

Caminar preguntando: una problematización sobre la educación intercultural en América Latina

Christian Aarón Cruz Cruz¹
Paola Andrea Vargas Moreno²

—No vine aquí —dije— para hacer un discurso sino para conversar. Yo haré preguntas y ustedes también. Nuestras respuestas darán sentido al tiempo que pasemos juntos aquí.

Paulo Freire, 1985/2023, p. 71.

-
- 1 Licenciado en Psicología y maestro en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Actualmente se desempeña como profesor de Psicología Social y Pedagogía en la misma universidad. Es integrante del Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPeAL-México), en donde actualmente participa del proyecto de investigación titulado “Los sentidos de la escuela en los umbrales del siglo XXI: alternativas pedagógicas, saberes, sujetos y experiencias en la construcción del proyecto por venir de la educación latinoamericana”. Además, es coordinador del Seminario de Educación Intercultural en América Latina (SEIAL) de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Su trabajo se ha centrado en educación popular, prácticas solidarias, juventudes, educación indígena, así como en el desarrollo de programas de intervención comunitaria (contacto: christian.cruzt@gmail.com) (ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2798-7197>).
 - 2 Licenciada en Ciencias Sociales por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Bogotá, maestra en Sociología por la FLACSO-Ecuador, doctora en Ciencias Políticas y Sociales por la UNAM. Es miembro del Grupo de Trabajo Anticapitalismos y Sociabilidades Emergentes del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, GT ACySE CLACSO. Actualmente realiza una estancia posdoctoral en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana (IIE-UV) (contacto: paolakahlo@gmail.com) (ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-5394-1389>).

En los planteamientos sobre educación intercultural destacan posicionamientos que comprenden determinaciones político-pedagógicas que podemos organizar de la siguiente manera: perspectivas que colocan en el centro la adhesión a las políticas de Estado y a los discursos académicos creados de manera monolítica por instituciones universitarias; planteamientos que antagonizan con las perspectivas del Estado y de las universidades y, por lo general, suponen procesos organizativos vinculados a las comunidades y sus territorios; además de posicionamientos que reconocen tensiones frente a las políticas de Estado y los discursos académicos, aunque se adhieran a éstos estratégicamente bajo determinadas circunstancias históricas y sociales.

Los primeros dos posicionamientos han dado como resultado la consolidación de perspectivas ontoepistémicas dicotómicas, mientras que el tercero ha dejado abierta la posibilidad de comprender los procesos históricos y sociopolíticos que disponen las condiciones para la constitución de lo político-pedagógico. Cabe resaltar que en el campo de la educación intercultural latinoamericana se han construido y estudiado un número mayor de experiencias pedagógicas con base en perspectivas dicotómicas que sustentadas en planteamientos sobre la complejidad de los procesos.

En ese sentido, a través de este trabajo proponemos un ejercicio de problematización que contribuya a los debates sobre las perspectivas que han servido para la construcción de experiencias pedagógicas interculturales en el territorio del Abya Yala. Nuestro punto de partida lo situamos en el entendimiento de la operación epistémica que da sentido a todo ejercicio de problematización, la cual condensa dos acciones elementales, a saber, la apropiación y el distanciamiento conceptual (Gómez, 2001).

Consideramos que los sujetos se apropian de los conceptos en la medida en que pueden usarlos de forma pertinente, congruente y coherente en circunstancias sociales donde cobran sentido. Por su parte, el distanciamiento se puede lograr cuando los sujetos se enfrentan a realidades en las que son insuficientes las determinaciones conceptuales (propias y colectivas) y se desligan de ellas para cons-

truir nuevos usos, e incluso, nuevos términos para nombrar las realidades a las que hacen referencia. Es importante mencionar que este proceso de cambio conceptual no se restringe a acciones ordenadas de forma lineal y prístina, más bien se trata de un ir y venir entre los recovecos del uso y el desligamiento de los conceptos.

En esos términos, asumimos que los conceptos empleados al interior de los discursos teóricos sobre educación intercultural en América Latina cuentan con alcances interpretativos limitados, puesto que no son —y nunca serán— suficientes para dar sentido a la totalidad y complejidad de las realidades que enfrentan cotidianamente los sujetos en los espacios de formación, como son las aulas de escuelas y universidades, pero también los talleres, las fábricas, las organizaciones, el barrio, o incluso, los sembradíos. En consecuencia, también proponemos analizar la historicidad de algunos conceptos medulares de este tipo de educación mediante la articulación de un conjunto de categorías abiertas que, en su doble condición de producto y productor de nuevas posibilidades (Zemelman, 2011), contribuyan a la delimitación del campo problemático de la educación intercultural latinoamericana, en otros términos, pretendemos crear desplazamientos que oscilen entre la apropiación y el distanciamiento conceptual para la producción de conocimiento situado.

De manera que, con este escrito pretendemos caminar preguntando, como en las enseñanzas del Viejo Antonio en el relato del Subcomandante Marcos (1994); colocamos en el centro la pregunta no solo como recurso intelectual, sino como forma de vivir y compartir la curiosidad como posibilidad de asombro ante lo desconocido —también por construir— y la indagación como expresión de inconformidad ante lo no resuelto —pero como tarea por resolver—. Recurrimos a la pedagogía de la pregunta de Freire (1985/2023) para interpelar a las y los interesadas/os en la educación intercultural, ya sean académicos/as especialistas; militantes de organizaciones indígenas, campesinas y populares; educadoras/es en zonas rurales o conurbadas; colectivos/as artísticas, científicas, políticas y culturales; entre otros/as.

En suma, nos planteamos dos objetivos: por una parte, aportar elementos para problematizar las nociones de educación intercultural que se han sedimentado de manera dicotómica en los discursos y que han sido la base para construir experiencias pedagógicas en América Latina; de otra, articular algunas categorías abiertas para contribuir en la construcción del campo problemático de la educación intercultural latinoamericana. Para cubrir estos objetivos nos posicionaremos desde un ángulo de lectura que nos permita desensializar y mirar la complejidad de los procesos históricos, los conceptos, los sujetos de la educación intercultural y las experiencias pedagógicas concretas.

Nuestras curiosidades e inconformidades parten de un lugar de enunciación compartido: la praxis pedagógica como trinchera y la academia-militante como intento en el que se nos va la vida. Escribimos las presentes líneas tras caminar más de una década indagando por los discursos y los quehaceres que materializan los proyectos y las experiencias concretas de educación intercultural en diversos territorios latinoamericanos, devenir que ha mantenido como brújula dos pulsiones: de un lado, el deseo de aportar a la construcción y puesta en marcha de procesos educativos alternativos y contrahegemónicos; de otro, la idea de que la interculturalidad como derrotero tiene amplias potencialidades transformadoras, pero que hoy, cuando aparece como un adjetivo más que forma parte del sentido común, requiere de una problematización que permita redefinir y ampliar sus sentidos como verbo (programático, experiencial y cotidiano), tarea que actualiza la necesidad de disputar los contenidos y quehaceres de la educación intercultural presente y futura. Somos educadores/as-educandos/as ávidos/as por hacer mejores preguntas sobre y para procesos educativos transformadores.

Hacia la superación de las determinaciones dicotómicas

En gran parte de Nuestra América, entre las décadas de 1970 y 1980, los discursos sobre interculturalidad representaron apuestas de futuro disruptivas, sobre todo para los movimientos indígenas que

irrumperon en la escena latinoamericana demandando al Estado la restitución de sus tierras ancestrales, el ejercicio de justicia con base en usos y costumbres y, por supuesto, la creación de proyectos educativos propios (Svampa, 2016). No obstante, con el paso de los años, los discursos se han ido sedimentando, a tal grado que muchos de los planteamientos sostenidos por especialistas en educación intercultural se han subordinado a las lógicas que fueron motivo y parte de las disputas epistémicas que vieron emerger y posicionar el término.

Un ejemplo lo encontramos en la exacerbación de las perspectivas dicotómicas que subyacen en muchos de los discursos político-pedagógicos que permean la educación intercultural latinoamericana (Vargas, 2020), las cuales tienen como telón de fondo una lógica de razonamiento que se alimenta con los principios dualistas e indubitables de la filosofía moderna cartesiana que dio lugar a la separación mente-cuerpo, naturaleza-cultura, trabajo manual-trabajo intelectual, teoría-práctica, entre otros (Descartes, 1637/2001). De manera particular, los discursos se condensan en enunciados como los siguientes: desde arriba-desde abajo (López, 2009; Bertely, 2011), desde los pueblos-para los pueblos (González, 2011), interculturalidad crítica-interculturalidad funcional (Tubino, 2005; Walsh, 2010), interculturalidad armónica-interculturalidad conflictiva (Bertely, 2013).

De manera preocupante, las y los analistas de la educación intercultural hemos sido tanto víctimas como agentes de reproducción y actualización de perspectivas dualistas que son la base para construir discursos pedagógicos orientados a esencializar a los sujetos, los conceptos, los procesos sociopolíticos y las experiencias pedagógicas. En ese sentido, hemos desdibujado el carácter político e histórico de las relaciones de fuerza en las que suceden las disputas político-pedagógicas.

Siguiendo a Gramsci (1975/1999a), las “relaciones de fuerza” se configuran en el marco de determinados períodos históricos en los que se ubican las disputas entre sistemas hegemónicos diferentes, al interior de Estados particulares (entre partidos políticos, organizaciones populares, instituciones religiosas, etc.), además de

las relaciones políticas inmediatas en las que se encuentran insertos los sujetos sociales que disputan el poder. En ese marco, en relación con el desdibujamiento de las relaciones de fuerza en el campo de la educación intercultural latinoamericana, nos permitimos referir el planteamiento de Venegas y Moreno (2020), que alude a las tensiones entre el Estado y las poblaciones minoritarias culturalmente diferenciadas en América Latina:

A partir del reconocimiento del conflicto histórico entre la cultura dominante y las culturas minoritarias, y con el fin de caminar hacia la construcción de un mundo más democrático en el que sea posible convivir entre diferentes, en muchos países latinoamericanos se apuesta por una educación intercultural que implique una relación comprensiva y respetuosa entre personas y grupos desde una posición de igualdad, en la que las culturas pueden enriquecerse entre sí. Esto contrasta con la educación multicultural, promovida sobre todo en países anglosajones, que está a favor de la coexistencia de personas o grupos de culturas diferentes en espacios o territorios determinados, pero que no necesariamente plantea un cambio en las relaciones de poder ni el reconocimiento de los derechos de las minorías [...]. Sin embargo, *a pesar de que la educación intercultural intenta brindar una perspectiva diferente, una vez que se ha institucionalizado sigue una implementación muy similar al multiculturalismo en América Latina.* (pp. 77-85) (énfasis añadido)

Si bien estamos parcialmente de acuerdo con el planteamiento de las autoras en el entendido de que la educación intercultural representa una apuesta por deconstruir la lógica de subordinación de sujetos diferentes al hombre blanco, y de no quedar reducida a la mera convivencia entre sujetos cultural, lingüística y epistémicamente diferentes; consideramos que existen ausencias analíticas que soslayan las condiciones materiales y simbólicas en las que acontecen las relaciones de fuerza entre los sujetos que disputan la hegemonía educativa.

Al parecer, en el planteamiento de las autoras citadas, el proceso de institucionalización de la educación intercultural implica una transición directa —en términos mecanicistas— hacia la lógica multiculturalista que implementó estrategias asimilacionistas para

indígenas, afrodescendientes y cualquier otra colectividad que representara al sujeto diferente, en otras palabras, hacia la estrategia de gestión de las diferencias en el marco de la ideología neoliberal que se expandió en América Latina a finales del siglo XX.

Desde nuestro ejercicio de problematización, sospechamos que esto no es así, de lo contrario, el trabajo que realizan profesoras y profesores de trinchera (quienes están frente a grupo, tanto en instituciones educativas públicas y dependientes del Estado como en escuelas privadas) quedaría subsumido en la lógica multiculturalista; de igual forma, la labor adelantada por comunidades organizadas para abrir y sostener instituciones educativas propias (con o sin reconocimiento y/o financiamiento total o parcial del Estado), se enajenaría en nombre del capitalismo en su etapa neoliberal. De nada valdrían sus esfuerzos a contracorriente por construir estrategias pedagógicas para generar intercambios y nuevas producciones materiales, culturales, lingüísticas, epistémicas, e incluso, espirituales, procurando un piso común entre las y los estudiantes de sus grupos; sería un trabajo infértil en tanto que estarían determinados por la legitimación, legalización y/o interpelación de la escuela ante el Estado, huelga decir, una escuela que no la tiene fácil pues, como sostienen algunos autores (*i. e.* Illich, 2006), no deja de ser una institución anticuada que se ha encargado de reproducir las lógicas de dominación propias de la modernidad, la colonialidad, el patriarcado, el capitalismo voraz, etc.

Adicionalmente, resaltamos que es ingenuo pensar que el único problema de la educación intercultural para no recaer en los vicios del multiculturalismo neoliberal es su institucionalización; en ese tenor, reconocemos que la educación intercultural es una construcción inacabada que aún tiene que hacer frente tanto a los lastres que asocian educación con movilidad social como a las desigualdades históricas que complejizan los procesos pedagógicos al interior de las aulas de clases; lastres y desigualdades que se encarnan de maneras diversas, complejas y concretas en los sujetos de la educación hoy, más allá-más acá de la institucionalización de los proyectos.

Así, consideramos que es necesario trascender ese tipo de analíticas que recaen en posicionamientos deterministas y reproducionistas, que en el fondo llevan consigo la exacerbación de posicionamientos ontoepistémicos dicotómicos, con los que frecuentemente se reproduce una parte significativa de la racionalidad dualista y que, en consecuencia, no permiten comprender el carácter sociohistórico, político y pedagógico de la educación intercultural.

Una vez más, siguiendo a Gramsci (1975/1999b), reconocemos que el estudio de los procesos sociohistóricos exige la construcción de principios gnoseológicos para comprender de manera “objetiva” y sin cargas mecanicistas o ideologistas situaciones particulares. Cabe mencionar que la objetividad no la entendemos en un sentido reducido a la dimensión de lo físico ni mucho menos al margen de las producciones subjetivas propias de los sujetos sociales, por el contrario, sostenemos que hace referencia a procesos de objetivación que son el resultado de encuentros intersubjetivos que se construyen para dar sentido a la realidad y convertirla en objeto de conocimiento (De la Garza, 2012). Por esta razón, consideramos necesario construir nuevas lecturas sobre la educación intercultural, que permitan lograr aproximaciones que tomen distancia de las lógicas dicotómicas y reconozcan la complejidad de los procesos y las condiciones objetivas, históricas, sociales, políticas, culturales, lingüísticas y educativas, en las que se constituyen los sujetos, los proyectos y las experiencias pedagógicas interculturales.

Es importante subrayar que con este análisis no pretendemos asumir un posicionamiento pedagógico o investigativo reaccionario con relación a los discursos que han sostenido a la educación intercultural latinoamericana, sino darle movimiento a algunas nociones teórico-metodológicas para construir procesos de apropiación y distanciamiento conceptual que redefinan el sentido de la formación de sujetos en escenarios donde se apuesta por una(s) interculturalidad(es) contrahegemónica(s).

La educación intercultural latinoamericana como campo problemático

En la obra de la pedagoga latinoamericanista Adriana Puiggrós (1990a), titulada *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*, se realiza un análisis sobre los elementos que permiten entender la educación de Nuestra América como un campo problemático complejo. De acuerdo con la autora, la noción de “campo problemático” sirve en la investigación pedagógica para delimitar el conjunto de problemas que se pueden abordar en determinado momento de la historia desde uno o varios ángulos de lectura, así como los límites teórico-metodológicos y las posibles relaciones con otros campos de conocimiento.

Ahora bien, si construimos un pliegue para pensar la educación intercultural latinoamericana como campo problemático, tendríamos una base para reconocer el carácter sociohistórico de la praxis pedagógica, su sentido abierto a los cruces y mixturas disciplinarias, además de las formas particulares en que se concretan las luchas por construir proyectos educativos propios en contextos particulares. El sustrato de estas cuestiones lo encontramos en la relación hegemonía-alternativas pedagógicas.

Retomando a Gramsci (1975/1999c), la noción de “hegemonía” sirve para comprender las relaciones políticas que se establecen bajo determinadas coordenadas de tiempo y espacio, las cuales se materializan a través de procesos de adhesión activa, pasiva o de discrepancia de los grupos subalternos en relación con los grupos dominantes. La hegemonía permite la configuración de un marco común que da lugar al establecimiento de relaciones de mando y obediencia, ya que apunta a dar direccionalidad política, moral e intelectual a través de la subjetividad de los sujetos sociales.

Por otra parte, con respecto a la categoría de “alternativas pedagógicas”, Puiggrós (1994) sostiene que se trata de experiencias educativas que fueron negadas total o parcialmente por no adecuarse a los cánones epistemológicos, ideológicos y políticos de los proyectos educativos que se ostentaban como hegemónicos en un momento

histórico particular. Con la creación de alternativas se pueden identificar y atender las necesidades educativas que son ignoradas por el proyecto hegemónico. En palabras de Gómez *et al.* (2013):

Los proyectos alternativos generan significaciones compartidas que parten de necesidades (lo que es y no puede ser de otra manera), de experiencias (en sus múltiples acepciones: identitaria, performativa o como legado) y de expectativas en tanto inéditos posibles (utópicos o distópicos). Estos proyectos se distinguen por la resignificación y refuncionalización de los saberes con el fin de transformar la realidad. (p. 44)

En este marco, el sentido alternativo de las experiencias y los proyectos educativos siempre se constituye en relación con el proyecto hegemónico. De acuerdo con las autoras, lo alternativo:

No puede concebirse fuera de lo hegemónico: tiene como referente lo institucionalizado; puede surgir en el marco de las propias organizaciones o al margen de las mismas; se expresa a través de las expectativas y experiencias de los sujetos que reelaboran los saberes, producen, circulan y transmiten nuevas ideas que impactan de una u otra manera la realidad. De ahí que los sujetos generen procesos alternativos que se articulan en la sociedad con prácticas y saberes, orientando transformaciones que de alguna manera marcan límites a lo instituido y lo reconfiguran. (p. 44)

Con esta base podemos llevar a cabo una lectura sobre relaciones de hegemonía-alternativas pedagógicas que condensa la educación intercultural latinoamericana.

Así, hacemos memoria para situar que desde el momento fundacional de los sistemas de instrucción pública centralizados y estatales en América Latina, a mediados del siglo XIX, el proyecto de los liberales avanzó hacia la edificación de un proyecto educativo hegemónico para el fortalecimiento del nascente Estado-nación (Pui-ggrós, 1990b). Las bases principales de tal proyecto apuntaban a la consolidación de una nación fuerte y unificada para cada uno de los países, desde una lógica de carácter monocultural y monolingüe que

apostó por el borramiento de las diferencias culturales, lingüísticas, epistémicas y espirituales. De esta manera, la educación se convirtió en un instrumento para homogeneizar a los ahora ciudadanos de la nación, “modernos” y “civilizados”. La institucionalización de los sistemas de educación nacional fue parte central de la constitución de los Estados nacionales “modernos” en América Latina, así como señala Gutiérrez (2012, p. 34): “Más importante que el concepto weberiano de ‘monopolio legítimo de la violencia’ es el [de] ‘monopolio de la educación legítima’”.

Continuando el ejercicio retrospectivo, cabe mencionar que entre las décadas 1930 y 1970 emergieron experiencias pedagógicas que disputaron la hegemonía educativa en territorios rurales, entre lo campesino y lo indígena, tal es el caso de la escuela-*ayllu* de Warisata en Bolivia (Pérez, 1962); las escuelas clandestinas de mama Dolores Cacuango y mama Tránsito Amaguaña, en los andes ecuatorianos (González, 2015b); y las escuelas radiofónicas en Colombia y Ecuador: Radio Sutatenza, escuela radiofónica campesina pionera en los Andes, ubicada en las montañas de Colombia; seguida por las experiencias shuar y achuar en la Amazonía ecuatoriana y las escuelas radiofónicas populares en el Chimborazo, territorio kichwa ecuatoriano (Yáñez, 1998; Conejo, 2008; Krainer, 2010). Estas y muchas otras experiencias pedagógicas alternativas, incluso algunas que no fueron sistematizadas, legaron fundamentos sólidos para la construcción del proyecto de educación intercultural que, a partir de la década de 1980, sería la base para disputar con fuerza la hegemonía educativa en varias geografías del territorio nuestroamericano.

Finalmente, después de cuarenta años de educación intercultural en América Latina, apenas podemos entender que las relaciones entre hegemonía-alternativas pedagógicas dependen de las condiciones históricas en las que se producen y, por ende, que son susceptibles al cambio dada la configuración de procesos históricos y sociopolíticos particulares. Con esto queremos reconocer que aquello que representó una experiencia pedagógica alternativa en determinado momento de la historia, puede colocarse en el lugar del proyecto educativo hegemónico en un momento posterior. Y si

entendemos la educación intercultural como una apuesta educativa alternativa, esta no estará exenta de estos movimientos. Mientras haya sujetos sociales, el magma de la historia seguirá su curso, que es un curso no lineal e indeterminado (en absoluto), y es nuestra tarea preguntar por el sentido y la dirección de estos movimientos para recuperar el carácter alternativo de las apuestas para fortalecer y ampliar su potencial contrahegemónico.

En el marco de este devenir histórico, pretendemos colocar a la educación intercultural latinoamericana como un campo problemático que condensa debates y reflexiones abiertas acerca de las siguientes cuatro categorías relacionales: los posicionamientos ontoepistémicos en los que se cimentan los discursos; las perspectivas sobre la gestión de las diferencias culturales, lingüísticas y epistémicas y las políticas educativas que las sostienen; la definición de los sujetos de la educación intercultural; los contenidos curriculares y procesos de enseñanza-aprendizaje que forman parte de los proyectos educativos. Sin pretender que estas son las mejores y/o las únicas categorías que podrían explicar la educación intercultural como campo problemático, a continuación, compartimos algunas preguntas y reflexiones con el fin de problematizar cada una de las categorías propuestas e iniciar el diálogo.

Posicionamientos ontoepistémicos decoloniales

Los discursos académicos sobre educación intercultural crecieron en América Latina de manera paralela a los planteamientos del Programa de Investigación Modernidad/Colonialidad y su giro decolonial (Castro Gómez y Grosfoguel, 2007), denuncias y propuestas ante la decolonialidad del poder (Quijano, 2000), del saber (Mignolo, 2010) y del ser (Maldonado Torres, 2007). Sin temor a equivocarnos, podemos afirmar que, en gran parte de las propuestas educativas interculturales, sobre todo las que se asumen críticas, el posicionamiento ontoepistémico de la decolonialidad es la base *sine qua non* para dar sentido a los discursos y las prácticas pedagógicas (Walsh, 2013).

Desde las perspectivas decoloniales se ha diseñado un andamiaje conceptual en oposición a los planteamientos de filósofos europeos que han dado forma a las metanarrativas desde donde se ha explicado y prefigurado La “Historia” de la humanidad de manera unidireccional, nomotética, teleológica y condenatoria. Si bien el reconocimiento de la crisis de los metarrelatos modernos es parte del andamiaje conceptual del posmodernismo (*i. e.* Lyotard, 1990); serán las perspectivas decoloniales desde donde se indique que esta crisis no es el fin de la historia o de la modernidad sino, por el contrario, el síntoma de la reconfiguración contemporánea de las relaciones de poder que configuran el sistema mundo moderno/colonial (Castro Gómez, 2000). En este marco, tanto el cristianismo, como el liberalismo, e incluso, el marxismo, serán señalados por configurar una particular geopolítica del conocimiento que refiere a la composición de una matriz epistémica universalista construida en occidente que sirvió para la colonización de diversos territorios, saberes y sujetos en el mundo, incluyendo a las Américas, sus pueblos originarios y sus epistemes propias.

Sin embargo, algunos de estos posicionamientos se han quedado en la crítica abstracta y han tenido grandes dificultades para anclarse en prácticas cotidianas concretas, o han negado la potencialidad de planteamientos producidos en la propia matriz que pretenden criticar. En este marco, consideramos que en el plano relacional *hegemonía-alternativas pedagógicas-posicionamientos ontoepistémicos* es necesario abrir las perspectivas y dejar que los sujetos de la educación intercultural hablen por sí mismos, más allá de imponerles lo que se plantea en los discursos intelectuales de moda, los cuales incluso han servido para lucrar con los saberes de los pueblos originarios y afrodescendientes de América Latina y el Caribe, sin ningún tipo de retribución o provecho para estos. Reconocemos la urgencia de superar las lógicas dicotómicas —también producidas en la Europa ilustrada— que han reproducido y potenciado los intelectuales decoloniales, puesto que “no basta con poner de cabeza las categorías dominantes o voltear los mapas, colocando el sur en lugar del

norte, pues una inversión de las dicotomías sigue siendo dicotómica” (Makaran y Gaussens, 2020, p. 29).

Si bien estamos de acuerdo con la necesidad de tomar distancia de las epistemes y geopolíticas del conocimiento hegemónicas, esto no quiere decir que pretendamos borrar de la historia los discursos contrahegemónicos producidos en el norte global, Europa, América o en cualquier parte del mundo, apuestas como lo son el marxismo y el anarquismo. En la historia de las experiencias pedagógicas producidas en territorios indígenas de Nuestra América, podemos encontrar huellas bien marcadas de los discursos contrahegemónicos europeos; así, retomando ejemplos ya referenciados, volvemos al caso de la emblemática escuela-*ayllu* de Warisata, en la que trabajaron el socialista Elizardo Pérez y el maestro rural Abelino Siñani, entre muchos otros, bajo los principios de la escuela socialista y el *ayllu*, que es la forma de organización social, política y económica de los pueblos quechuas y aymaras de Bolivia (Gómez y Puiggrós, 1986; Cruz y Gómez, 2024). De igual manera, podemos reconocer la participación de Dolores Cacuango y Tránsito Amaguaña en la Alianza Femenina Ecuatoriana (AFE) y la Federación Ecuatoriana de Indios (FEI), organizaciones vinculadas al Partido Comunista en Ecuador para la década de 1940 (Yáñez, 1998; Rodas, 1998).

Es fácil advertir que las trayectorias de los sujetos y los proyectos que antecedieron y sirvieron de base para la emergencia de la educación intercultural, dan cuenta de la apropiación y adaptación (distanciamiento y resignificación conceptual) de discursos contrahegemónicos multisituados que, así como han bebido del marxismo, el pensamiento crítico de la escuela de Frankfurt o las pedagogías críticas norteamericanas, por nombrar algunas, también han tomado lo suyo de la teología de la liberación y la iglesia de los pobres, por nombrar algunas.

De hecho, pensar la defensa de la escuela y la universidad, instituciones-dispositivos que bien le han servido a la matriz moderna/colonial para su universalización, pero desde y para los pueblos y comunidades étnico-culturalmente diferenciados, da amplia cuenta de que el asunto va más allá de indicar con un dedo en el mapa el

lugar de origen de un discurso. Aquí, es el mismo ejercicio de distanciamiento y resignificación conceptual el que permite identificar y denunciar el carácter reproductivo y alienante del proyecto educativo hegemónico, sin dejar de ahondar en las complejidades propias del proyecto en su implementación situada para así reconocer y potenciar el carácter creativo y transformador de la praxis pedagógica, incluso dentro de las instituciones educativas convencionales.

Asumir que los discursos contrahegemónicos del norte global promueven el racismo epistémico por el mero hecho de haberse gestado allí, muestra un posicionamiento reduccionista que desdibuja las luchas concretas de los sujetos sociales y políticos en las distintas geografías que componen el sistema-mundo. Esto nos haría suponer dos cosas que caen por su propio peso: de un lado, que en Europa o Estados Unidos no pueden gestarse luchas en contra de la colonización puesto que los sujetos estarían predeterminados por la matriz de conocimiento que apuntaló las formas de dominación de la modernidad; y, de otro, con base en la cara opuesta del mismo razonamiento, que toda lucha encarnada en el sur global sería en pro de la descolonización del poder, del saber y del ser puesto que los sujetos estarían predispuestos a hacer frente a la herida colonial. Algo así como suponer que el color de piel es garantía del contenido de las luchas y las dominaciones.

Desde nuestra perspectiva asumimos que es necesario pensar la educación intercultural latinoamericana a partir del diálogo y la articulación posible entre lo propio y lo ajeno, lo interno y lo externo, lo de arriba y lo de abajo, más en un ejercicio problematizador y dialéctico que dicotómico y dogmático, es decir, como hemos venido precisando, movernos entre la apropiación y el distanciamiento conceptual (Gómez, 2001). Recordamos que nuestra apuesta es por la construcción, la sistematización y el análisis de experiencias pedagógicas interculturales contrahegemónicas, reconociendo que la noción de contrahegemonía emana de los discursos gramscianos y, por ende, cuenta con una raíz epistémica europea. Así, en nuestro ejercicio de apropiación, podemos analizar las disputas por la hegemonía educativa en distintos niveles de las realidades educativas, a nivel in-

ternacional, nacional, estatal, municipal o comunitario; aunque también podemos analizar las formas particulares de producir contrahegemonía desde las experiencias pedagógicas concretas. Creemos más en el potencial de la articulación, aunque compleja, que en la explicación reduccionista de la dicotomía, aunque tranquilizadora.

En el marco del caminar preguntando, proponemos los siguientes cuestionamientos: ¿cuáles son los posicionamientos ontoepistémicos que se están planteando desde las organizaciones que luchan por la construcción de proyectos de educación intercultural hoy?, ¿cómo dialogan esos posicionamientos con las perspectivas decoloniales, pero también con las perspectivas marxistas, anarquistas, feministas, interseccionales, entre otras?, ¿en qué medida reproducen o toman distancia de la racionalidad instrumental y dicotómica gestada en la Europa ilustrada?, ¿cómo poner en diálogo lo propio y lo ajeno, lo interno y lo externo, el arriba y el abajo en el proceso de construcción de conocimiento?

Gestión de las diferencias y políticas públicas educativas

Con la fundación de los Estados nacionales en América Latina, se diseñó un proyecto educativo acorde a principios ideológicos y políticos liberales, con una orientación que se iría adecuando paulatinamente a los modos de producción del capitalismo. Desde entonces, la diferencia humana constitutiva de las Américas se ha atendido como un problema a resolver para la “correcta” administración de los territorios nacionales; el proyecto educativo ha sido uno de los principales dispositivos para la gestión de estas diferencias.

En este contexto, múltiples han sido las estrategias que se han posicionado como hegemónicas para configurar estructuras que dan lugares subordinados a las poblaciones étnico-culturalmente diferenciadas. *Modelos de administración de la diferencia* (Vargas, 2019; 2020) y *Políticas de la diferencia* (Garcés, 2009), son algunos de los nombres con los que se han definido estas estrategias: “Mecanismos de reconocimiento y tolerancia de la diversidad [que] pueden esconder sutiles mecanismos de dominación bajo un discurso y unas

prácticas incorporadoras y asimiladoras de lo diverso en el aparato estatal y en los circuitos de acumulación del capital” (p. 23). Cada estrategia ha implicado tanto políticas públicas —por lo general, en diálogo con políticas internacionales— como su correspondiente actualización en el proyecto educativo nacional; en contrapunto, estos modelos también han visto emerger formas contrahegemónicas que toman la trinchera educativa como suya.

Hasta entrada la segunda mitad del siglo XX, con procesos y tiempos particulares para cada uno de los países de la región, el modelo que acompañó la consolidación de la estructura moderno/colonial fue el *mestizaje homogeneizador*, proyecto en pro de la construcción de Estados pretendidamente caracterizados por su unidad nacional, ficción edificada e impuesta bajo criterios de carácter moral-religioso (cristiano), lingüístico (español) y étnico-racial (mestizo). En esta configuración, lo indígena (como sujeto y *topos*) se subsume al proyecto monocultural con impactos brutales en términos materiales, ontoepistémicos y sociopolíticos. El mandato de asimilación e incorporación de las y los indígenas al proyecto educativo nacional y, por ende, a la vida social, política y productiva de la nación, encarnó la paradoja del principio liberal de igualdad: el reconocimiento de la diferencia en un marco jurídico homogéneo, una operación encubierta que intentó borrar, por todos los medios, la diversidad intrínseca de cada país.

A partir de las décadas de 1970 y 1980, lentamente se consolidó como nuevo modelo de gestión de la diferencia el *multiculturalismo neoliberal*, proyecto que insiste en la apuesta por un Estado mononacional pero que reconoce la coexistencia sincrónica de “nosotros”, los mestizos y su cultura hegemónica, y “los otros”, la alteridad racializada.

En sus inicios, el multiculturalismo dio cuenta de un conjunto de planteamientos generados por sujetos subalternos adherentes a movimientos sociales que venían gestándose desde la década de 1960, los cuales se mantenían en la lucha por “la reivindicación del valor de la ‘diferencia’ étnica y/o cultural, así como en la lucha por la pluralización cultural e identitaria de las sociedades que acogen dichas

comunidades y movimientos” (Dietz, 2005, p. 28). No obstante, la diversidad en lucha encuentra como respuesta de parte de los Estados y el sistema global una suerte de integración/inclusión restringida al ámbito de lo cultural (reconocimiento) que deja de lado los ámbitos económico y político (redistribución de la riqueza y el poder) y, en consecuencia, consolida una noción de cultura que refiere a prácticas no arraigadas a formas concretas de producción y reproducción de la vida y que niega las diferencias que cimentan la desigualdad.

Así, el multiculturalismo, como modelo para gestionar la diferencia, se suma al neoliberalismo, renovada cabeza de la hidra capitalista, ubicando en la diversidad nuevos mercados para su funcionamiento y expansión (nuevas mercancías, nuevos consumidores, nueva mano de obra). La perspectiva de la multiculturalidad fue absorbida y fagocitada por el neoliberalismo; el proceso de regurgitación dio como resultado el reconocimiento de las diferencias culturales, pero en el marco de la lógica del libre mercado. La libertad de los sujetos diferentes quedó cooptada por la lógica de consumo y acumulación de capital, en ese sentido transitó del plano objetivo al plano de lo subjetivo para fundirse con la ideología neoliberal (Samour, 1994).

El multiculturalismo se convirtió en un discurso hegemónico que abrió brecha en los países de Latinoamérica para dar sentido a la articulación entre la ideología neoliberal, la educación como servicio/mercancía y el reconocimiento de las diferencias culturales, lingüísticas y epistémicas. Se consolida como un paradigma para controlar la diferencia reconociéndola, pero limitándola; como precisa Díaz Polanco (2008): “La actual tolerancia del [neo]liberalismo multiculturalista puede admitir que cada cual sea ‘diferente’ a su modo, pero sin que ello implique el derecho de ser Otro: una otredad que pretenda alterar el pleno dominio liberal” (p. 250).

En el marco del multiculturalismo neoliberal cobran vida categorías como ciudadanía multicultural y constitucionalismo multicultural (Díaz Polanco, 2008) en donde el Estado, aparentemente, incluye las demandas de los movimientos sociales contemporáneos en la institucionalidad legislativa. Así, en 1989, la Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) adoptó el Con-

venio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales; bajo este nuevo marco legislativo, en aproximadamente una década gran parte de los Estados latinoamericanos pasaron de proclamarse repúblicas homogéneas e indivisibles a definirse como repúblicas multi/pluriculturales.

Ahora bien, es preciso resaltar que la inclusión de estas nociones y derechos en el campo legislativo, a pesar de todas sus limitaciones, ha representado un avance sin precedentes para los pueblos transformando de manera radical la arena de la política pública al colocar la disputa por la hegemonía en este terreno. En este mismo horizonte de convulsiones históricas, los movimientos liderados por organizaciones indígenas gestaron las bases para demandar al Estado la construcción de proyectos educativos que hicieran posible alterar las condiciones de subordinación en que se les había mantenido a través de la historia. Por ejemplo, en el Primer Manifiesto de Tiahuanaco, publicado en territorio boliviano en 1973 (sin autor), se lee lo siguiente:

Dos problemas sumamente graves vemos en la Educación Rural, el primero es en cuanto al contenido de los programas y el segundo en cuanto a la grave deficiencia de medios. Para nadie es un secreto que el sistema escolar rural no ha partido de nuestros valores culturales. Los programas han sido elaborados en los ministerios y responden a ideas y métodos importados del exterior. La Educación Rural ha sido una nueva forma (la más sutil) de dominación y anquilosamiento. Las Normales Rurales no son más que un sistema de lavado cerebral para los futuros maestros del campo. La enseñanza que se da es desarraigada tanto en lo que se enseña como en los que enseñan. Es ajena a nuestra realidad no solo en la lengua, sino también en la historia, en los héroes, en los ideales y en los valores que transmite. (p. 6)

Denuncias similares se pueden leer en las Declaraciones de la Alianza Nacional de Profesores Indígenas Bilingües Asociación Civil (ANPIBAC), una de las organizaciones de profesionistas indígenas de la década de 1970 más fuerte en México (Gutiérrez, 2012). Su propósito era redefinir el rol de los maestros indígenas:

Después de darse cuenta de que habían sido utilizados por el proyecto educativo del Estado para beneficio de la sociedad dominante. Los

maestros bilingües han sido utilizados como agentes para promover la aculturación; han sido utilizados para manipular a nuestra propia gente [...] Ha surgido una nueva conciencia; la conciencia de ser un grupo de personas con cultura, idioma y filosofía propios. Esta nueva conciencia nos ha permitido percatarnos de que vivimos bajo la explotación económica, la discriminación racial y la manipulación política, por la imposición de una falsa cultura y raza superior, así como por el falso derecho de gobernar a nuestra gente y decidir por nosotros. (ANPIBAC, 1977 citado en Gutiérrez, 2012, pp. 194-195)

En este mismo tenor, el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) en Colombia, desde su I Congreso Regional en 1971, ubicó la historia y la lengua propias como necesidades de la educación para sus pueblos y apostó por una educación para la revitalización de la cultura a través de un Programa de Educación Bilingüe que vería la luz en 1975 (González, 2015a). Procesos análogos serán la base para la institucionalización negociada de la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) en Ecuador para el año 1988, que dio lugar al programa estatal descentralizado de educación bilingüe para los territorios indígenas del país, administrado por la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) con total autonomía técnica y financiera (Yáñez, 1998; González, 2015a).

Los (des)encuentros entre movimientos indígenas y Estados hicieron catálisis al calor continental de los 500 Años de Resistencia India, Negra y Popular en 1992, escenario que sirvió como parteaguas para la configuración de la interculturalidad como promesa y apuesta. De a poco, para las décadas de 1980 y 1990, con cronologías específicas en los diferentes países, la interculturalidad como alternativa frente al mestizaje homogeneizador y el multiculturalismo neoliberal, ha ido consolidando discursos y experiencias que son el resultado de las demandas y propuestas de las poblaciones étnico-culturalmente diferenciadas, sobre todo indígenas, logrando amplia presencia en el ámbito educativo, aunque no exclusivamente.

Este nuevo modelo de gestión en el campo educativo busca trascender el histórico carácter folclórico, lingüístico y de traducción de la educación diseñada para indígenas, sumando al quehacer peda-

gógico las epistemes, las historias y los valores de pueblos originarios en un diálogo horizontal con la cultura mestiza-nacional. El modelo intercultural supone una educación ya no *para* los indígenas sino *con* y *desde* los indígenas, en donde comunidades y sujetos/as participen activamente por la transformación de las realidades locales y la construcción de vidas dignas.

Empero, como ya lo anticipamos, los discursos prescriptivos de la interculturalidad se han topado con las complejidades de las realidades diversas, dificultades que van desde las voluntades y condiciones objetivas para traducir los discursos en proyectos concretos, en el campo educativo y más allá, hasta las formas en las que el capitalismo neoliberal se actualiza y reproduce cooptando y limitando las potencialidades de las apuestas.

Es en este contexto que han tomado forma planteamientos ontoepistémicos dicotómicos que pretenden dar cuenta de los horizontes de posibilidad de la educación intercultural; desde aquí se afirma que la interculturalidad puede distinguirse por sus particulares lugares de enunciación, por sus propios puntos de partida y/o direccionalidades: “desde arriba”, los proyectos son diseñados, implementados y financiados desde los Estados para atender especialmente a las poblaciones indígenas. “Desde abajo”, los proyectos son diseñados y puestos en marcha desde las propias comunidades y organizaciones indígenas quienes logran implementar experiencias más cercanas y pertinentes a las realidades locales (López, 2009; Bertely, 2013).

En esta línea de argumentación, “desde arriba”, los Estados han intentado resolver el problema a través de estrategias que van desde la implementación de políticas de acción afirmativa hasta la creación de instituciones educativas interculturales; empero, este lugar de enunciación supone una direccionalidad particular, un “desde afuera” insuficiente e incapaz de canalizar de manera efectiva las demandas indígenas. Desde acá se configuraría una interculturalidad funcional, armónica y celebrante con relación al sistema hegemónico. Por otra parte, “desde abajo”, ante la ausencia del Estado o con la consigna de luchar por permanecer afuera de este, se han construido procesos e instituciones desde lo local-comunitario que suponen un

“desde adentro”, posicionalidad desde la cual los pueblos deciden el ser y el quehacer de la educación. Desde aquí se desarrollaría una interculturalidad crítica, que reconoce el conflicto y erige la justicia, en donde la perspectiva política e ideológica es explícita pues se pretende actuar en oposición al sistema educativo hegemónico.

Dicho esto, para nosotros, y en consonancia con trabajos previos (Hernández, 2017; Vargas, 2020), estas determinaciones antagonicas son insuficientes y reduccionistas puesto que, tanto en lo discursivo/prescriptivo como en lo experiencial/concreto, nada es garantía: tanto “desde arriba-desde afuera” como “desde abajo-desde adentro”, las apuestas enfrentan limitaciones y lastres, pero también abren posibilidades y prefiguran mundos posibles.

Es urgente trabajar en trascender la dicotomía: identificando diferencias, semejanzas, posibilidades y potencialidades entre la amplia variedad de propuestas que hoy se apellidan “intercultural”; rastreando los actores que se involucran en este campo problemático (más allá del Estado y las poblaciones indígenas), así como sus aportaciones al campo y sus intereses en este. En ese tenor, para continuar con nuestro caminar preguntando: ¿cuál es la participación de los sujetos subalternizados en la construcción de políticas educativas interculturales?, ¿cómo se relacionan las políticas educativas emanadas del Estado con las políticas de facto construidas por las organizaciones comunitarias?, ¿cómo materializamos otras formas de hacer políticas públicas educativas que potencien lo mejor de la promesa intercultural?, ¿quiénes sostienen y deberían sostener económicamente las experiencias concretas?, ¿las experiencias educativas interculturales son apuestas que suman a construir un modelo educativo alternativo y contrahegemónico?

Los sujetos de la educación intercultural

Como lo venimos afirmando, la interculturalidad surgió en América Latina entre tensiones, acuerdos y contradicciones que mantenían como telón de fondo las luchas por el reconocimiento de las organizaciones indígenas y las denuncias al multiculturalis-

mo neoliberal auspiciado por la alianza capital-Estado; en algunos territorios la educación intercultural se consolidó como parte de las disputas por una educación propia desde los pueblos, aunque en otros casos se materializó como parte de las políticas y tratados internacionales comprometidos por los gobiernos en turno (López, 2009). En todo caso, se trató de un proyecto educativo que visibilizó las diferencias culturales históricamente negadas y, por ende, dio lugar a los sujetos-cuerpos-territorios que la encarnan; en ese sentido, la emergencia de la interculturalidad marcó una verdadera apuesta por denunciar, detener y sabotear el proyecto societal liberal de aculturación y asimilación para las poblaciones diversas.

Al ser objeto de las luchas de los pueblos originarios del Abya Yala, se instauró en el sentido común la idea de que la educación intercultural era solo para las y los indígenas y, en el mejor de los casos, incluiría a las y los afrodescendientes (Walsh, 2008). Sin embargo, aunque bien sabemos que esta idea aún prevalece, sostenemos que es necesario ponerla en tensión ya que sintetiza una perspectiva esencialista/esencializante que no permite mirar la complejidad de los procesos que hacen posible la constitución de los sujetos en la cotidianidad de los procesos educativos.

En este plano de articulación entre las categorías de *hegemonía-alternativas pedagógicas-sujetos de la educación intercultural*, nuestro posicionamiento apela a no esencializar ni mucho menos mitificar a sujeto alguno (indígena y no) puesto que dichos procesos, basados en la idealización de las poblaciones y sus culturas, terminan por objetualizar/cosificar tanto a los sujetos como a los procesos cambiantes que dan razón de su historicidad.

La negación de la capacidad de ser sujeto de los individuos y colectividades étnico-culturalmente diferenciadas, entre otras poblaciones subalternizadas, es la que ha permitido violentar el derecho e invisibilizar el poder que tienen las y los indígenas para construir su propia historia con base en sus propias interpretaciones y prefiguraciones de mundo. Es desde esta perspectiva ontoepistémica que se ha justificado el ingreso tardío y desigual de las poblaciones no mestizas al sistema educativo al negar su capacidad racional, en un

principio, y deslegitimar la valía de sus conocimientos y experiencias, hasta ahora. Este mismo posicionamiento es el que ha permitido fijar como objetos estáticos prácticas, conocimientos, tradiciones, espiritualidades y más, para hacer de estas mercancías, promoviendo un acercamiento folclórico/folclorizante a las realidades complejas de las poblaciones, sus cuerpos y sus territorios.

Adicionalmente, cabe resaltar que estas mismas posturas niegan la diversidad constitutiva de los sujetos indígenas o afrodescendientes, continuando con el ejemplo, pregonando una homogeneidad ficticia que olvida la diversidad de necesidades, experiencias y deseos que habitan un mismo territorio, una misma cultura, una misma colectividad humana. Los roles de género, las preferencias erótico-sexuales, las relaciones intergeneracionales, el uso de la lengua, las formas propias de gobierno y justicia, la experiencia migrante, las relaciones campo-ciudad, las (dis)capacidades de los cuerpos, el acceso creciente a la educación superior y el mundo laboral convencional, entre muchos otros, son procesos que impactan de manera directa pero diferenciada a hombres y mujeres, infancias, juventudes y adultos mayores, heterosexuales y diversidades sexuales, migrantes, estudiantes, profesores/as, obreros/as, amas de casa, jornaleros/as... y a cada individuo en comunidad. Entonces ¿para qué insistir en la esencialización objetualizante de los sujetos? (dicho sea de paso, incluso en los procesos intraculturales de fortalecimiento identitario).

Reconocer la diversidad constitutiva de las poblaciones (étnico-culturalmente diferenciadas, subalternizadas, pero también aquellas que no lo son), desesencializar/desmitificar a los sujetos y sus culturas, y pensar la interculturalidad desde y para indígenas y afrodescendientes, y también para la amplia diversidad de diversidades y para todos los demás (nosotros y los/as/es otros/as/es), pueden ser derroteros útiles para reflexionar sobre las potencialidades contrahegemónicas de la educación intercultural pues permitirá construir escenarios pedagógicos para ver, escuchar, sentir, dialogar, empalabrar, resonar y “corazonar” de manera colectiva desde y para las diferencias, desde y para el proyecto común, conformando comunidades de

aprendizaje diversas, compuestas por sujetos concretos, con historias y prefiguraciones propias y flexibles.

Aquí los sujetos de la educación convencionalmente escolarizada (profesores, estudiantes, egresados, autoridades académicas y operativas, planificadores de programas, padres y madres de familia, comunidades, organizaciones sociales, académicos, entre otros, racializados y no), partiendo de la condición inacabada de los seres humanos y su permanente construcción entre ellos y con el mundo (Freire, 1970), se enfrentarán mancomunadamente al reto de desaprender reaprender-aprender como sujetos activos de los procesos de enseñanza-aprendizaje, compartiendo de manera justa y dignificante conocimientos, experiencias, intereses, necesidades, habilidades, estrategias y compromisos que permitan construir “un mundo en donde quepan muchos mundos”.

Por otra parte, la no esencialización/mitificación de los sujetos reconoce que estos son/somos susceptibles al cambio en función de las disputas, las coyunturas políticas y las aspiraciones propias en cada momento histórico. Esto explica la adhesión expresa de ciertos sujetos subalternos hacia los grupos que detentan el poder en determinado tiempo y, con ello, los procesos de reconfiguración de la hegemonía en las coyunturas políticas de Nuestra América; a la par, esta apuesta también nos permite entender la construcción de contrahegemonía como un proceso de adherencia de sujetos diferentes entre sí para asumir un posicionamiento compartido que disputa determinado campo en un tiempo específico.

Pedagógicamente podemos entender, incluso asumir con Freire (1970), que existe una larga apuesta por la superación de las relaciones históricas de opresión en las que se ha mantenido a los sujetos subalternos, indios/as, negros/as, campesinos/as, obreros/as, mujeres, jóvenes, infancias, diversidades sexuales y un largo etcétera. No obstante, es importante mantener una vigilancia epistémica permanente que bien se conjugue con las intuiciones propias de los procesos vivos, para no caer en la trampa de multiplicar los esencialismos pues la historia de nuestro territorio nos ha mostrado que, bajo ciertas condiciones, pueden invertirse las posiciones de los sujetos que disputan

la hegemonía y dar lugar a subjetividades nuevas, no necesariamente representativas de las luchas contrahegemónicas, como es el caso de las burguesías indígenas y los negros con máscaras blancas.

Para continuar nuestras andanzas, sintetizando y abriendo reflexiones para dialogar, nos permitimos compartir las siguientes preguntas: ¿quiénes son y deberían ser los sujetos de la educación intercultural latinoamericana?, ¿se trata de sujetos en condiciones de subalternidad y, de ser así, apuestan por construir contrahegemonía?, ¿se trata de sujetos en condiciones de ejercer el poder hegemónico y, de ser así, qué entienden por interculturalidad?, ¿cómo se han constituido esos sujetos en términos políticos e históricos?, ¿la educación intercultural es y debe ser solo para indígenas y afrodescendientes o también para mestizos?, ¿la educación intercultural es y debe ser para todas y todos?, ¿cómo construir una educación intercultural para todas y todos sin invisibilizar las desigualdades y las luchas históricas que atraviesan a los diversos sujetos educativos?, ¿cómo sería el sujeto intercultural resultado de la educación intercultural?

Contenidos curriculares y metodologías de enseñanza-aprendizaje

Siguiendo a Puiggrós (1995), el momento fundacional del vínculo que se generó entre Europa y América quedó marcado por la imposibilidad de producción simbólica entre las culturas que poblaban el territorio del Abya Yala y la cultura europea. En ese contexto de invasión, la disputa contenía la intención de subordinar al otro o ser subordinado, pero no la posibilidad de construir un escenario de intercambio y, mucho menos, de producir subjetividades con base en el reconocimiento y el encuentro con ese otro.

Este vínculo trascendió en múltiples procesos educativos, hasta convertirse en el eje articulador de los proyectos curriculares y las metodologías de enseñanza-aprendizaje de América Latina. Incluso en los tiempos en que surgió la educación moderna latinoamericana, siglo XIX, las disputas entre liberales y conservadores expresaban, cada uno a su manera, la negación de los sujetos diferentes, los otros

(indígenas y afrodescendientes, por mencionar algunos), al tomar como base paradigmas pedagógicos universales con los que se pretendía excluirlos, invisibilizarlos y, por ende, mantenerlos en condiciones de subalternidad.

Sin pretender agotar ni reducir este planteamiento, reconocemos que la historia de la educación latinoamericana está marcada por momentos que muestran la subordinación —intencionada— de los/as sujetos/as de la alteridad inferiorizada, con base en mediaciones pedagógicas que condensan los principios intelectuales y morales del pensamiento gestado en el norte global, como contenidos culturales indispensables para la instrucción y la formación. Esto ha dado lugar a lo que Puiggrós (1990a) denomina “sutura pedagógica”, proceso que ha potenciado la reproducción de la cultura hegemónica —europea y anglosajona— y la desaparición paulatina de las contrahegemonías, indias, negras y populares.

Es por ello que en el plano relacional *hegemonía-alternativas pedagógicas-contenidos curriculares y procesos de enseñanza-aprendizaje* sostenemos que la educación intercultural como apuesta alternativa propone un diálogo que rompa con la verticalidad entre el proyecto hegemónico (moderno/colonial universalizante) y los proyectos subalternizados (propios, locales, más allá—más acá de la modernidad/colonialidad), es imperativo reconocer las complejidades de este diálogo y recordar que la horizontalidad no es algo dado tan solo por la voluntad de sentarnos diferentes en la misma mesa; los lastres y desigualdades históricas, así como el carácter político de las relaciones de fuerza en las que suceden los (des)encuentros que enmarcan el diálogo prometido, son determinantes para construir la solución común a los problemas comunes identificados de manera colectiva para la construcción de una vida justa y digna para todas y todos.

Este diálogo no puede darse entre sujetos cosificados/objetualizados, ni muchos menos entre culturas desarraigadas y folclorizadas; este diálogo tampoco puede quedarse en el mero reconocimiento de la diferencia, aunque pueda partir de ella, y busca transformar radicalmente (de raíz) las estructuras materiales, ideológicas y políticas que sostiene el andamiaje de la desigualdad social en clave de clase, raza y género.

Para ello, una educación intercultural alternativa y contrahegemónica, promueve diálogos ontoepistémicos anticapitalistas, anti-racistas y antipatriarcales aprendiendo a beber de diversas fuentes (escritas y no), en diversos idiomas (inglés/español y otros), a partir de diferentes formas de relacionarse con el conocimiento y el mundo (racionalistas y no), a través de diferentes métodos para llegar a la(s) verdad(es) (técnico-científicos y otros), desde diferentes epistemes (moderno-occidentales y otras todas).

Así, para el caso de Nuestra América diversa, la oralitura y la tradición oral, la imagen y la autorrepresentación audiovisual, la música y el canto, las lenguas de pueblos originarios (indígenas, pero también criollos y afrodescendientes), el cuerpo y los afectos, las tecnologías y dispositivos indígenas, afro y campesinos que intervienen en los procedimientos aprehendidos intergeneracionalmente para reproducir la vida y resolver problemas prácticos, las filosofías, espiritualidades, conocimientos/saberes y cosmovisiones originarias que explican y dan sentido a las preguntas y respuestas de las humanidades diversas de nuestros territorios, la cotidianidad y la experiencia concreta de cada uno de los/as sujetos/as que conforman las comunidades educativas multisituadas, estas/os y muchas/os otras/os, son interlocutoras/es no solo válidos sino necesarias/os para la educación contrahegemónica por la que andamos preguntando.

En este marco, tanto el sistema educativo nacional como cada una de las aulas de los diversos niveles de la educación formal enfrentan el reto de establecer puentes que acojan respetuosa y dignamente este “diálogo indispensable”, un “diálogo genuino” que contenga algunos mínimos que nos permitan, desde el reconocimiento de nuestra incompletitud (como sujetos, como culturas) dar pasos para confiar en la potencialidad del encuentro. Siguiendo a Panikkar (2003) las cualidades para un diálogo de este tipo “son como nueve hilos (*sūtra*) trenzados, en una única guirnalda (*māla*), que debe considerarse como un todo” (p. 24). Los nueve hilos necesarios implican reconocer el encuentro como una necesidad vital en donde el diálogo es: *abierto, interior, lingüístico, político, mítico, religioso, integral y permanente.*

El reto propuesto se materializa tanto en los contenidos curriculares como en las metodologías de enseñanza-aprendizaje de las diversas instituciones educativas. En este sentido, de un lado preguntamos por lo que se enseña y lo que no: qué teorías y conceptos, qué historia(s), qué literatura(s), qué espacio(s)-tiempo(s), desde qué paradigmas, a través de qué autores/as y/o expertos/as, en diálogo con cuáles experiencias concretas, quién es/son el/la/los/las protagonista(s) de esa narrativa, qué lugar ocupa el hombre (y las mujeres y la naturaleza) en las ideas que circulan, qué cuerpos y territorios son visibles y cuáles son invisibilizados, cuál es el lugar de la razón y la verdad (y los afectos/afectaciones y la memoria y las contradicciones) en los postulados compartidos, qué tanto escapa (o no) lo que se enseña y aprende con las geopolíticas de conocimiento que posibilitan y sostienen el andamiaje colonial.

De otro lado, pasando de los contenidos a las metodologías, preguntamos por cómo se enseña y aprende y cómo se da seguimiento a este proceso complementario: qué modelos pedagógicos, métodos y didácticas se implementan dentro y fuera del aula de clase, en diálogo con cuáles realidades concretas, qué relaciones se mantiene con el conocimiento (repetición/reproducción o reflexión/producción), qué relaciones se tejen entre teorías y prácticas, qué se reprime y qué se potencia a través de las herramientas y estrategias empleadas, qué relaciones se configuran en el encuentro entre educadores/as y educandos/as, cuál es el rol de ellos/as y aquellos/as en el proceso, qué otros actores son protagonistas en el enseñar y el aprender, cómo habitan los cuerpos los espacios formativos, quién y cómo se evalúa, quién y cómo se valida la circulación/compartencia/regurgitación de conocimientos, qué lugar tienen la competencia, la meritocracia, la solidaridad y la colaboración como caminos posibles durante la formación, qué tanto escapa (o no) las formas de enseñar y aprender a los posicionamiento ontoepistémicos dicotómicos que reproducen la jerarquización de la diferencia humana y, por ende, la desigualdad social.

Cerrando nuestras reflexiones sobre esta última categoría relacional y colocando las indagaciones en un nivel más general, esto

es, intentando salir de los retos y sus implicaciones en el aula y acercarnos más a los escenarios que parecen determinar los marcos en donde se disputa la hegemonía, insistimos y compartimos algunas nuevas preguntas: ¿quién define los contenidos curriculares en los proyectos de educación intercultural?, ¿cómo se articulan los conocimientos propios con los saberes ajenos?, ¿cómo lograr diálogos interepistémicos en marcos de violencias históricas?, ¿cuál es y debería ser la función social de una educación que transforme radicalmente sus contenidos curriculares y metodologías de enseñanza-aprendizaje?, ¿cómo se diseñan e implementan didácticas interculturales?, ¿qué implicaría la realización de procesos de evaluación interculturales?, ¿en términos metodológicos, en qué consiste el sentido alternativo de las experiencias pedagógicas interculturales?

Preguntas de cierre

Caminamos preguntando en este sendero de la educación intercultural latinoamericana con la intención de problematizar algunos de sus componentes y de presentar categorías abiertas y relacionales que sirvan para producir alternativas posibles en los espacios de formación de sujetos donde se construyen formas particulares de contrahegemonía educativa.

Cuando hablamos de contrahegemonía no nos referimos solo a las luchas sociales que han sostenido los pueblos étnico-culturalmente subalternizados, en tensión con las lógicas y las estructuras de dominación que han determinado históricamente las vidas de los sujetos en los territorios de las Américas; en este caso también aludimos a los procesos de subjetivación política y pedagógica que permean la vida cotidiana de las aulas, los talleres, los sembradíos, las casas de cultura, entre otros escenarios donde se potencian subjetividades que materializan la voluntad, los sueños y las esperanzas de las organizaciones que han luchado por la educación intercultural.

En ese tenor, consideramos que las formas de contrahegemonía educativa también se dan en el plano de las experiencias pedagógicas concretas. En un planteamiento lejano, pero no ajeno a las realidades

del territorio nuestroamericano, Gramsci sostenía que “toda relación de ‘hegemonía’ es necesariamente una relación pedagógica” (1975/1999c, p. 210). Para los tiempos que corren, podemos interpretar este enunciado como una posibilidad de construir un marco común, material y simbólico, de reconocimiento, respeto e igualdad de las diferencias (culturales, lingüísticas, epistémicas, espirituales, entre otras), que debe transitar necesariamente por la construcción de procesos político-pedagógicos, articulados con la finalidad de dar direccionalidad a las subjetividades que se producen bajo el crisol de las contrahegemonías educativas o, si se prefiere el término, de las hegemonías otras.

Nuestras apuestas son por la construcción de interculturalidades contrahegemónicas en los escenarios de formación de sujetos, ya sea en espacios institucionales, “no formales”, populares o, incluso, clandestinos. Abogamos por la construcción de lo común desde la mirada de las y los sujetos que participan cotidianamente de los procesos político-pedagógicos, sin pretensiones de esencializar o mitificar a dichos sujetos, y siempre en compañía de militantes de las organizaciones que han luchado por alguna forma de educación intercultural, así como de académicos/as comprometidos/as con la transformación social.

Así, para cerrar este escrito (y también para dejarlo abierto a otras posibilidades), dejamos sobre la palestra algunas preguntas con las que invitamos a las y los lectores a seguir pensando colectivamente: ¿cuáles son las propuestas de educación que hoy están construyendo los sujetos sociales históricamente subalternizados de América Latina que dialogan con la educación intercultural?, ¿la educación intercultural continúa siendo un objeto de lucha para esos sujetos históricamente subalternizados?, ¿la educación intercultural representa hoy tan solo un “discurso intelectual de moda”, como lo planteó Catherine Walsh (2010) desde inicios del presente siglo?, ¿cuál es la función educativa y política de la interculturalidad hoy?, ¿de haber llegado a su límite los discursos de la educación intercultural, hacia a dónde podemos seguir caminando?

Además, para abrir este libro, no dejamos de advertir a quienes nos leen que la lluvia de preguntas aquí vertida, de una u otra forma,

encuentra un abanico heterogéneo de respuestas entre reflexiones teóricas y respuestas prácticas que dan voz no solo a las y los autores de siempre y las y los autores de cada artículo, sino que, a la par, reclama a las experiencias situadas (en México, pero también en Ecuador, Colombia, Brasil, Chile y Argentina) dar cuenta de su praxis concreta, frecuentemente compleja, contradictoria y en tensión, pocas veces como receta a aplicar universalmente, siempre con la intención de producir prácticas educativas alternativas y contrahegemónicas.

Referencias bibliográficas

- Bertely, M. (2011). Educación superior intercultural en México. *Perfiles Educativos*, 33, 66-77.
- Bertely, M. (2013). Debates conceptuales sobre educación multicultural e intercultural. En M. Bertely, G. Dietz y M. G. Díaz (coords.), *Multiculturalismo y educación 2002-2011* (pp. 41-62). Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Castro Gómez, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro. En E. Lander (ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas* (pp. 88-98). CLACSO.
- Castro Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores; IESCO-UC; Pontificia Universidad Javeriana.
- Conejo Arellano, A. (2008). Educación intercultural bilingüe en el Ecuador: la propuesta educativa y su proceso. *Alteridad, Revista de Educación*, 3(2), 64-82. <https://bit.ly/4bdxCUE>
- Cruz, C. y Gómez, M. (2024). Educación popular y alternativas pedagógicas: la experiencia de Warisata: historia y porvenir. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (63). [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2024\)0063-004](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0063-004)
- De la Garza, E. (2012). La metodología marxista y el configuracionismo latinoamericano. En E. de la Garza y G. Leyva (eds.), *Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales* (pp. 229-255). Universidad Autónoma Metropolitana; FCE.
- Descartes, R. (2001). *Discurso del método*. Porrúa. (Original publicado en 1637).

- Díaz Polanco, H. (2008). *Elogio de la diversidad: globalización, multiculturalismo y etnofagia*. Siglo XXI.
- Dietz, G. (2005). Del multiculturalismo a la interculturalidad: evolución y perspectivas. En *Patrimonio inmaterial y gestión de la diversidad* (pp. 30-51). Junta de Andalucía; Consejería de Cultura; Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2023). *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en la respuesta a preguntas inexistentes* (1ª ed.). Siglo XXI. (Original publicado en 1985).
- Garcés, F. (2009). De la interculturalidad como armónica relación de diversos, a una interculturalidad politizada. En D. Mora (ed.), *Interculturalidad crítica y descolonización* (pp. 21-49). III-CAB.
- Gómez, M. (2001). Sujetos y educación en el contexto latinoamericano: un horizonte en construcción. En H. Zemelman y M. Gómez (coords.), *Pensamiento, política y cultura en América Latina* (pp. 213-238). UNAM-Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.
- Gómez, M. y Puiggrós, A. (1986). *La educación popular en América Latina*. Secretaría de Educación Pública; El Caballito.
- Gómez, M., Hamui, L. y Corenstein, M. (2013). Huellas, recortes y nociones ordenadoras. En M. Gómez y M. Corenstein (coords.), *Reconfiguración de lo educativo en América Latina: experiencias pedagógicas alternativas* (pp. 33-65). Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.
- González, M. I. (2011). *La educación como conflicto intercultural en América Latina: El caso de los movimientos indígenas del CRIC (Colombia) y la CONAIE (Ecuador)* [Tesis doctoral, UNAM]. <https://bit.ly/4k9aXwx>
- González, M. I. (2015a). *Educación en movimientos indígenas: historias, conflictos y propuestas*. UNAM-Programa de Posgrados en Estudios Latinoamericanos.
- González, M. I. (2015b). Las escuelas clandestinas en Ecuador: raíces de la educación indígena intercultural. *Revista Colombiana de Educación*, 69(2), 75-95. <https://bit.ly/43aekgO>
- Gramsci, A. (1999a). Cuaderno 13 (XXX) 1932-1933: Notas breves sobre la política de Maquiavelo. En *Cuadernos de la cárcel* (tomo 5, pp. 11-93). Era; Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (Original publicado en 1975).

- Gramsci, A. (1999b). Cuaderno 17 (IV) 1933-1935: Miscelánea. En *Cuadernos de la cárcel* (tomo 5, pp. 299-336). Era; Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (Original publicado en 1975).
- Gramsci, A. (1999c). Cuaderno 25 (XXIII) 1934: Al margen de la historia (Historia de los grupos sociales subalternos). En *Cuadernos de la cárcel* (tomo 6, pp. 173-187). Era; Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (Original publicado en 1975).
- Gutiérrez, N. (2012). *Mitos nacionalistas e identidades étnicas: los intelectuales indígenas y el Estado mexicano* (2ª ed.). Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM.
- Hernández, S. (2017). *Proyectos políticos, educación superior intercultural y modernización educativa en Ecuador y México* [Tesis doctoral, UNAM].
- Illich, I. (2006). La vaca sagrada. En *Obras reunidas* (vol. I, pp. 99-115). FCE.
- Krainer, A. (2010). La educación intercultural en Ecuador: logros, desafíos y situación actual. En J. Ströbele-Gregor, O. Kaltmeier y C. Giebeler (eds.), *Construyendo interculturalidad: pueblos indígenas, educación y políticas de identidad en América Latina* (pp. 38-44). Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit.
- López, L. E. (2009). Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el sur. Pistas para una investigación comprometida y dialogal. En Autor (ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía: perspectivas latinoamericanas* (pp. 129-218). Plural.
- Lyotard, J. F. (1990). *La condición postmoderna: informe sobre el saber*. Red Editorial Iberoamericana.
- Makaran, G. y Gaussens, P. (2020). Autopsia de una impostura intelectual. En Autores (coords.), *Piel blanca, máscaras negras: crítica a la razón decolonial* (pp. 9-44). UNAM; Bajo Tierra.
- Maldonado Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro Gómez y R. Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-167). Siglo del Hombre Editores; IESCO-UC; Pontificia Universidad Javeriana.
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica: retórica de la Modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Ediciones del Signo.
- Panikkar, R. (2003). *El diálogo indispensable: paz entre las religiones*. Península.
- Pérez, E. (1962). *Warisata: la escuela ayllu*. Empresa Gráfica E. Burillo.

- Puiggrós, A. (1990a). *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. CNCA; Alianza.
- Puiggrós, A. (1990b). *Disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino*. Galerna.
- Puiggrós, A. (1994). Las alternativas pedagógicas y los sujetos: reflexión crítica sobre el marco teórico de APPEAL. En A. Puiggrós y M. Gómez (coords.), *Alternativas pedagógicas, sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana* (pp. 95-121). Miño y Dávila.
- Puiggrós, A. (1995). *Volver a educar: el desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*. Ariel.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). CLACSO.
- Rodas, R. (1998). *Crónica de un sueño: las escuelas indígenas de Dolores Cacuango, una experiencia de educación bilingüe en Cayambe*. EBI-GTZ.
- Samour, H. (1994). Crítica radical al neoliberalismo. *ECA, Estudios Centroamericanos*, 49(552), 1069-1101. <https://doi.org/10.51378/eca.v49i552.6987>
- Sin autor. (1973). *Primer manifiesto de Tiahuanaco*. <https://bit.ly/419epOV>
- Subcomandante Marcos. (1994, 13 de diciembre). La historia de las preguntas. *La Jornada*. <https://bit.ly/4beHEVh>
- Svampa, M. (2016). El debate sobre lo indígena y la indianidad. En Autora, *Debates latinoamericanos: indianismo, desarrollo, dependencia y populismo* (pp. 29-136). EDHASA. <https://bit.ly/3D7KQW3>
- Tubino, F. (2005, 24-28 de enero). *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político* (Ponencia). Encuentro Continental de Educadores Agustinos. <https://bit.ly/4ibX9Q1>
- Vargas, P. (2019). Estrategias en disputa: educación superior y poblaciones indígenas en la construcción de los Estados-nación latinoamericanos. *Revista Cultura y Representaciones Sociales*, 13(26), 97-127. <https://doi.org/10.28965/2019-26-05>
- Vargas, P. (2020). *Más allá de la dicotomía desde arriba vs. desde abajo: apuntes para la construcción de un campo* [Tesis doctoral, UNAM]. <https://bit.ly/4hMDQNt>
- Venegas, J. y Moreno, L. M. (2020). Breve panorama histórico de la educación intercultural en América Latina. *DIDAC*, (76), 77-85. https://doi.org/10.48102/didac.2020..76_JUL-DIC.30

- Walsh, C. (2008). Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. En A. García Linera, W. Mignolo y C. Walsh (eds.), *Interculturalidad, descolonización del Estado y del poder* (pp. 17-51). Ediciones del Signo.
- 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; Convenio Andrés Bello.
- Walsh, C. (2013). Introducción. En Autora (ed.), *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (tomo I, pp. 23-68). Abya-Yala.
- Yáñez, C. (1998). *La educación indígena en el Ecuador: estudio introductorio*. ICAM-Quito; UPS; Abya-Yala.
- Zemelman, H. (2011). El pensar categorial. En Autor, *Configuraciones críticas: pensar epistémico sobre la realidad* (pp. 192-211). Siglo XXI; Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.