el sistema educativo superior. Por lo tanto, es crucial reflexionar sobre los nuevos ámbitos en los que los planos discursivos fenomenológicos de la interculturalidad puedan operar y activar un *ethos* múltiple que transforme los discursos excluyentes que, durante mucho tiempo, han permanecido ocultos bajo la apariencia de interculturalidad.

Ejercicio reflexivo 1. Disrupción de la interculturalidad: más allá de una concepción esencialista

La interculturalidad es concepto polisémico y sumamente contextual, y puede abordarse desde un enfoque descriptivo y prescriptivo, funcional o crítico. La primera actividad consiste en leer la sección

“Genealogía de la interculturalidad” de Gunther Dietz y Laura Selene Mateos Cortés del primer capítulo de este libro. A partir del texto, responda:

1. ¿Cuáles son los elementos disruptivos para abordar la interculturalidad en el momento actual?
2. ¿Cómo puede el sistema educativo ecuatoriano articular los saberes escolares con los saberes libresco sin caer en visiones esencialistas ni exotistas de la diversidad cultural, especialmente en contextos indígenas y afroecuatorianos?
3. ¿De qué manera pueden los procesos de formación docente en Ecuador incorporar una ecología de saberes que reconozca la diversidad epistémica y erradique los enfoques coloniales que exotizan o fijan la identidad de los pueblos originarios como entidades estáticas?

La segunda actividad consiste en analizar los discursos y prácticas en torno a la interculturalidad con base en el video [Las voces de los actores de educación superior](#). Al finalizar el video, responda:

- ¿Qué es el esencialismo y cómo afecta a las percepciones culturales?
- ¿Cuáles son los principales problemas del esencialismo en los contextos educativos interculturales?

La interculturalización de la educación superior implica transformar las estructuras, contenidos y prácticas académicas que se gestan en las universidades. La tercera actividad consiste en elaborar una propuesta para interculturalizar la educación superior. Para ello se sugiere:

1. Formar equipos de tres a cuatro integrantes.
2. Plantear ejes de acción, objetivos y estrategias para interculturalizar la educación superior a partir de las funciones sustantivas (véase la Tabla 3).

Tabla 3. Ejes de acción, objetivos y estrategias para una propuesta intercultural

Ejes de acción	Objetivo	Estrategias
Docencia	Objetivo 1 Objetivo 2 Objetivo 3	Estrategia 1 Estrategia 2 Estrategia 3
Investigación	Objetivo 1 Objetivo 2 Objetivo 3	Estrategia 1 Estrategia 2 Estrategia 3
Vinculación con la sociedad	Objetivo 1 Objetivo 2 Objetivo 3	Estrategia 1 Estrategia 2 Estrategia 3

Fuente: elaboración propia

1. A partir de lo anterior, diseñar una propuesta conjunta que pueda fomentar la interculturalidad crítica y transformadora en la educación superior.

- **Lectura recomendada:** Fernando Garcés y Rubén Bravo. (2019). *Problemáticas y perspectivas diversas*. Universidad Politécnica Salesiana. <https://books.scielo.org/id/7b42x>

Ejercicio reflexivo 2. Pensar el poder, la corporalidad y la educación superior

Desde una perspectiva foucaultiana, el cuerpo no puede entenderse únicamente como una entidad biológica, sino como un espacio atravesado por múltiples relaciones de poder que lo constituyen y regulan (Foucault, 1998). En este sentido, el cuerpo se encuentra inmerso en un campo político en el que las dinámicas de poder actúan sobre él de forma inmediata y constante, rodeándolo, inscribiéndolo y moldeándolo según determinadas lógicas de dominación. Estas relaciones no solo disciplinan y someten el cuerpo al castigo, sino que también lo orientan hacia la realización de trabajos específicos, la participación en ceremonias y la emisión de signos que responden a los requerimientos del orden social. Así, el cuerpo se configura como un territorio donde se materializan dispositivos que buscan gobernar las conductas, evidenciando que lo político no opera solamente a nivel institucional, sino también en las prácticas cotidianas que modelan la subjetividad.

La primera actividad consiste en reflexionar sobre el párrafo anterior y responder las siguientes preguntas:

1. ¿De qué maneras se manifiestan en la vida cotidiana universitaria las formas de regulación y disciplinamiento del cuerpo que describe Foucault? Ofrece ejemplos concretos.
2. ¿Cómo influyen las relaciones de poder en la construcción de identidades y subjetividades dentro de los espacios educativos, y qué implicaciones tiene esto para tu experiencia como estudiante?
3. ¿Qué responsabilidades éticas deberían asumir los docentes y las instituciones educativas al reconocer que el cuerpo es un espacio político donde se inscriben las prácticas de control y dominación?

El cuerpo en el aula refleja y, a la vez, desafía las dinámicas de poder a través de los gestos, las posturas y las presencias que evidencian las formas de autoridad, resistencia o participación. La corporalidad influye en cómo circulan los saberes y los haceres, pues condiciona quién habla, quién escucha, quién se mueve y quién permanece estático, configurando relaciones pedagógicas específicas.

Por otro lado, la segunda actividad consiste en:

4. Observe el video [Corporalidad, poder y educación](#).
5. Reflexione ¿de qué manera el cuerpo refleja y desafía las dinámicas de poder en las aulas? y ¿cómo influye la corporalidad en las relaciones entre los saberes y los haceres?
6. Reflexione y plantee ideas alrededor de los siguientes cuestionamientos: ¿de qué manera el cuerpo expresa las relaciones de poder dentro del aula?, ¿qué cuerpos son legitimados o invisibilizados en los espacios universitarios? y ¿cómo influye la corporalidad en el reconocimiento (o negación) de saberes comunitarios, indígenas o afroecuatorianos?

7. Posteriormente, diseñe una estrategia pedagógica desde la corporalidad que ponga en evidencia cómo los saberes pueden devenir en haceres que posibiliten movimientos de resistencia frente a las dinámicas de poder inmersas en la educación superior.
8. Para la socialización de lo anterior, en grupos, creen un manifiesto performático o visual que exprese y proponga nuevas formas de educar desde la corporalidad y la interculturalidad crítica. Para ello, tenga en cuenta que se deben rechazar las representaciones esencialistas o folclóricas de los saberes comunitarios, visibilizar la corporalidad como un vehículo de resistencia y creación de conocimiento y proponer espacios de enseñanza-aprendizaje más horizontales y diversos.

- **Lectura recomendada:** Michel Foucault. (1998). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Editorial Siglo XXI.

Ejercicio reflexivo 3. Los saberes y haceres desde la interculturalidad: el reconocimiento del otro como un ejercicio que deviene resistencia

El reconocimiento del otro desde la interculturalidad implica valorar sus saberes y haceres como formas legítimas de comprensión y acción en el mundo, lo que a su vez desafía las jerarquías epistémicas que históricamente los han subordinado. Este gesto de apertura no solo posibilita el diálogo entre conocimientos diversos, sino que se convierte en un acto de resistencia frente a modelos educativos que homogenizan.

La primera actividad consiste en diseñar un guion y una puesta en escena usando la herramienta del *Teatro del oprimido*, con el fin de exponer y analizar las tensiones y desafíos de las instituciones de educación superior en relación con los conceptos y aplicaciones de la interculturalidad, el movimiento indígena y la visibilidad de los saberes y haceres comunitarios. Ello con el fin de identificar cómo los movimientos políticos de esos “otros”, aparentemente diferentes, pueden configurar procesos de resistencia y de integralidad social. Para ello, siga los siguientes pasos:

1. Lea el texto [Educación superior, pueblos indígenas e interculturalidad: la escuela de educación y cultura andina](#).
2. Observe el video [Las instituciones de educación superior interculturales e indígenas \(IESII\) en América Latina](#).
3. En equipos, seleccione una problemática relacionada con la interculturalidad en la educación superior. Posteriormente, teniendo en cuenta las bases prácticas y teóricas del teatro del oprimido, cree una representación teatral (máximo siete minutos) que muestre el conflicto elegido.

Como sugerencia para la actividad, se propone que, previo a la puesta en escena, cada uno de los miembros del grupo realice un ejercicio de escultura corporal con el que representen, de manera silenciosa, las tensiones entre los saberes académicos y los comunitarios.

4. Reflexionar las percepciones de las tensiones alrededor del poder y los cuerpos silenciados, pensando en responder cuestiones como ¿qué cuerpos están al centro de los conocimientos?, ¿cuáles están en los márgenes?, ¿qué emociones o símbolos transmite la disposición espacial de

los espacios académicos y comunitarios? y ¿cómo descolonizar simbólicamente estas relaciones en la puesta en escena?

A modo de cierre

Repensar el saber y el hacer desde una perspectiva crítica frente a la visión peyorativa de lo occidental ha relegado la posibilidad de establecer formas alternas de relación. Esto ha derivado en una marcada diferenciación racial y étnica, donde lo “otro” y lo diverso se han percibido como elementos peligrosos o amenazantes para una supuesta purificación cultural. Estos esencialismos, escasamente debatidos y problematizados, han provocado discusiones en torno a cómo construir una sociedad intercultural basada en el reconocimiento pleno de las diversidades en todas sus dimensiones. Por tanto, resulta imprescindible abordar las identidades desde lo corporal y lo territorial, con el objetivo de forjar una concepción de democracia inclusiva que no solo favorezca a quienes ya forman parte del sistema político, sino también a aquellos que, por distintas razones, han permanecido al margen.

En este contexto, los haceres y los saberes, concebidos como ejes fundamentales para problematizar lo intercultural, han abierto la posibilidad de cuestionar las perspectivas más allá de las visiones endogámicas y esencialistas. Este enfoque permite abordar las problemáticas desde los ejercicios fenomenológicos que articulen las diversas visiones intersubjetivas de la sociedad y las relaciones políticas que se entretienen en ella. Desde esta perspectiva, los procesos intercorporales, comprendidos a través de la fenomenología, revelan un conjunto de estructuras que implican la coexistencia de unos con otros, trascendiendo la dicotomía entre la diferencia y la identidad.

En consecuencia, el mundo del otro comienza a integrarse al propio a partir de una racionalización práctica que deja de centrarse en la comparación entre lo idéntico y lo diferente. En su lugar, se prioriza la exploración de las intersecciones entre los límites del yo y la integración del cuerpo aparentemente desconocido con la propia carne. Este movimiento rompe con las relaciones discursivas de poder que, de manera histórica, se han legitimado bajo el amparo de prácticas “cultas” en espacios de educación superior. Reflexionar sobre estos aspectos contribuye a dismantelar el relativismo impuesto por las voces hegemónicas y minoritarias, desplazando los dogmas que han sido reforzados por las distinciones entre lo externo a la cultura y lo propio.

Por lo tanto, es necesario cuestionar cómo las voces que han monopolizado el término *interculturalidad* desde la diferencia han ocultado su carácter inclusivo en las relaciones integrales de la sociedad. Reivindicar este concepto como un catalizador entre las acciones prácticas y la aplicación de saberes implica un desafío directo a los reduccionismos promovidos por los intereses políticos de unos pocos.

Como reflexión final, se propone ampliar las geometrías construidas en torno a las conexiones ficcionales que han distorsionado el verdadero significado de la interculturalidad. Reducir este concepto a un carácter meramente étnico no solo empobrece su alcance, sino que también limita las interrelaciones ontológicas entre los distintos miembros de la sociedad civil. En este sentido, abordar la interculturalidad desde los saberes y haceres, incorporando además una crítica a las relaciones de poder, permite visibilizar y contextualizar las condiciones históricas que han derivado en prácticas de dominación racial y exclusión discursiva. Estas dinámicas han marcado los límites subjetivos de las relaciones de poder, así como los procesos de subjetividad e intercorporalidad en la sociedad contemporánea.

De este modo, las instituciones de educación superior adquieren un papel fundamental, ya que la problematización de los saberes desde los campos específicos tiene el potencial de expandir los horizontes del conocimiento más allá de las cartografías impuestas por el poder. Este replanteamiento rompe con los mecanismos históricos que han restringido la circulación de los procesos transgresores y que han dificultado la comprensión de los movimientos del conocimiento en el presente.

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. (1990). *La distinción: Criterio y bases sociales del juicio*. Editorial Siglo XXI.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1988). *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos.
- Freire, P. (1970/2005). *Pedagogía del oprimido*. Editorial Siglo XXI.
- Foucault, M. (1981). *Subjectivité et vérité. Cours au Collège de France. 1980-1981* [Lección del 6 de enero de 1981]. IMEC, Fonds Michel Foucault, C63.
- Foucault, M. (1998). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Editorial Siglo XXI.
- Foucault, M. (1975). Preguntas a Michel Foucault sobre la geografía. En *Microfísica del poder* (pp. 111-124). Editorial Siglo XXI.
- Foucault, M. (2010a). *El cuerpo utópico, las heterotopías*. Editorial Nueva Visión.
- Foucault, M. (2010b). *La arqueología del saber*. Editorial Siglo XXI.
- Merleau-Ponty, M. (1964). *Lo visible y lo invisible*. Seix Barral.
- Nietzsche, F. (1972). *Werke. Die Geburt der Tragödie*. Walter de Gruyter.
- Platón. (1982). *Obras completas*. Editorial Espasa Calpe.
- Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación [Senescyt]. (2021). *Sistema ecuatoriano de acceso a la educación superior*. Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Política y Sociedad*, 46(1), 33-54. <https://sermixe.org/wp-content/uploads/2020/08/Lectura10.pdf>

Capítulo 5. Principio tres: comunidades de aprendizaje



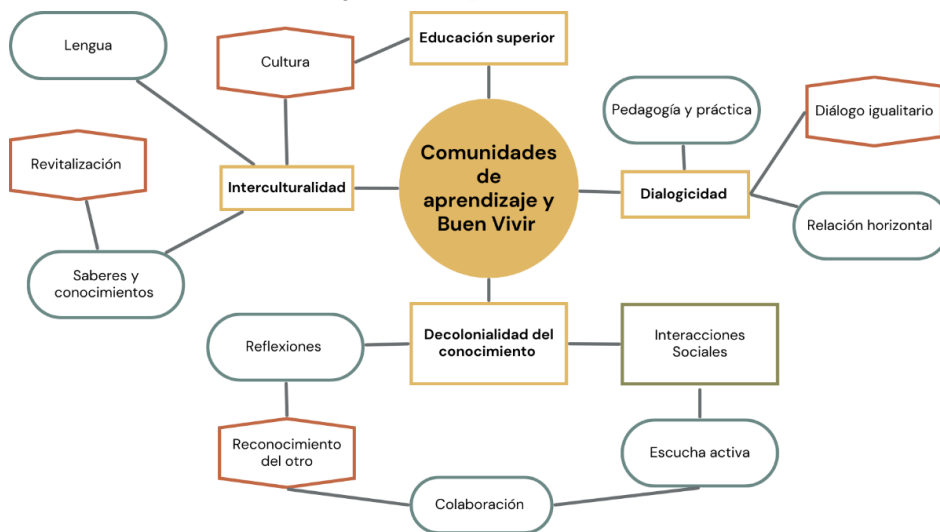
 **Patricia Pérez-Morales**
patricia.perez@unae.edu.ec

Universidad Nacional de Educación, Ecuador

 **Janina Moquillaza Sánchez**
jmoquillazas@unitru.edu.pe

Universidad de São Paulo, Brasil

Figura 11. Mapa de relaciones



Fuente: elaboración propia

Introducción

Partimos del planteamiento conceptual de lo que significa una comunidad de aprendizaje —de aquí en adelante CA— a partir de la propuesta creada por autores como Elboj *et al.* (2004) y Flecha y Puigvert (2002) quienes, con el proyecto CA desarrollado en el Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA) y financiado por el Sexto Programa Marco de la Unión Europea (2002-2006), proponen las CA como una actuación educativa de éxito capaz de reducir desigualdades, fortalecer el tejido social y mejorar la educación (Morlà, 2015). Con estos fines, las CA proponen alternativas que señalen cambios estructurales a través de la integración de agentes sociales como la familia, el profesorado y la comunidad. Entre los aspectos importantes de la propuesta está el valor otorgado al diálogo y al trabajo conjunto como generadores de cambio en las prácticas y discursos sobre el rol de la escuela en los procesos de conocimiento, transformación y éxito de los estudiantes en el campo educativo y social. Desde la perspectiva de las CA, se trata de una corresponsabilidad social que involucra a los agentes gubernamentales, la sociedad civil y a la escuela.

Las CA, según Elboj *et al.* (2004), se entienden como una estrategia educativa fundamentada en la participación e interacción de los distintos actores sociales y educativos que aportan al proceso formativo de la comunidad educativa en su conjunto. Flecha y Puigvert (2002) afirman que las CA tienen un rol importante en las propuestas de contenido curricular, enfoque de estrategias para el trabajo en el aula y participación de la comunidad como agente educativo. Asimismo, buscan de manera estratégica su

participación e involucramiento en las decisiones significativas para la transformación de la escuela y la sociedad, además de la apertura a nuevas formas de conocimiento. Para ello, consideran la interacción, el aprendizaje dialógico y las actuaciones educativas como alternativas que posibilitan a los niños y las niñas a conseguir aprendizajes que contribuyan a eliminar su exclusión social y cultural. Entre las finalidades propuestas por Elboj *et al.* (2004) para las CA destacamos la necesidad de superar las barreras e imposiciones sociales, muchas de ellas de sesgo eurocéntrico; desarrollar conocimientos de orden tecnológico aplicados al campo educativo y social; superar conflictos culturales como el racismo y otros prejuicios; disminuir las brechas sociales y culturales referentes a la calidad educativa y contrarrestar el abandono y el fracaso escolar.

Estos propósitos van de la mano de una gestión compartida entre los agentes educativos involucrados en la CA. Según Flecha y Puigvert (2002), es necesario —además de fomentar la participación de los agentes sociales— crear una organización y un ambiente de aprendizaje que acepte formas alternativas de hacer vida comunitaria; se trata de reconocer los procesos de enseñanza-aprendizaje como parte de un todo; los colectivos involucrados pasan a asumir responsabilidades con relación a las expectativas generadas; se invita a un tipo de evaluación continua y sistemática abierta a reorientar el trabajo siempre que sea necesario; la gestión es compartida a partir de comisiones de trabajo con responsabilidades coordinadas.

En diálogo con esta perspectiva de CA, estas dinámicas ya habían sido objeto de reflexión por autores como Freire (1975, 2009, 2016), quien —en sus múltiples obras— propuso una mirada enfocada en los procesos organizativos de los colectivos sociales y educativos en el contexto de Latinoamérica, y que nos llevan a encontrar otras aproximaciones significativas a las dinámicas comunitarias que se identifican con los pueblos originarios, indígenas y afrodescendientes, entre otros. Su potencial educativo, formativo y dialógico constituye una oportunidad para ampliar las reflexiones precedentes de las CA y transformaciones sociales. Estas ideas nos llevan a preguntar: ¿cómo las CA podrán contribuir a otras prácticas educativas que generen concientización y transformación social para lograr la deconstrucción de los procesos coloniales?

Con el objetivo de mostrar las relaciones entre las CA, la interculturalidad y la dialogicidad en la Figura 11 presentamos una red de interacciones e intercambios entre los términos que constituyen esa relación. Partimos del desafío de la interculturalidad en América Latina, la decolonialidad del conocimiento y la dialogicidad, además de tratarse de un cambio de postura epistemológica que requiere salir de la recepción pasiva a la participación colectiva, estimular la intervención, la colaboración y solidaridad, para que todos los involucrados en la toma de decisiones desarrollen nuevas actitudes de compromiso y corresponsabilidad (Freire, 1975).

Por medio de las contribuciones y reflexiones que se desarrollan en apartados posteriores, en este capítulo se hace evidente la complejidad presente entre la CA y la interculturalidad. Explorar el concepto de CA desde una perspectiva intercultural implica entenderlo no solo como un proceso de transformación social en busca de mejores resultados de aprendizaje, sino que —por lo general— son seleccionados por un sistema de conocimiento que privilegia el éxito y el ascenso social. Por lo tanto, también implica resignificar el valor del conocimiento como un resultado individual y posicionarlo como un proceso colectivo y experiencial. “Tal posicionamiento conlleva transgredir prácticas y discursos que tradicionalmente acentúan la educación ‘monocultural y exclusionista’” (Walsh, 2005, p. 46).

Considerando la pregunta planteada, proponemos tres momentos de reflexión: empezamos con la mirada normativa e histórica, desde la Constitución y el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe del Ecuador, que muestran rutas para promover acciones encaminadas a la igualdad, promover el desarrollo equitativo y solidario. Enseguida, abordamos la interculturalidad, buscando cuestionar el legado de las líneas discursivas que excluyen el conocimiento de los pueblos originarios, indígenas y afrodescendientes, para aportar una mirada renovada a las CA desde nuestro contexto. Con estos aportes, continuamos

presentando los principios, las actividades y los recursos para la instrumentalización, la organización y el funcionamiento de las comunidades de aprendizaje, dejando espacio para la creación de nuevos ejercicios reflexivos que involucren a las CA en prácticas para la concientización, disrupción y transformación. A modo de ejemplo, se presentaron algunos mitos, ritos y símbolos de la colonialidad y otros procesos de dominación para su resignificación.

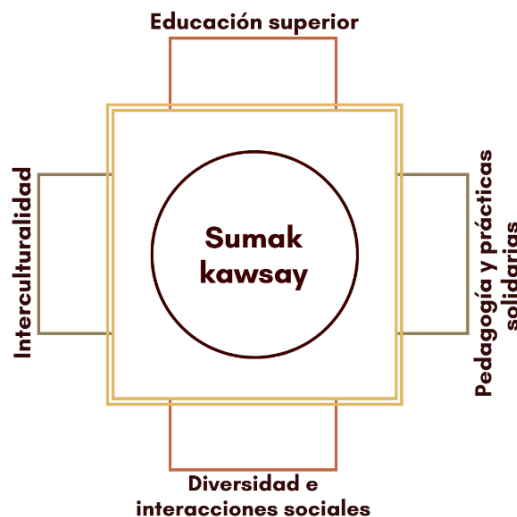
Para finalizar, al articular el proyecto CA con la educación como práctica liberadora para la resignificación de la educación, propusimos otras posibilidades de trabajo. Concluimos que los ejercicios reflexivos llevaron a posicionar otros recursos para resignificar las relaciones interculturales.

Mirada normativa e histórica: marcas de exclusión

El marco normativo vigente desde la Constitución del Ecuador del 2008, en especial los artículos destacados a continuación, buscan evitar las prácticas de discriminación y promover acciones afirmativas que lleven a la realización del *sumak kawsay* o buen vivir (ver Figura 12). “El Ecuador es Estado constitucional de derechos y justicia, social, democrático, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico [...]” (Asamblea Nacional Constituyente, Constitución Política de Ecuador [Const.]. Art. 1. 20 de octubre de 2008).

Entre los deberes del Estado se destacan: “3.3. Fortalecer la unidad nacional en la diversidad. 3.5. Planificar el desarrollo nacional, erradicar la pobreza, promover el desarrollo sustentable, la redistribución equitativa de los recursos, la riqueza, acceder al buen vivir. 3.6. Promover el desarrollo equitativo y solidario” (Asamblea Nacional Constituyente, 2008). Asimismo, en la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2023) —de aquí en adelante LOEI—, creada en el 2011, así como en la Constitución Política del Ecuador del 2008 y en el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe —de aquí en adelante MOSEIB—, de 1993, 2007 y 2013, se encuentran —a pesar de sus limitaciones y vicios— rutas para la deconstrucción de conceptos y simbologías arraigadas en la cultura escolar.

Figura 12. Sumak kawsay: relaciones y contexto



Fuente: elaboración propia

En ese sentido, resulta interesante hacer evidente —como se observa en la Figura 12— la propuesta de una relación centrada en el principio *sumak kawsay*, entendido como la práctica de una vida colectiva

que busca la armonía entre la comunidad, la naturaleza y el cosmos, usando los principios centrales del pensamiento andino. Con ello, se busca el equilibrio, la solidaridad y la sostenibilidad en las interacciones sociales, económicas y políticas (Manosalvas, 2014).

Al ubicar en el centro de la Figura 12 el principio *sumak kawsay* se simboliza el valor de conexión, intercambio, relacionalidad y tensión. Para Estermann (2021), los pilares de la conexión —correspondencia y complementariedad— son los que cimientan la relación entre la diversidad y la interacción social, interculturalidad y prácticas solidarias. Se evidencia así en el sentido primordial de la *chakana*: la conexión entre fenómenos que aparentemente son contradictorios. A través de la mediación pedagógica y el intercambio que ocurre en las CA, se producen los intercambios esperados, pues —según la mirada normativa— se tiene:

La educación debe estar centrada en el ser humano, garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez. [...]. (Asamblea Nacional Constituyente, Const. 2008, Art. 27)

Del mismo modo, coaduna con “El Estado garantizará su incorporación en el sistema de educación regular en la sociedad, sustenta que las políticas públicas [...] priorizan la educación y el respeto a sus derechos. [...]” (Asamblea Nacional Constituyente, Const. 2008, Art. 46). Además, como finalidad, para alcanzar el régimen del buen vivir, se expresa que “El sistema nacional de inclusión y equidad social es el conjunto articulado y coordinado de sistemas, instituciones, políticas, normas, programas y servicios que aseguran el ejercicio, garantía y exigibilidad de los derechos reconocidos en la Constitución. [...]” (Asamblea Nacional Constituyente, Const. 2008, Art. 340). Según la perspectiva histórica de Quijano (2014), las marcas de exclusión son parte de la colonialidad, son los elementos constitutivos del modelo mundial del poder capitalista, que se estableció en los últimos quinientos años, afectando profunda y prolongadamente la intersubjetividad del mundo, en especial con relación a los países de América Latina. Esto ya que a la población de estos países se le impuso una clasificación racial y étnica que consideraba inferiores a los pueblos locales, indios, negros, aceitunados, amarillos, blancos y mestizos. Ser considerado inferior pasó a ser la clasificación de nuestra existencia cotidiana, naturalizada en escala social; por lo tanto, para la educación actual, las CA tendrán el rol de considerar lo que argumenta Walsh (2006):

Más que un simple concepto de interrelación, la interculturalidad muestra y significa procesos de construcción de conocimientos “otros”; de una “otra” práctica; de “otra” política; de un “otro” poder social y de formas diferentes de pensar y actuar en relación y en contra a la modernidad/colonialidad, de un paradigma que es pensado a través de la práctica política. (p. 21)

En ese sentido, en la historia de América Latina, el capitalismo constituyó la colonialidad como una estructura de poder moderno, eurocéntrico, en el que los europeos se consideran pueblos superiores, el conocimiento se sustenta y arraiga en la razón, la lógica matemática, la medición y la objetivación. Este concepto —*colonialidad*— es diferente al concepto de *colonialismo*, que es más antiguo; se refiere a una estructura de dominación, con sede central en otro país, que impone la explotación, el control de la política, de los recursos de producción y trabajo, pero no existen relaciones racistas de poder.

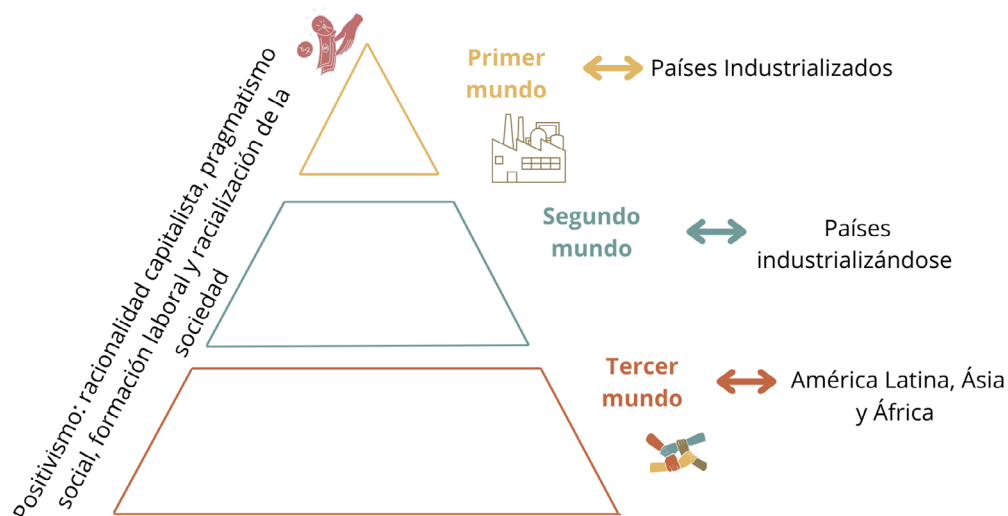
Comprendemos que las CA tendrán que revisar y reconstruir la idea de encuentro “intercultural” que empezó en el siglo XVI con la colonialidad europea, que determinó un diálogo no igualitario, marcado por relaciones asimétricas, imponiendo la discriminación racista, humillaciones y silencio, usados en contra de las subjetividades locales. Siglos después —finales del XIX y comienzos del XX—,

las relaciones intersubjetivas de dominación e intereses capitalistas tuvieron otro momento de fuerza e imposición a través de la educación de corte positivista —a partir de las teorías de Comte (2015)—. Tal impronta terminó reafirmando la idea de pueblos y sujetos superiores e inferiores. Otra vez, esta idea sistemática impuesta como “natural” sirvió para “adoctrinar” masivamente por medio de la educación como lo sustentó Bonfim (2014): los latinoamericanos somos el niño y la niña a quien repetidamente se le dice que no sirve para nada, que nunca será nada.

Así las cosas, la mirada del positivismo, basado en teorías de la evolución biológica de Charles Darwin, propició el nacimiento de una teoría sesgada de que existe un primer mundo, donde estarían los europeos y los norteamericanos —industrializados—; un segundo mundo, donde estarían los pueblos del Este Europeo —que empezaban a industrializarse— y un tercer mundo, donde estaría la masa “inferior”, sin conocimientos ni inteligencia, que además no los necesita (Apple, 2024). Por esta idea evolucionista exportada de Europa e impuesta en el inconsciente colectivo de muchos pueblos se considera que los sujetos del tercer mundo deberían “evolucionar” para llegar algún día a ser ciudadanos del segundo y del primer mundo.

Efectivamente, las CA deberán posicionar los principios de diálogo equitativo, transformación, creación de sentido, igualdad de diferencia, solidaridad, dimensión instrumental e inteligencia cultural para recuperar la subjetividad y autoestima, como lo ha enseñado Bourdieu (1989) en su obra *El poder del símbolo*. El poder simbólico —que se constituye por mitos, rituales, símbolos, lenguajes— es invisible y solo se puede ejercer con la complicidad de aquellos que no quieren saber a qué o a quién se someten y qué es lo que se está ejerciendo sobre ellos. Como instrumentos de conocimiento y de comunicación, los sistemas simbólicos son estructurados para ser un poder de construcción de la realidad, estableciendo un orden de conocimiento y sentido inmediato del mundo social, que puede llevar a un conformismo inteligente que integra tiempo, espacio y relaciones que se expresan en el poder de unos sobre otros. A partir de las críticas de Bonfim (2014) y Apple (2024) sobre las teorías evolucionistas aplicadas a la educación, se deconstruye la idea que justificaría que los pueblos de Latinoamérica serían inferiores por “naturaleza” (ver Figura 13). En realidad, no existe tal inferioridad como lo demuestran los estudios y hallazgos arqueológicos en ingeniería, metalurgia, arquitectura y medicina en Perú, Ecuador, México y Colombia. Sin embargo, la escuela nueva se encargó de mantener el sistema simbólico capitalista, evolucionista, representado en la Figura 13.

Figura 13. División del mundo según el desarrollo industrial



Fuente: elaboración propia a partir de Bonfim (2014) y Apple (2024)

Es así como se ha mantenido una mirada histórica atrapada en marcas de subordinación y asimilación en las relaciones interculturales y, por ello, es importante que las CA se concienticen de las marcas de exclusión y asimilación en las relaciones interculturales y cómo afectan la inteligencia cultural para provocar la disrupción y transformar la mirada histórica que ha tomado fuerza en la institucionalización de las prácticas didáctico-pedagógicas, inspiradas en el modernismo, el iluminismo y el positivismo. Por ende, a pesar de que Ecuador reconoce tres modelos educativos —Educación Intercultural (EI), Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y Etnoeducativo— se percibe aún el racismo, la subalternización, la jerarquización y el distanciamiento en el reconocimiento, la aplicación y el estudio de los conocimientos de los pueblos indígenas, originarios y de piel negra. En este sentido, se continúa privilegiando los conocimientos considerados “científicos”, excluyendo los considerados “no científicos”, por relacionarlos como un producto de un conocimiento originario, indígena, popular, sin rigurosidad y carente del método científico eurocéntrico moderno.

Para Walsh (2005), la interculturalidad epistémica está orientada a cuestionar aquel discurso de la modernidad sobre el conocimiento, el cual —desde esta perspectiva— es “abstracto, desincorporado y deslocalizado” (p. 42). La crítica dada a este tipo de discurso es por su carácter excluyente a saberes y prácticas locales, aunque científicos europeos usen los conocimientos originarios e indígenas como el caso de productos farmacéuticos, estéticos y de medicina en general. Este panorama, como lo manifiesta Walsh (2005), muestra asimetrías, marginalización y subordinación tanto de los pueblos indígenas y originarios como de sus conocimientos y experiencias. La decolonialidad del saber se posiciona frente a la colonialidad del saber (Castro-Gómez, 2005; Walsh, 2005) como estrategia política y epistemológica para hacer frente a los mecanismos de exclusión y subordinación creados por la modernidad.

En este sentido, las CA —por la diversidad de agentes que la conforman y el principio de creación de sentido— proponen una relectura de las prácticas educativas, así como en el MOSEIB y el currículo *kichwa*. En estos documentos se encuentran contenidos, propuestas y estrategias enfocadas en el estudio tanto de conocimientos de los pueblos originarios e indígenas como de conocimientos de otras culturas, con el fin de promover un acercamiento a sus epistemologías. Sin embargo, por el peso que ejerce la cultura occidental de conocimientos al momento que el docente gestiona el aula —para abordar los contenidos y las estrategias—, minimiza los conocimientos de los pueblos originarios e indígenas, privilegiando los discursos y las prácticas del sistema educativo eurocéntrico.

Frente a la mirada histórica atrapada que se ha mantenido durante siglos, la dinámica de la formación de profesionales de la educación actual requiere cambios, la discusión y reflexión sobre los principios de la CA. A saber: la igualdad de diferencias, la solidaridad y la dimensión instrumental desde una perspectiva crítica, comprensiva y transformadora, que signifique una disrupción, una relectura de los lugares, lenguajes, tiempos, procesos y medios por los cuales se ha producido y se produce el conocimiento contemporáneo.

Miradas renovadas: la interculturalidad como práctica transformadora en las CA

La interculturalidad busca cuestionar y transformar las líneas discursivas que han terminado por excluir el conocimiento de los pueblos originarios, indígenas y afrodescendientes. Por ello, se trata de transformar los discursos de la colonialidad que no han reconocido ni considerado los saberes y las prácticas de estos grupos, como si fueran de tercer orden, producidos por indígenas y afros incapaces de intervenir en la producción del conocimiento (Walsh, 2007).

En la línea de pensamiento de Bourdieu (1989), para deshacer el sistema del poder de la imposición simbólica se hace necesaria la disrupción, revelar la verdad objetiva de cómo se han estado usando los símbolos, mitos, ritos, lenguajes. De esa manera, se promueve la disrupción, se destruyen las falsas creencias, se develan antiguas evidencias, se restaura el poder de las comunidades y se recupera la autoestima, la confianza en lo que han sido las subjetividades, las creaciones de los ancestros y los conocimientos de los intelectuales que han producido reflexiones epistemológicas en las universidades del mundo.

Con todo y eso nos preguntamos: ¿cómo superar esos daños hechos a la subjetividad colectiva para generar disrupción, concientización y transformación? Estudios e investigaciones sobre la diversidad humana del antropólogo y teórico inglés-polaco Malinowski lo motivaron a presentar la teoría del iceberg para decir que el problema o fenómeno sociocultural que se quiere estudiar no es solo la punta del iceberg; hay que sumergirse en las profundidades del fenómeno para comprender mejor lo que está escondido en las relaciones que se dan en la toma de decisiones en los campos político, económico, social y educativo. Para concientizar y transformar las miradas superficiales que se hacen a la interculturalidad, se propone organizar las CA que se estructuran incluyendo las responsabilidades individuales y colectivas, los derechos de ciudadanía y de ciudadanía global. Es a partir del principio de creación de sentido de las CA que se trata de formar ciudadanos que tengan enfoques críticos e interculturales, comprensivos y solidarios, que van en dirección a la consolidación de un nuevo sentido de autoridad y responsabilidad colectiva.

El acercamiento teórico y conceptual a las CA nos aproxima a los referentes contemporáneos de las ciencias humanas y al sentido cualitativo holístico (Sánchez, 2022, 2024). Se trata de ofrecer aportes desde las diferentes áreas del conocimiento como antropología cultural, sociología, historia, economía o psicología social para ampliar la percepción de los elementos involucrados en la interculturalidad y que constituyen una perspectiva científica holística.

Explorando el concepto de CA desde una perspectiva intercultural crítica, implica entenderlo no solo como un proceso de transformación social en busca de mejores resultados de aprendizaje —por lo general seleccionados por un sistema de conocimiento que privilegia el éxito y el ascenso social—. Además, implica resignificar el valor del conocimiento como resultado de un proceso colectivo y experiencial. “Lo que significa transgredir prácticas y discursos que tradicionalmente acentúan la educación monocultural y exclusionista” (Walsh, 2005, p. 46). De este modo, las CA se comprometen a comprender, cuestionar y transformar las dinámicas de poder, los prejuicios y las desigualdades presentes en los contextos educativos.

Así pues, los siete principios de las CA expresan lo siguiente: relaciones simétricas; aperturas a nuevas experiencias del conocimiento; acogida a la producción del conocimiento de otras culturas y contextos regionales y locales; resignificación del aporte y la importancia de la producción del conocimiento de otras culturas; resignificación de las diferencias para transformar las desigualdades; escucha activa para la comprensión de las epistemologías diversas y diferentes; desarrollo de actividades del conocimiento flexibles y contextualizadas. Para ello, las CA se constituyen en espacios para la resignificación simbólica de los sujetos que las constituyen —estudiantes, docentes, familia, colaboradores—; cada uno de ellos desde su lugar cultural y social dan sentido a su propia experiencia de producción y uso del conocimiento. La presencia de estos sujetos en las CA implica un posicionamiento político que no siempre se hace de manera explícita, pero, aun así, su presencia ratifica un lugar en la producción, reflexión y transformación de conocimiento (ver Tabla 4).

Tabla 4. Principios y características de las CA en clave de interculturalidad

Principios	
<p>Diálogo equitativo. En lugar de imponer conocimientos y valores desde una sola perspectiva, fomenta la dialogicidad. Todos los participantes comparten sus experiencias, saberes y puntos de vista. Supone una conversación para reconocer y aprender de las prácticas y cosmovisiones de diversas culturas, dándoles el mismo valor que a las dominantes.</p>	<p>Inteligencia cultural. Implica reconstruir la identidad y autoestima cultural, sobre todo de los grupos históricamente marginados, evidenciando a través de sus tradiciones y conocimientos la legitimidad de sus epistemologías y aprendizajes; el valor de incorporarlos en los contenidos oficiales del currículo nacional en los distintos niveles educativos.</p>
<p>Transformación. Se trata de diseñar un currículum que cuestione las narrativas de la colonialidad y eurocéntricas. Propone un enfoque flexible y cocreado entre docentes, estudiantes y otros miembros de la comunidad, incluyendo a personas que tradicionalmente han sido excluidas de los sistemas educativos. Por ello, propone un currículum transformador.</p>	<p>Creación de sentido. Se trata de formar ciudadanos que son, a la vez, mediadores, formados en enfoques críticos e interculturales, donde no solo se abordan aspectos teóricos y prácticos, sino que también desafían sus propios prejuicios de autoridad única hacia una autoridad colectiva.</p>
<p>Igualdad de diferencias. Involucra la participación de las familias y la comunidad. Se trata de incorporar agentes educativos en el proceso de aprendizaje, promoviendo su participación en la toma de decisiones, la resignificación de contenidos y la organización de actividades educativas. Va más allá de la simple colaboración, usando las oportunidades para aportar, desde perspectivas regionales, culturales y sociales propias.</p>	<p>Solidaridad. Considera los espacios para cuestionar y deconstruir desigualdades; este es un componente clave de la interculturalidad crítica, porque cuestiona las estructuras de poder como el racismo, el clasismo y el machismo. Educa en una perspectiva de desmantelamiento de esas creencias. En las CA, incluye debates, análisis y talleres como estrategias para abordar temas de desigualdad y discriminación, tanto en el aula como en la sociedad.</p>
<p>Dimensión instrumental. Desde esta perspectiva, la CA se convierte en un espacio para aprender contenidos académicos y también para experimentar el arte y la estética por medio de talleres, teatro, música, videos, entre otros; experiencias que propician reflexionar, cuestionar y transformar las dinámicas de exclusión y discriminación. Empodera a las personas en la aceptación de su diversidad, trabajando para crear una sociedad más justa, igualitaria e intercultural.</p>	

Fuente: *elaboración propia*

Comunidades de aprendizaje: prácticas para la disrupción y transformación

Las comunidades de aprendizaje promueven prácticas educativas que desafían los modelos tradicionales al fomentar la participación, el diálogo horizontal y la construcción colectiva del conocimiento. Al considerar sus principios como referentes, las actividades se orientan hacia la disrupción de lógicas jerárquicas y la transformación de las dinámicas pedagógicas. De este modo, el aula se convierte en un espacio donde la colaboración y la reflexión conjunta impulsan cambios significativos en la manera de enseñar y aprender.

A continuación, se especifican los principios de las CA como referentes para la disrupción y transformación:

- **Diálogo equitativo:** cuando hay simetría.
- **Transformación:** cuando se acepta vivir nuevos tipos de experiencias.
- **Inteligencia cultural:** cuando se reconoce la producción y las creaciones de los pueblos originarios, de los indígenas, los afrodescendientes y los inmigrantes.
- **Creación de sentido:** cuando se resignifica; es decir, se pasa de lo que se creía a lo que se cree por las evidencias de los hechos.
- **Igualdad de diferencias:** resignificar las ideas de homogeneización y estandarización, pasando a una significación que acoja las perspectivas regionales e historias.
- **Solidaridad:** tener empatía con las demás personas, desarrollar el apoyo y la fraternidad en la vida colectiva.
- **Dimensión instrumental:** se trata de usar la producción artística —músicas, literaturas, teatro, danzas, cine, entre otros— apropiándola en la creación de argumentos, prácticas y acciones.

Con los principios de las CA presentados, se propone desvelar los mitos, ritos y símbolos. Según Mircea (1999), comprender los mitos es importante para entender los comportamientos sociales, pues los mitos dictan determinados modelos de ritos y actividades humanas. Así pues, los ritos —como expone Foucault (1993)— son actividades que dan a conocer algo; son el conjunto de procedimientos verbales, o no verbales, que informan sobre algo que está oculto, especialmente en ceremonias. A la par, los símbolos son importantes porque, en palabras de Bourdieu (1989), producen determinadas realidades sociales y, por lo general, son contradictorios. De la misma manera, las representaciones, que según Enaudeau (1999) son siempre una paradoja, son una máscara que oculta la privacidad y refleja las fantasías.


Con el fin de llevar a cabo estas deconstrucciones, presentamos algunos ejemplos de prácticas reflexivas enfocadas a develar ritos, símbolos y mitos. Todo ello a partir de aproximaciones dialógicas, que se prestan a la escucha y a los gestos, es decir, “hay que estar y observar lo que pasa desde una mirada panorámica y profunda, posar la mirada en las personas que dicen algo con sus gestos, lo que revela su vivencia cotidiana y que es importante comprender” (Pérez, 2022, p. 201) para generar experiencias prácticas y reflexivas en torno a una nueva comprensión de la interculturalidad.

Con la elección de uno de los principios de las CA se brinda el objetivo y la actividad, los procedimientos dialógicos, de escucha y de reflexión, posibles ejercicios reflexivos e instrumentos usados para la disrupción o para resignificar mitos, ritos y símbolos de la colonialidad y otros procesos de dominación, por considerarlos como obstáculos culturales y sociales que han frenado procesos organizativos y colectivos. Esta propuesta implica apropiar prácticas interculturales, y se espera en estos ejercicios la presencia activa de todos los involucrados —docentes, estudiantes y comunidad—, quienes están con sus cuerpos, gestos y voces habitando el espacio comunitario del aula o cualquier otro espacio escogido.

Ahora bien, se usarán los procedimientos como acciones encarnadas que confrontan, acogen y resignifican las relaciones subjetivas e intersubjetivas presentes en el espacio de aprendizaje —aula y/o comunidad—. Por lo que se hace necesario asumir la diversidad, la desigualdad y las tensiones éticas, políticas, económicas, epistemológicas, sociales y culturales, dando concreción y realidad al espacio y momento concreto del hecho educativo —del aula a la comunidad y viceversa—. Esto evidencia las prácticas asimétricas producidas y reproducidas, avaladas y justificadas por la hegemonía monocultural que normaliza la desigualdad, cuya justificación surge de la idea sesgada de diferencia.

Tabla 5. Ejemplos de propuestas disruptivas y transformadoras

Principio	Objetivo/actividades	Procedimientos dialógicos, escucha y reflexión	Ejercicios reflexivos o instrumentos usados para la disrupción o para resignificar los mitos, los ritos y los símbolos de la colonialidad y otros procesos de dominación
1. Diálogo igualitario	Observar las relaciones asimétricas para proponer relaciones simétricas en las relaciones interculturales.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Observar imágenes, escuchar cuentos, relatos, leyendas, música, entre otros. 2. Deconstruir los mitos, los ritos y los símbolos identificados en las producciones. 3. Proponer debates y reflexiones a modo de tertulias dialógicas. 	<p>Para abordar las temáticas sobre las diferencias étnicas, desarrolle las siguientes actividades:</p> <p>Actividad 1. Lectura de cuentos, seguido del debate y la reflexión Cuento 1: “La Diablada” (página 18 del libro <i>Cuentos Ñutos 7</i>) Cuento 2: “El mundo en mis mejillas” (página 40 del libro <i>Cuentos Ñutos 7</i>) ▶</p> <p>Actividad 2. Apreciación de la obra de arte, seguido del debate y la reflexión</p>  <p>Nota. <i>Tiger</i> de James Wiens. Fuente: (<i>Art In Motion</i>, s. f.)</p>
2. Transformación	Reflexionar sobre los significados de las prácticas asimétricas y simétricas para propiciar cambios en las acciones discriminatorias y segregacionistas.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Observar imágenes, escuchar cuentos, relatos, leyendas, música, entre otros. 2. Deconstruir los mitos, los ritos y los símbolos identificados en las producciones. 3. Proponer debates y reflexiones a modo de tertulias dialógicas. 	<p>Para abordar las temáticas sobre las diferencias sociales, desarrolle las siguientes actividades:</p> <p>Actividad 1. Apreciación de la música, seguido del debate y la reflexión. Música: <i>Y no hago más na'</i> de el Gran Combo (2017). ▶</p> <p>Actividad 2. Apreciación del fotograma, seguido del debate y la reflexión</p>  <p>Fuente: <i>Los olvidados</i> (1950) de Luis Buñuel</p>

<p>3. Inteligencia cultural</p>	<p>Reconocer las producciones ancestrales de los pueblos andinos, africanos y de otros orígenes y de distintos momentos históricos.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Revisar producciones intelectuales, académicas, fotográficas, filmicas, musicales, teatrales, entre otras que revelan producciones culturales propias y de fusión y de distintos momentos históricos. 2. Deconstruir los mitos, los ritos y los símbolos identificados. 3. Proponer debates y reflexiones a modo de tertulias dialógicas. 	<p>Para abordar las temáticas sobre las diferencias de raza y jerarquización económica del mundo, desarrolle las siguientes actividades:</p> <p>Actividad 1. Apreciación de la música, seguido del debate y la reflexión. Canción 1: <i>El negro bembón</i> de Ismael Rivera (2022)  Canción 2: <i>No le pegue a la negra</i> de Joe Arroyo (2009) </p> <p>Actividad 2. Apreciación de la obra de arte, seguido del debate y la reflexión:</p>  <p>Fuente: <i>sin título</i> (s. f.)</p>
<p>4. Creación de sentido</p>	<p>Resignificar la idea de ser humano y género, reconociendo nuevos roles y sentidos a lo largo de la historia, hasta la vida contemporánea.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Revisar la literatura académica sobre la historia de la sexualidad humana, así como videos musicales, prensa, visitar museos y complejos arqueológicos. 2. Deconstruir los mitos, los ritos y los símbolos identificados. 3. Proponer debates y reflexiones a modo de tertulias dialógicas. 	<p>Para abordar las temáticas sobre las diferencias de género, desarrollar las siguientes actividades:</p> <p>Actividad 1. Apreciación de la música, seguido del debate y la reflexión. Canción: <i>Que nadie sepa mi sufrir</i> de Julio Jaramillo (2017) </p> <p>Actividad 2. Apreciación de las obras de arte, seguido del debate y la reflexión:</p>  <p>Nota. <i>Sin título</i>. Tomado del artículo “Fortalecimiento de la salud pública, el aclamo de la comunidad” de <i>Al Poniente</i> (2020) Fuente: <i>Ochoa Restrepo</i> (2020)</p>  <p>Nota. <i>Wiracocha</i> tomado de <i>Reydekish.com</i> Fuente: <i>David A. S.</i> (2015)</p>

<p>5. Igualdad y diferencias</p>	<p>Resignificar las costumbres, la moda y los medios de comunicación, enfocando las diferencias como esencia del ser humano.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Observar imágenes, escuchar cuentos, relatos, leyendas, música, entre otros. 2. Deconstruir los mitos, los ritos y los símbolos identificados en las producciones. 3. Proponer debates y reflexiones a modo de tertulias dialógicas. 	<p>Para abordar las temáticas sobre las diferencias sociales, desarrollar las siguientes actividades:</p> <p>Actividad 1. Apreciación de la música, seguido del debate y la reflexión. Canción 1: <i>Juanito Alimaña</i> de Héctor Lavoe (2015) ▶ Canción 2: <i>Te hablo desde la prisión</i> de Wilson Manyoma (2021) ▶</p> <p>Actividad 2. Apreciación de la obra de arte, seguido del debate y la reflexión.</p>  <p>Fuente: <i>Katatay</i> de Alfredo Márquez (2002)</p>
<p>6. Solidaridad</p>	<p>Traer a la actualidad el sentido de la solidaridad como prácticas sociales en las comunidades.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Observar imágenes, escuchar cuentos, relatos, leyendas, música, entre otros. 2. Deconstruir los mitos, los ritos y los símbolos identificados en las producciones. 3. Proponer debates y reflexiones a través de grupos interactivos. 	<p>Para abordar las temáticas sobre las relaciones sociales, desarrollar las siguientes actividades:</p> <p>Actividad 1. Apreciación de la música, seguido del debate y la reflexión. Canción: <i>Como que te cachondea vagabundo</i> de Fruko y sus Tesos (2013) ▶</p> <p>Actividad 2. Observación del video, seguido del debate y la reflexión. Video: <i>Folklorización del Inti Raymi</i> ▶</p>
<p>7. Dimensión instrumental</p>	<p>Resignificar los aportes en las áreas de arquitectura, ingeniería, metalurgia, joyería, textilera y producción de instrumentos musicales como actividades creativas e inventivas de los diversos grupos sociales.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Observar imágenes, escuchar cuentos, relatos, leyendas, música, entre otros. 2. Deconstruir los mitos, los ritos y los símbolos identificados en las producciones. 3. Proponer debates y reflexiones a través de grupos interactivos. 	<p>Para abordar temáticas sobre la producción instrumental, desarrollar las siguientes actividades:</p> <p>Actividad 1. Escucha del podcast, seguido del debate y la reflexión. Podcast: <i>Cultura, contracultura y recontracultura</i>, episodio “La fotografía del sonido” ▶</p> <p>Actividad 2. Observación de los videos, seguido de debate y reflexión. Producción de sombreros en el Ecuador ▶</p>

Fuente: elaboración propia

La Tabla 5 sintetiza algunas posibles actividades en el marco de las actuaciones educativas —tertulias dialógicas y grupos interactivos— de las CA y sus principios. Se desglosan, a continuación, los ejemplos de los ejercicios reflexivos.

Ejercicio reflexivo 1. Creación de sentido a partir de diálogos equitativos

El principio de creación de sentido busca formar ciudadanos capaces de actuar como mediadores críticos dentro de una sociedad diversa y en constante transformación a partir de la comprensión profunda de los marcos teóricos y prácticos que sustentan la convivencia intercultural. A través del análisis reflexivo, los individuos son invitados a cuestionar sus propios supuestos y prejuicios, especialmente aquellos vinculados con los modelos de autoridad única o los verticales. La actividad uno consiste en observar las relaciones asimétricas para proponer relaciones simétricas en perspectiva intercultural crítica y transformadora. Para lograrlo, se proponen los siguientes pasos:

1. Observe el video de la conferencia titulada [“Interculturalidad crítica y transformación”](#) a cargo de Gunther Dietz.
2. Luego, responda lo siguiente:
 - › A partir de la figura de nociones de la interculturalidad, ¿cuál o cuáles nociones identifica usted como más presentes en el contexto educativo en el que usted se encuentra y por qué?
 - › Explique brevemente la relación entre los aspectos teóricos desarrollados y el componente pedagógico (hacia una pedagogía intercultural).
 - › A partir de lo expuesto por el conferencista en relación con los ambientes, ¿cuál es su postura sobre esta relación y su aporte para la disrupción de las prácticas y los discursos sobre la interculturalidad?
 - › Prepare un escrito argumentativo que presente su postura. Y, en equipos de trabajo, con la ayuda del docente, un debate a partir de las posturas controversiales resultantes de las actividades uno y dos.

El principio de creación de sentido invita a comprender la sexualidad no solo como un fenómeno biológico, sino como un constructo cultural, histórico y discursivo, donde los individuos negocian significados, normatividades y formas de autoridad desde los marcos interculturales. Vista desde esta óptica, la historia de la sexualidad se convierte en un terreno donde las diversas sociedades han configurado sus modos de entender el cuerpo, el deseo y las relaciones, revelando cómo las estructuras de poder moldean las experiencias sexuales humanas. La actividad dos consiste en:

1. Revisar la literatura académica sobre la historia de la sexualidad humana.

- **Lectura recomendada:** Norbert Elías. (2015). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Fondo de Cultura Económica.
- **Lectura recomendada:** Michel Foucault. (1998). *Historia de la sexualidad. (Vol. 1)*. Editorial Siglo XXI.

3. Desarrollar las actividades propuestas en la Tabla 5 de este capítulo. Para ello, se recomienda:
 - Usar las tertulias dialógicas.
 - Deconstruir los mitos, los ritos y los símbolos identificados en las producciones como videos musicales y artículos de prensa, entre otros.
1. Al finalizar, reflexiona:
 - Cuando viste esta imagen por primera vez, ¿cómo te impactó?, ¿qué te hizo pensar?, ¿cómo afecta la vida cotidiana?
 - Si pudieras escoger un personaje de esta imagen ¿cuál sería? y ¿por qué?

Ejercicio reflexivo 2. La inteligencia cultural como oportunidad para la reflexión comprensiva y crítica.

La inteligencia cultural implica reconstruir la identidad y la autoestima cultural de los grupos históricamente marginados, reconociendo la profundidad y legitimidad de sus saberes. A través de las tradiciones, lenguas y prácticas comunitarias, estos pueblos aportan epistemologías valiosas que han sido sistemáticamente invisibilizadas. De ahí que integrar estos conocimientos en el currículo oficial permite ampliar la comprensión de la diversidad cultural. Además, legitimar estos aprendizajes contribuye a equilibrar las relaciones históricas de poder y promover la interculturalidad. La actividad uno consiste en revisar las producciones musicales y las artes plásticas. Para ello, se debe seguir lo siguiente:

1. Organizar a los participantes en grupos interactivos y revisar la Tabla 5 de este capítulo.
2. Con base en las producciones que se encuentran en el principio de inteligencia cultural, responder a las siguientes preguntas:
 - Cuando escuchaste esta música por primera vez ¿cómo te impactó? y ¿qué te hizo pensar?
 - Si pudieras escoger un personaje para representarlo ¿cuál sería?, ¿por qué? y ¿cómo se observan los derechos humanos en esta canción?

La etnografía de la matemática muestra que la *chakana* andina contiene relaciones geométricas avanzadas, como aproximaciones al número π y a las proporciones utilizadas para medir longitudes y áreas, evidenciando un conocimiento matemático ancestral altamente sofisticado. A su vez, los estudios etnográficos en prácticas agrícolas y rituales demuestran que las comunidades andinas integran razonamientos matemáticos propios en su vida cotidiana. Desde el principio de inteligencia cultural, estos saberes validan las epistemologías indígenas que deben incorporarse en el currículo para fortalecer la autoestima y el reconocimiento intercultural. En este sentido, la actividad consiste en:

1. A partir del principio de inteligencia cultural es importante revisar la literatura académica sobre la etnografía de la matemática, con foco en el caso de la *chakana*.

- **Lectura recomendada:** Higida Rosa Moreno y Janina Moquillaza Sánchez. (2023). Justicia histórica y epistemológica para la matemática peruana. En M. Rodríguez y R. Almeida. (Orgs.), *Tendencias latinoamericanas en investigación. (Vol. III)* (pp. 131-149). Universidad de São Paulo. <https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/1163>

3. Luego de leer, responda las siguientes preguntas basadas en la legitimidad epistemológica:
 - ¿De qué manera los saberes geométricos presentes en la *chakana* contribuyen a reivindicar la legitimidad epistemológica de los conocimientos matemáticos ancestrales, en línea con los planteamientos de justicia histórica y epistemológica propuestos por Moreno y Sánchez?
 - ¿Cómo puede el principio de inteligencia cultural orientar la incorporación de la etnomatemática andina —especialmente la geometría de la *chakana*— en el currículo escolar para fortalecer la autoestima cultural de los pueblos originarios?
 - ¿Qué relación existe entre los razonamientos matemáticos identificados en las prácticas agrícolas y los rituales andinos y la necesidad de reconocer, desde una perspectiva de justicia epistemológica, otras formas válidas de producir conocimiento matemático?

La decolonización del conocimiento matemático propone cuestionar la supuesta universalidad y neutralidad de la matemática para reconocer la validez de los saberes culturales históricamente marginados. Integrar estas perspectivas en el currículo permite construir una enseñanza más inclusiva y contextualizada, donde las diversas formas de razonamiento sean legitimadas. Así, el proceso educativo se transforma en un espacio que valora las identidades, recupera las epistemologías propias y fortalece la justicia cognitiva. La actividad tres consiste en reflexionar sobre la descolonización del conocimiento y el currículo. Para ello, se plantean los siguientes pasos:

1. Responda las preguntas:
 - ¿Por qué es importante cuestionar la idea de una matemática universal y neutral, y cómo se evidencia esta crítica al analizar la *chakana* como sistema matemático culturalmente situado?
 - ¿De qué modo la incorporación curricular de la *chakana* podría contribuir a los procesos de descolonización del conocimiento matemático que proponen Moreno y Sánchez (2023)?
 - ¿Cómo dialogan la etnografía de la matemática y la propuesta de justicia histórica de los autores respecto a la necesidad de reconocer las prácticas matemáticas cotidianas de las comunidades andinas como saberes legítimos dentro del sistema educativo?

Ejercicio reflexivo 3. Disrupción y transformación para nuevas miradas

El principio de transformación plantea la necesidad de diseñar un currículum que cuestione de manera activa las narrativas de la colonialidad y las perspectivas eurocéntricas que han marcado históricamente los sistemas educativos. Desde esta mirada, el currículum se concibe como un proceso flexible, dinámico y cocreado entre los docentes, los estudiantes y los miembros de la comunidad, integrando especialmente a quienes han sido tradicionalmente excluidos de los espacios formales de aprendizaje. Así, se impulsa un currículum transformador, capaz de reconocer diversas epistemologías, redistribuir la voz pedagógica y promover una educación más justa, plural y situada en las realidades culturales de los pueblos.

La actividad uno consiste en reflexionar en grupos interactivos sobre las consecuencias de la manipulación histórica de las subjetividades indígenas y afro ejercida por la colonialidad europea sobre América Latina a partir de obras seleccionadas. Para ello, se proponen las siguientes actividades:

1. Organizar grupos interactivos para observar detenidamente la selección de obras ubicadas en el siguiente [enlace](#).

2. Sistematizar la información relacionada con ¿quién es el artista?, ¿cuál es su enfoque? y ¿cuál es el contexto y la temporalidad de creación de la obra?
3. Describir alguna característica importante que sobresale en la obra.
4. A partir de las preguntas y las respuestas generadas para el debate, la tertulia dialógica o cualquier otra estrategia reflexiva, comprensiva y crítica sobre el tema, elabore un video corto que muestre la postura del grupo interactivo sobre el tema.
5. Algunas preguntas para tomar en cuenta son:
 - Cuando viste por primera vez las obras de arte, ¿cómo te impactaron?, ¿qué te hicieron pensar?
 - Si pudieras escoger un personaje para representarlo ¿cuál sería? y ¿por qué?
1. Realizar una reflexión escrita, de manera individual, en torno a las preguntas planteadas y sugerir una perspectiva de cómo usted vive y comprende los estereotipos recomendados en las obras.
2. Finalizar la producción escrita a partir de los siguientes cuestionamientos: ¿encuentra alguna relación entre las políticas públicas, la educación para la infancia, los derechos humanos y la realidad representada en las obras?

- **Lectura recomendada:** Aníbal Quijano (2014). Colonialidad del poder y clasificación social. En A. Quijano, *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/ descolonialidad del poder* (pp. 285-327). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. https://www.jstor.org/content/oa_chapter_monograph/j.ctv1gm019g.12?seq=8

A modo de cierre

Con la motivación de responder a las preguntas iniciales ¿cómo las CA podrán contribuir a otras prácticas educativas que generen concientización y transformación social para lograr la deconstrucción de los procesos coloniales? y ¿cómo superar los daños hechos a la subjetividad colectiva para generar disrupción, concientización y transformación por medio de la educación? encontramos en los elementos aquí dispuestos teórica y conceptualmente la base para construir ejercicios prácticos y reflexivos orientados a la discusión sobre la importancia y la necesidad de reconocer los procesos de dominación, exclusión y negación de las epistemologías “otras” en el contexto educativo. En ese sentido, para generar la interculturalidad epistémica —como argumento para la comprensión de las CA desde una mirada renovada— acentuamos la pertinencia de esta propuesta en el contexto ecuatoriano en correspondencia con los procesos sociales y culturales contemporáneos.

Los argumentos teóricos elaborados sobre los símbolos, mitos y ritos ayudaron a comprender cómo y por qué se usan para generar exclusión y dominación. En la medida en que se comprende a través del paradigma interpretativo, destacando y distinguiendo los significados implícitos y explícitos, es posible construir nuevas relaciones interpersonales, cargadas de transformación, creación de sentido, igualdad de diferencias, solidaridad e inteligencia cultural para el buen vivir o *sumak kawsay*.

Haber ofrecido ejercicios reflexivos tomando los principios de las CA, el arte y las epistemologías de diversos contextos culturales, llevó a encontrar otros recursos para resignificar las relaciones interculturales. En contextos de educación superior, será un reto importante para la formación de profesionales críticos interesados en cuestionar la realidad desde perspectivas epistemológicas diversas. Finalmente, haber recurrido a Paulo Freire enfatizó la importancia de articular el proyecto CA con la educación como práctica liberadora para la resignificación de la educación y para el proceso de formación de docentes reflexivos.

Referencias bibliográficas

- Apple, M. (2024). *Educação e Poder*. Editora Vozes.
- Asamblea Nacional Constituyente. (2008). Constitución de la República del Ecuador. Registro Oficial 449.
- Bonfim, M. (2014). *A América Latina: Males de origem*. FDR.
- Bourdieu, P. (1989). *O poder do símbolo*. Bertrand Brasil.
- Castro-Gómez, S. (2005). *La hybris del punto cero: Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Comte, A. (2015). *Discurso sobre el espíritu positivo*. Editorial EDIPRO.
- Elboj, C., Puigdelívol, I., Soler-Gallart, M. y Valls, R. (2004). *Comunidades de aprendizaje: Transformar la educación*. Editorial Graó.
- David, A. S. (2015). *Wiracocha*. Reydekish. <https://reydekish.com/2015/03/10/viracocha-el-ser-supremo/wiracocha/>
- Enaudeau, C. (1999). *La paradoja de la representación*. Paidós.
- Estermann, J. (2021). *Filosofía andina: Sabiduría indígena para un mundo nuevo*. Arkho Ediciones.
- Foucault, M. (1993). *Microfísica del poder*. Editorial Siglo XXI.
- Freire, P. (1975). *Acción cultural para la libertad*. Tierra Nueva.
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Editorial Siglo XXI.
- Freire, P. (2016). *El maestro sin recetas: El desafío de enseñar en un mundo cambiante*. Editorial Siglo XXI.
- Flecha, J. y Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje. *REXE. Revista de estudios y experiencias en educación*, 1(1), 11-20. <https://www.ugr.es/~fjriros/pce/media/4-4-c-FlechaPuigvertComunidades%20de%20aprendizaje.pdf>
- Ley Orgánica de Educación Intercultural [LOEI]. (2023). https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Ley_Organica_de_Educacion_Intercultural_LOEI_codificado.pdf
- Manosalvas, M. (2014). Buen Vivir o Sumak Kawsay. En busca de nuevos referenciales para la acción pública en Ecuador. *Íconos*, 18(49), 101-121. <https://doi.org/10.17141/iconos.49.2014.1273>
- Mircea, E. (1999). *Mito y realidad*. Kairós.
- Ochoa Restrepo, A. (2020). Fortalecimiento de la salud pública, el aclamo de la comunidad. *Al Poniente*. <https://alponiente.com/fortalecimiento-de-la-salud-publica-el-aclamo-de-la-comunidad/>
- Pérez, P. (2022). *Pensar la educación como experiencia: El gesto y la oralidad como posibilidades de encuentro*. Ciencia holística en educación Frente a la globalización.
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder y clasificación social. En A. Quijano, *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 285-327). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140506032333/eje1-7.pdf>
- Sánchez, J. (2022). *Ciencia Holística en la Educación*. UGEL-ICA/El Conde Plebeyo.
- Sánchez, J. (2024). *A cultura de Educacao, a escolha e o feminino*. Dialética.
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad crítica y decolonialidad. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 47-62). Editorial Siglo XXI.
- Walsh, C. (2006). *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Signo.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(48), 25-35. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeypp/article/view/6652>
- Wiens, J. (S. f.). *Tiger. Art In Motion*. <https://www.artinmotion.com/artist/f1736748-ae53-4b31-9aee-99ff9ae2aa95>

Conclusiones generales: horizontes para una intercultural crítica

Hablar de interculturalidad en educación superior —y en todos los niveles educativos— es una tarea compleja, más aún cuando se reduce a una visión esencialista e incluso folclórica. Sin embargo, las demandas actuales invitan a repensar este concepto polisémico. Tales vacíos se intentaron responder y atender con esta propuesta, integrando las voces y visiones de diferentes actores como docentes de educación superior y básica, estudiantes de pregrado, portadores de saberes, entre otros.

Considerando lo expuesto, la propuesta desarrollada responde a la necesidad pendiente de contar con una iniciativa orientada desde un enfoque intercultural, como principio de toda la sociedad, tanto a nivel del país como regional; y no solo dirigido a los pueblos y nacionalidades indígenas. ¿Cómo lograrlo? O, más bien, ¿cómo intentarlo? Se propuso desde la práctica reflexiva y crítica que, aunque gira en torno al aula de clases como el principal espacio de desarrollo de la interculturalidad, los ejercicios se desarrollan en la cotidianidad del estudiantado.

El reto principal es comprender la interculturalidad desde diferentes horizontes y posibilidades o, en otras palabras, desde lentes críticos y transformadores. Precisamente, este debería ser el debate que deben realizar las instituciones de educación superior para evitar reducir la interculturalidad a eventos folclóricos, ciertas celebraciones o generar una oferta académica dirigida a una población específica —indígena—, por citar unos ejemplos. Así, se deberían crear espacios-tiempos de enseñanza y aprendizaje que incluyan la formación del estudiantado desde y para las diversidades que forman parte de la comunidad universitaria.

En este orden de ideas, resulta urgente contar con propuestas que trasciendan lo étnico y lo cultural, y se enfoquen en la diversidad y la heterogeneidad en su contexto. Por ello, la invitación es crear cambios sustanciales en los contenidos formativos, para lo cual los ejercicios reflexivos propuestos aportan a la clarificación de la propuesta societal de la interculturalidad; y no solo centrado en el debate académico, teórico y político-ideológico, sino que parte de territorios, ambientes y espacios cotidianos.

Los principios planteados —no son los únicos que existen— que deberían abordarse para comprender y practicar la interculturalidad son la diversidad de diversidades, los saberes-haceres y las comunidades de aprendizaje. Al hablar de la diversidad de diversidades debemos mirarla desde la interseccionalidad como una conjugación de múltiples identidades y culturas. Además, como un recurso de aprendizaje y oportunidades pedagógicas para construir políticas de antirracismo y antidiscriminación.

El principio de saberes-haceres destaca la importancia que adquieren los saberes en entornos vivenciales, los cuales se deben tejer enlazando los saberes académicos con los comunitarios, sean de forma textual, visual o verbal. En este sentido, se convierten en experiencias de interaprendizaje en función de las problemáticas locales que se encuentran en la cotidianidad de la sociedad. Así, se expande el conocimiento más allá de las cartografías impuestas por la colonialidad del saber, del ser y del poder.

El principio de comunidades de aprendizaje invita a valorar la diversidad y trabajar las diferencias, discriminaciones, conflictos y disputas como parte de comprender y practicar la interculturalidad. Esto a partir de las metodologías contrahegemónicas, decoloniales, artísticas y no representacionales para construir espacios educativos donde el reconocimiento de la diversidad se convierta en los pilares fundamentales de los procesos formativos.

La reflexión de los tres principios debe estar mediada por la escucha, la conversación y la comunalidad para una educación y una pedagogía pensadas para crear ambientes que posibiliten la teorización y reformulación de las prácticas educativas, a través de la integración de los saberes y haceres. Así, el aprendizaje se transforma en un proceso horizontal y participativo.

Para finalizar, comprender y practicar la interculturalidad puede resultar confuso e incluso desorientador. Por lo cual, el contenido de esta propuesta disruptiva invita a la profundización creativa y epistemológica en este campo, pero también a la resistencia. Así, apunta a la transformación de las estructuras, las instituciones y las relaciones sociales que se tejen en la cotidianidad con el fin de construir sociedades más justas, equitativas, democráticas y en igualdad de oportunidades.

Fabricio Quichimbo Saquichagua

Director del proyecto “Discursos y prácticas en torno a la interculturalidad: la experiencia de los actores educativos”

Agradecimientos

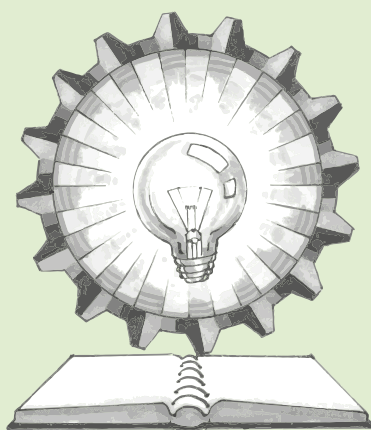
Son muchísimas las personas a las que tendríamos que dar las gracias, pero nos vamos a permitir reconocer a los estudiantes que formaron parte del proyecto: Ángela Cristina Méndez Morocho, Liliana Guadalupe Toral Luna, Blanca Dalila Chalán Medina, Stalin Rafael Cárdenas Castro, María Gabriela Condo Medina, Miriam Nathaly Tomin Jarro, Grace Carolina Tuapante Lojano y Kevin Esteban Pulla Chocho, quienes fueron las piezas clave durante el levantamiento de la información.

Mención especial a los estudiantes de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe: Dayerly Maylen Toledo Cumbicos, Maricela Noemi Chumpi Chiriapa, Erika Salomé González Suárez, Diego Jair Ante Angulo y Pamela Alexandra Guaminga Valla, quienes fueron parte de las historias de vida y los pódcast. Además, agradecemos a quienes formaron parte del material audiovisual: Thalía Andrea Encalada Torres, Joel Cando, Ramón Méndez Andrés, Lorena Núñez, María Fernanda Solórzano, José Antonio Figueroa y Klever Kajekai.

También reconocemos el apoyo brindado al proyecto “Discursos y prácticas en torno a la interculturalidad: la experiencia de los actores educativos” (CORI-2023-7), financiado por el Vicerrectorado de Investigación, Innovación y Posgrados de la Universidad Nacional de Educación (Azogues, Ecuador).



La colección **Cartillas Pedagógicas** contempla trabajos y experiencias pedagógicas de utilidad práctica e inmediata para educadores de diferentes niveles de formación académica. Esta colección está destinada a acoger propuestas tanto de docentes, investigadores de la universidad, como de sus estudiantes y demás colegas que trabajen por un mismo fin.



Cartillas Pedagógicas
COLECCIÓN UNAE