

Claves para comprender la educación intercultural en América Latina: balances, perspectivas y desafíos

Keys to understanding intercultural education in Latin America: balances, perspectives and challenges

TERESA DE JESÚS PORTADOR GARCÍA¹
Universidad Autónoma Metropolitana (México)
tportadorgarcia@yahoo.com

OCTAVIO ALONSO SOLÓRZANO TELLO²
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP).
tellectavio2018@yahoo.com

Recibido: 28 de febrero de 2023

Aceptado: 30 de abril de 2023

Resumen

La educación intercultural busca construir puentes de entendimiento entre culturas para combatir los racismos, estereotipos, prejuicios y discriminaciones en aulas, escuelas y sociedades, con el fin de consolidar la democracia, fincada en la multiculturalidad, el respeto y el reconocimiento a la diversidad lingüística y cultural. En este sentido, el artículo contribuye a la reflexión y discusión en materia educativa indígena en América Latina. Presenta un panorama general del modelo intercultural y realiza un balance para visualizar cómo se ha ido transformando la narrativa educativa, hasta desembocar en las propuestas epistemológicas decoloniales. Analiza el origen de la educación intercultural y su desenvolvimiento en el siglo XX bajo los principios asimilacionista y monoculturalista. Examina los debates, los matices teóricos-conceptuales y el carácter multidimensional. Aborda la interculturalidad crítica, que representa un giro epistémico, porque propone centrar la atención en el pensamiento colonial; invita a deconstruir los pensamientos y conocimientos eurocéntricos en la educación formal y no formal, para construir la educación crítica y la praxis. Esta reflexión, necesariamente conlleva a replantear los principios y paradigmas eurocentristas, y reforzar la autodeterminación de los pueblos indígenas, la revitalización de la cultura y la lengua. El artículo presenta los desafíos y retos actuales a los que se enfrentan los pueblos originarios, con el fin de superar décadas de políticas educativas de exterminio y exclusión.

Palabras clave: educación intercultural crítica, educación moderna, educación bilingüe, pueblos indígenas, identidad cultural.

¹ Posdoctora por la Universidad Autónoma Metropolitana (México). Doctora en Antropología y Maestra en Estudios Latinoamericanos por la UNAM. Autora de artículos y capítulos de libro publicados en revistas indizadas y especializadas. Temáticas de investigación: Decolonialidad, Interculturalismo, Multiculturalismo, Migración, Globalización, Cultura e Identidad. Docente en universidades de México. Correo: tportadorgarcia@yahoo.com

² Investigador y Catedrático. Posdoctor por la BUAP/México. Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM-Xochimilco) y Maestro en Relaciones Internacionales por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Líneas de investigación: Asia Pacífico, Geopolítica, Seguridad Humana, Medio Ambiente y Cambio Climático, Sociedad Global, Globalización y Migración Internacional. Cuenta con publicaciones en revistas indizadas y especializadas. Ha impartido cursos y seminarios en posgrado y licenciatura. Correo: tellectavio2018@yahoo.com

Abstract

Intercultural education seeks to build bridges of understanding between cultures to combat racism, stereotypes, prejudices and discrimination in classrooms, schools and societies, in order to consolidate democracy, based on multiculturalism, respect and recognition of the linguistic diversity and cultural. The article contributes to the reflection and discussion on indigenous educational matters in Latin America. It presents an overview of the intercultural model and takes stock to visualize how the educational narrative has been transformed, leading to decolonial epistemological proposals. It analyzes the origin of intercultural education and its development in the 20th century under the assimilationist and monoculturalist principles. It examines the debates, the theoreticalconceptual nuances and the multidimensional character. It addresses critical interculturality, which represents an epistemic turn, because it proposes to focus attention on colonial thought; invites to deconstruct Eurocentric thoughts and knowledge in formal and non-formal education, to build critical education and praxis. This reflection necessarily leads to reconsidering Eurocentric principles and paradigms, and reinforcing the self-determination of indigenous peoples, the revitalization of culture and language. The article presents the current challenges faced by native peoples, in order to overcome decades of educational policies of extermination and exclusion. **Keywords:** critical interculturality education, modern education, bilingual education, indigenous peoples, cultural identity.

Introducción

La educación es un derecho humano universal que los Estados deben brindar sin distinción de religión, género, identidad étnica, lengua, edad, discapacidad, condición social y económica. Los organismos internacionales han exigido a los gobiernos el cumplimiento de este derecho como principio fundamental de las democracias modernas.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), encargada de velar por la educación, reconoce que para lograr la paz debe existir entendimiento intercultural mediante la protección del patrimonio y el apoyo a la diversidad cultural. En sus directrices expresa: “la educación intercultural busca lograr formas progresivas y sostenibles de convivencia en sociedades multiculturales, a través del entendimiento, respeto y diálogo entre diferentes culturas” (UNESCO, 2006, p. 18).

La educación es considerada por el Mecanismo de Expertos sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas como un instrumento indispensable para lograr el goce de otros derechos y libertades fundamentales (Corbetta, *et al.*, 2018, p. 9) (Calderón, 2019, p. 245).

Este principio se aplica al caso de América Latina, pues cuenta con diversidad cultural y lingüística, derivada de los procesos socio-históricos de larga duración, ubicados incluso antes de la invasión europea. Sin embargo, esta región es atravesada por relaciones de dominación que impiden el éxito de la educación intercultural, a pesar de ser una demanda etnopolítica de largo aliento.

En la historia de la educación es posible ubicar proyectos escolares alternativos desde la década de los cuarenta, como parte de los primeros esfuerzos de los pueblos indígenas en México, Perú y Ecuador. Calderón refiere (2019, p. 248) que, en una primera etapa, las experiencias de educación intercultural se desarrollaron en la educación no formal, para posteriormente influir en los sistemas educativos formales, sobre todo al final de la década de los ochenta.

En esa década, emergieron con ahínco propuestas de escolarización intercultural. La educación se convirtió en una exigencia genuina y legítima a lo largo del siglo XX, como parte de los movimientos indígenas por el reconocimiento a la diversidad cultural.

El siglo XXI, halló a Latinoamérica en una encrucijada de cambios sociales, políticos, económicos, y también epistemológicos. La educación no fue la excepción, en los primeros años de la centuria, se venía implementando la educación intercultural bilingüe desde el aparato gubernamental. A la par surgieron iniciativas como la educación crítica y decolonial que hicieron eco en países del sur.

Es cierto que, la educación bilingüe intercultural asumió una política paternalista, asimilacionista y homogeneizadora. Incluso, las primeras escuelas bilingües tendían a la castellanización, y el uso de la lengua materna quedaba constreñida a un mero recurso y herramienta para penetrar en las comunidades y alfabetizarlas.

La educación intercultural planteada por los pueblos, ha sido un mecanismo de interpelación al Estado. Desde el basamento constitucional, exigen derechos a reproducir expresiones culturales y lengua, adscribirse a un pueblo indígena, gozar de una identidad cultural, sin ser discriminados. Exigen la equidad en toda su expresión y el gozo de los derechos en igualdad de condiciones.

Desde la sociedad civil y como producto de la agencia indígena, se implementan en distintos países modelos alternativos de educación que buscan trascender la oferta bilingüe del Estado. Desde ese lugar de elocución, los indígenas retoman el sentido primigenio de la interculturalidad transformativa y crítica, poniendo énfasis en la gestión de la educación en ámbitos locales y regionales, sabiendo que quien controla la gestión educativa incide en lo que ocurre al interior. Tales iniciativas son denominadas por sus gestores y actores como educación propia, educación indígena, educación endógena (López, 2011, p.13), etnoeducación, educación crítica, educación comunitaria, educación comunal y pedagogía crítica.

Por lo anterior señalado, el artículo tiene como finalidad contribuir a la reflexión y discusión en materia de educación intercultural indígena en América Latina, presentar un panorama general de la política educativa y realizar un balance que permita visualizar cómo se ha transformado la narrativa intercultural educativa, hasta desembocar en las últimas propuestas.

Durante la elaboración del artículo, se tuvo siempre presente las particularidades culturales, sociales y políticas de cada país. Sin embargo, se retoma la región latinoamericana como un *ente* que comparte la historia de exclusión de los pueblos originarios, el exterminio físico, material y cultural, amén de décadas de políticas educativas asimilacionistas tendientes a eliminar el uso de las lenguas en el ámbito escolar.

Para la exposición de los temas, se proponen tres apartados. El primero ofrece un breve recorrido histórico de la educación intercultural bilingüe durante el siglo XX. Dicha evolución otorga elementos para situar al lector en el contexto de la región, y comprender que la política educativa se cimentó en principios asimilacionistas que respondían a la consolidación de los Estados-nación, urgidos por borrar las diferencias culturales y lingüísticas para entrar al paradigma eurocentrista de la modernidad. El segundo apartado, concentra la revisión de algunas obras que muestran las perspectivas, matices y definiciones de educación intercultural indígena a partir de las discusiones y aproximaciones teórico-conceptuales que ponen en evidencia la heterogeneidad. El tercer apartado analiza la educación crítica intercultural desde la decolonialidad. Dicha propuesta representa un giro epistémico, porque propone centrar la

atención en el pensamiento colonial; invita a deconstruir los pensamientos y conocimientos eurocéntricos en la educación formal y no formal, para que a partir de ahí se construya la educación crítica y la praxis. Esta reflexión, necesariamente conlleva a replantear los principios y paradigmas eurocentristas.³ El artículo concluye con la exposición de los desafíos que enfrenta la educación intercultural en América Latina, mostrando algunos lineamientos que deberán solventarse para lograr la implementación de una verdadera política educativa desde y para los pueblos.

1. Historia de la educación intercultural en América Latina

Durante el siglo XX, América Latina vivió cambios importantes en los ámbitos político, económico y social que definirían el rumbo que posteriormente tomarían los Estados, en cuanto a la apertura de espacios de representación y participación política a sectores de población históricamente excluidos de la toma de decisiones, un ejemplo, son los pueblos indígenas (Portador y Solórzano, 2020).

Una de las agendas de las que fueron excluidos fue la educación. Durante buena parte del siglo XX, los Estados cimentaron las políticas educativas en los paradigmas aculturalista, asimilacionista y monoculturalista; argumentando la necesidad de integrar a los indígenas a la nación. Este principio fue herencia del siglo XIX, que también estuvo plagado de prácticas de exterminio y etnocidio.

El principio asimilacionista suponía que, para integrarse a la sociedad nacional, los indígenas debían abandonar lengua, cultura y costumbres, aprender la lengua oficial y asimilar la cultura nacional. De no lograrse este cometido, la entrada a la modernización no se concluiría. Esta visión, negaba la riqueza de la diversidad cultural y lingüística y sus potencialidades para la consolidación nacional.

Amplios ejemplos se desarrollaron a lo largo y ancho de América Latina. Durante décadas, la educación hacia los pueblos se centró en la castellanización, que prohibía el uso de la lengua materna en el ámbito escolar hasta desplazarla por completo. Esta política educativa se cimentó en profundos procesos de discriminación racial y étnica, que perduran hasta nuestros días.

Castillo (2015, p. 27) realiza un trabajo interesante que resume por lo menos cuatro modelos de escolarización utilizados para abordar la diferencia cultural en Latinoamérica: asimilacionista, integracionista, interculturalista y multiculturalista.

América Latina, en el largo proceso histórico, ha transitado por los tres primeros modelos de escolarización. Dentro de la interculturalista destaca la pedagogía crítica. Este modelo no se plantea desde una perspectiva cronológica sino como aproximación metodológica y segmentación de la realidad socio-histórica.

El modelo asimilacionista como política de Estado, se ubica en las primeras experiencias de educación indígena desarrolladas en las décadas de los treinta y cuarenta en México, Perú y Ecuador (Sección de Educación de la Oficina Regional de UNICEF para América Latina y el Caribe, 2021, p. 10). Por ejemplo, durante el gobierno de Lázaro Cárdenas la política educativa

³ Se debe reconocer el aporte de las insurgencias decoloniales emergentes en la región latinoamericana, ya que al plantear la refundación del Estado contribuyen a repensar las perspectivas teóricas y políticas (Walsh, 2008, p. 135) y también las pedagógicas.

mexicana consistió en castellanizar a los indígenas con el apoyo del Instituto Lingüístico de Verano⁴ y la creación del Departamento de Asuntos Indígenas.

Modelos similares se implementaron en otros países a raíz de la reunión realizada por los Estados Latinoamericanos en Pátzcuaro, Michoacán, donde se firmaron acuerdos para responder a los desafíos de extender la cobertura educativa a áreas rurales e indígenas (López, 2011, p. 9).

Paralelamente, germinaron experiencias autogestionadas por los pueblos y comunidades, como la Escuela Indígena Warisata en Bolivia, la escuela en Chimborazo Ecuador y los intentos de educación bilingüe promovidos por maestros en el altiplano de Puno en Perú. Experiencias que no recibieron financiamiento gubernamental y fueron vistas con desconfianza y recelo (Barnach-Calbó, 1997, p. 23) (Internacional de la Educación, s/f, p. 6). Este tipo de iniciativas se caracterizaron por el carácter experimental, la escasa dimensión y cobertura de sus proyectos, la diversidad de enfoques metodológicos y técnico-operativos y el aislamiento respecto a los sistemas educativos formales (Barnach-Calbó, 1997, p. 23).

En la década de los sesenta, se implementaron escuelas bilingües. Además de la lengua oficial se incorporaron al espacio escolar las lenguas indígenas. Salvo raras excepciones, estas escuelas concebían al bilingüismo como una etapa de transición necesaria: un modo de alfabetizar y civilizar a los indígenas (Ferrão, 2010, p. 335). Estos modelos educativos en el continente fueron parte de las políticas indigenistas.

López (2011, p. 10) menciona que las campañas de castellanización, culturización indígena y educación bilingüe, fueron concebidas como mera traducción de contenidos del currículo oficial a las lenguas originarias, principalmente en los tres primeros grados de primaria, donde participaron activamente maestros y promotores bilingües. Desde la política indigenista esta campaña fue concebida como una misión civilizadora.

Posteriormente, surgió un indigenismo crítico, alentado por las organizaciones indígenas y los contextos sociopolíticos en Latinoamérica. Como bien apunta López (2011, p. 10), esta visión se cimentó en el carácter multiétnico, pluricultural y multilingüe que caracterizaba desde épocas inmemoriales a los países de la región.

La primera reunión de Barbados realizada en 1971 fue un parteaguas por el enfoque de lo indígena, pues se incorporaron elementos muy críticos al trabajo intelectual y político. También se reconocieron e incorporaron los conceptos etnocidio, etnodesarrollo y descolonización (Internacional de la Educación, s/f, p. 7).

A la reunión de Barbados acudieron científicos sociales y líderes indígenas, quienes analizaron la situación de los pueblos indígenas reconociendo el estado de dominación y colonización desde la invasión española. La reflexión giró en torno a reconocer que las políticas indigenistas y educativas de los Estados continuaban el exterminio.

La Primera y Segunda Declaración de Barbados marcaron un hito en América Latina, porque develaron la situación de los pueblos y porque de ahí en adelante, surgieron propuestas encaminadas a la autodeterminación y procesos de revalorización lingüística y cultural, que necesariamente obligaron a replantear las políticas educativas para indígenas. Venegas y Moreno (2020, p. 81) apuntan que el surgimiento de estas iniciativas buscó trascender las políticas

⁴ El Instituto Lingüístico de Verano inició la conversión religiosa de indígenas y tradujo la biblia a varias lenguas indígenas.

asimilacionistas institucionales. Las propuestas fueron promovidas por teólogos, catequistas de la teología de la liberación, antropólogos e indigenistas.

Las primeras iniciativas de educación intercultural de mediados de los setenta se atribuyen a Esteban Mosonyi y Omar González, lingüistas y antropólogos venezolanos que realizaron experiencias educativas con los pueblos arahuacos en Venezuela. Otra de las pioneras fue Vera María Ferrão Candau (Calderón, 2019, p. 248).

La década de los setenta se caracterizó por el desarrollo de la educación escolar indígena, a partir de experiencias alternativas protagonizadas por líderes comunitarios, y como resultado de acciones conjuntas entre universidades y sectores progresistas de la iglesia católica. En este periodo se produjeron materiales didácticos alternativos y programas de educación bilingüe, que reconocieron el derecho de los pueblos a fortalecer y mantener la cultura. El bilingüismo dejó de ser visto como instrumento civilizatorio y se convirtió en un elemento fundamental para la continuidad de los pueblos y formó parte de un discurso más amplio, en el que la perspectiva intercultural presionó al modelo escolar clásico, y se reconocieron diferentes lenguas y culturas (Ferrão, 2010, p. 335).

La oficialización del enfoque bilingüe se orientó hacia el fortalecimiento identitario con fuerte énfasis en el rescate de las lenguas originarias, creando una institucionalidad dentro de los ministerios de educación encargados de diseñar políticas y programas educativos (Hirnas y Blanco, 2009, p. 46).

Las experiencias de educación popular desarrolladas en los márgenes de la educación formal en la década de los sesenta, fueron un factor relevante, porque contribuyeron a delinear la esencia de la educación intercultural de los años posteriores.

Los movimientos indígenas de las décadas de 1970 y 1980 en América Latina son otro factor importante para comprender el impulso y consolidación de la educación intercultural con un enfoque más inclusivo. La presión de las comunidades fue importante, pues demandaron la creación de instituciones. Calderón (2019, p. 248) apunta que las luchas indias configuraron una identidad que alcanzó reconocimiento internacional. Una de las exigencias fue la inclusión de profesores indígenas en los cargos administrativos.

Los pueblos no sólo reclamaron la instauración de una educación intercultural bilingüe (EIB) como política de Estado, también, demandaron su control. Un hito en esa demanda fue la creación en Ecuador de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), encargada de tomar decisiones y administrar la EIB. Esta institución quedó bajo la inspección de las organizaciones indígenas, como la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) (Internacional de la Educación, s/f, p. 7).

En este periodo, 17 países (Guatemala, Honduras, Surinam, Nicaragua, Costa Rica, Panamá, Guyana, Brasil, Paraguay, Venezuela, Chile, Bolivia, Perú, Colombia, México, Ecuador y Argentina) iniciaron experiencias en educación intercultural (Hecht y Loncon, 2011, p. 8).

[...] para ese momento, la reivindicación del derecho al uso y disfrute de la lengua y la cultura propias, asumía un carácter claramente político, y lengua y cultura comenzaban a ser vistas por dirigentes de organizaciones indígenas y sociales como recursos para la construcción de un futuro diferente. Desde ese anclaje, y como no podía ser de otra forma, la escuela y, en general, la educación comenzó a ser considerada como un espacio clave desde el cual se

podrían promover procesos de reafirmación étnica, cultural y lingüística –desde una perspectiva mayor de interculturalidad- (López, 2011, p. 11).

La lucha indígena obligaría a los Estados latinoamericanos a modificar las constituciones en las postrimerías de la década de los noventa, incorporando el reconocimiento multiétnico, pluricultural y multilingüe. Este hecho histórico contribuyó a delinear la educación intercultural *a posteriori*.

Un elemento común en la región es que muchas experiencias de EIB surgieron en la sociedad civil, con el apoyo de organizaciones indígenas y la cooperación internacional. Gradualmente los Estados asumieron las experiencias y las convirtieron en políticas públicas, desarrollando una institucionalidad dentro del aparato estatal (Sección de Educación de la Oficina Regional de UNICEF para América Latina y el Caribe, 2021, p. 12). Se comenzó a plantear la interculturalidad como un principio integrador, incluyendo a los no indígenas.

Con las divergencias que caracterizan a la educación intercultural, América Latina entró al siglo XXI. Los primeros años fueron nodales, pues se gestaron posturas alternativas a la educación tradicional y gubernamental, las cuales evolucionaron hasta nuestros días. El *background* recopilado durante el siglo XX, se amalgamó en los últimos veinte años para gestar la riqueza de concepciones, definiciones, teorización y metodologías de la educación intercultural actual.

2. La educación intercultural en América Latina: diversos enfoques

¿Qué es la educación intercultural? ¿Cómo se aplica en el aula? ¿Qué beneficios pedagógicos otorga? A decir de Urteaga y García (2016, p. 9), la interculturalidad aparece como un término analítico y multidimensional, situándose simultáneamente como perspectiva ética-filosófica, epistémica, pedagógica, metodológica, social, política y jurídica.

Portador y Solórzano (2022) indican que la interculturalidad, tiene otros matices, como política de algunos Estados, y como apropiación y demanda sociopolítica de los pueblos. Zegarra (2021), plantea que la interculturalidad debe traspasar el ámbito educativo para posicionarse en el debate y reflexión de la ciudadanía en Perú, como derecho genuino a la diversidad. Por otra parte, Góngora (2021) cuestiona si existen condiciones locales para generar transformación intercultural en Perú, argumentando que la falta de sinergias entre actores locales y nacionales, la diversidad de enfoques y la lentitud de políticas públicas limitan la posibilidad de lograr el objetivo.

Lo intercultural puede aplicarse a diferentes áreas de estudio y disciplinas. En el ámbito pedagógico, Quilaqueo (2005, p. 43) propone observar dos niveles: 1) como enfoque intercultural de problemas relacionados con la educación y la enseñanza; 2) como dimensión cultural de todo aprendizaje. En el primer caso se hace con un carácter heurístico; en el segundo se hace de modo más didáctico. Así, el discurso intercultural se presenta como una nueva lógica y como una categoría didáctica en el campo educativo. Categoría que no es disciplinaria sino referencial. La propuesta pedagógica de un Plan Curricular se puede definir como una estrategia didáctica que toma en cuenta lógicas sociales y culturales en interrelación, paradigmas socioculturales indígenas y occidentales en el marco de sus respectivas epistemologías que están en la base de la construcción del conocimiento educativo.

Lo intercultural es un modelo que, aplicado de manera integral, puede rendir frutos en el ámbito escolar. Hirmas y Blanco (2009, p. 47)) sostienen que la educación intercultural se ha focalizado en zonas rurales con mayor concentración indígena y afrodescendiente, desatendiendo su masiva presencia en las ciudades, desconociendo los procesos migratorios, de desplazamiento y la inmersión en un panorama de progresiva globalización cultural y económica.

La pedagogía intercultural se entiende como un enfoque aplicado al fenómeno educativo con presencia de estudiantes indígenas y no indígenas, sin ser ésta una perspectiva determinista, ni caer en una racialización de la cultura. En este enfoque, la formación del profesor tiene por objeto constituirse en un importante agente de socialización de los niños, para generar procesos de socialización en las nuevas generaciones (Quilaqueo, 2005, pp. 43, 46).

La propuesta de Us (2009, p. 71) destaca que el modelo educativo intercultural, debe cimentarse en el diálogo. Por tanto, los objetivos deben contemplar la crítica, la libre expresión de ideas, así como las oportunidades para mostrar los prejuicios, los estereotipos culturales y las resistencias al cambio.

En los procesos educativos interculturales, es importante la producción y reproducción social de conocimientos, saberes, prácticas y uso de la lengua, ya que están íntimamente ligados a la vida cotidiana de la comunidad. La escolarización separa estos elementos de la reproducción, provocando un doble fenómeno, por un lado, de naturaleza pedagógica expresada en la necesidad de representar los procesos de producción; y por otro, de naturaleza política que, mirados desde la perspectiva de la comunidad, implica la legitimación de estas construcciones y de los actores socio-políticos que los resguardan (Fuenzalida, 2011, p. 64).

La interculturalidad también se plantea en la educación superior, tal como lo indica Perusset (2022), quien examina el proyecto de la Universidad Intercultural Indígena Kawsay (UNIK) desarrollada por organizaciones comunitarias indígenas de Bolivia, Ecuador y Perú. La universidad trabaja el campo de la pedagogía intercultural, derechos humanos y derechos de los pueblos, creando su propio sistema de educación y recuperación de las culturas amazónicas y andinas. El calendario está adaptado al ciclo anual campesino, y los alumnos mantienen estrecha relación con el trabajo comunitario.

Otra propuesta interesante la comparte Quilaqueo (2005, p. 38), quien ha investigado la educación intercultural en los pueblos mapuches, donde han integrado saberes y conocimientos culturales, particularmente los saberes educativos tradicionales. La comprensión de los tipos de saberes educativos indígenas puede establecerse de acuerdo a las siguientes categorías de elementos culturales propios: formas de organización, de conocimiento, simbólicas, emotivas y materiales.

Otras experiencias en Ecuador sobre lo intercultural en el sistema educativo fueron analizadas por (Chamorro, 2022), arrojando datos interesantes sobre los conocimientos, destrezas y actitudes interculturales de estudiantes, y las competencias interculturales de docentes para gestionar el entorno escolar de bachilleres en Quito, Guayaquil y Cuenca. Sobresale el papel del docente porque a través de la orientación y el trabajo en equipo promueve el respeto a personas diferentes culturalmente. El estudio presentado por Ormaza y Zambrano (2022), sobre las habilidades interculturales en otro bachillerato de Ecuador, detecta insuficiencias en la selección y aplicación de estrategias didácticas con técnicas activas a la hora de hacer efectiva la participación de estudiantes para una efectiva educación intercultural en el aula.

Las experiencias no exitosas hacen indispensable, lo propuesto por Us (2009, p. 65), revalorar los aspectos culturales de la educación y darles una función nueva, incluyendo elementos y medios para que los educandos se comprendan a sí mismos, comprendan al otro en sus particularidades y participen en la construcción de un mundo caracterizado por la unidad de la diversidad.⁵

Desde la perspectiva de Arroyo (2016, p. 52) la búsqueda puede estar en una visión epistemológica, ética e incluso política sobre la forma cómo construimos conocimiento y afectos en los escenarios educativos, sobre las apuestas comunitarias y sociales de los sujetos con los que interactuamos y nuestras propias visiones del mundo que pueden entrar en diálogo reflexivo y que generan desde luego afectaciones en quien se desempeña como docente, en quienes aprenden y con quienes se aprende.

Por lo tanto, la educación intercultural no se circunscribe al aula y a la escuela, sino que se desdobra a otros espacios de educación, como la familia y la comunidad. Algunas iniciativas pedagógicas no son exitosas porque dejan de lado estos elementos nodales en la conformación del conocimiento integral de los estudiantes. Us sugiere (2009, p. 71):

La educación intercultural, debe ir más allá de un trabajo educativo estrictamente pedagógico, porque la interculturalidad es un tema que tiene que ver con otros ámbitos de la vida social. Por lo mismo, ha de orientarse hacia la transformación de las relaciones entre los miembros de la escuela, entre los diferentes grupos que existen en la comunidad y a pensar cómo ayudar a mejorar las relaciones entre pueblos y culturas en el país. Para lograr estos propósitos de la educación intercultural, en la redacción y discusión de sus objetivos, deben tomarse en cuenta a todos los actores sociales de la comunidad.

En esta misma línea, se encuentra la propuesta de Hirmas y Blanco (2009, pp. 48-53), germinada a partir de experiencias innovadoras donde convergen mestizos, indígenas, afrodescendientes, migrantes y desplazados. Como resultado del estudio proponen tres focos de intervención. Primer foco: la relación entre escuela y cultura comunitaria. Segundo foco: la relación entre prácticas pedagógicas y aprendizajes significativos. Tercer foco: la relación entre gestión educativa y convivencia en la diversidad.

El primer foco se sustenta en las siguientes premisas: a) la escuela incorpora a la comunidad y ésta aporta conocimientos y colaboración directa en los procesos de enseñanza-aprendizaje, b) las escuelas adoptan el currículo y la enseñanza a los contextos de vida y cultura de las comunidades. El segundo foco, toma como eje central el protagonismo activo de los alumnos en el proceso de aprendizaje. Se trabaja interdisciplinariamente, se aprende integralmente y se ocupan otros espacios educativos. Aquí el uso y desarrollo de la lengua materna es un vehículo fundamental de aprendizaje y comunicación. En el tercer foco los docentes son actores activos en el proceso de innovación curricular y gestión del cambio educativo. Se potencia el liderazgo y organización juvenil para la formación democrática y pluralista. Se construye el diálogo intercultural, ruptura de estereotipos y prejuicios, y se combate la discriminación (Hirmas y Blanco, 2009, pp. 48-53).

⁵ Para Quilaqueo (2005, p. 42) la escuela es un espacio de relaciones interétnicas entre actores que poseen concepciones, intereses sociales y étnicos diferentes. Fuenzalida (2011, p. 64) apunta que las disociaciones convierten a la escuela en un campo de disputa política y simbólica que visibiliza y confronta conceptos e ideología.

Gualdieri y Vázquez (2011, pp. 34-35) construyen una propuesta metodológica que guía la práctica y se fundamenta en los siguientes elementos: a) la interdisciplinariedad para el abordaje y resolución de problemas desde la pedagogía, lingüística, antropología, ciencias sociales, con el objetivo de trascender los límites disciplinares en la construcción de conocimiento; b) la problematización permite abordar el conocimiento desde los ámbitos científicos, tecnológicos, artísticos, etc. para identificar problemas reales; c) la significatividad, implica plantear temas y problemas significativos para el sujeto, de tal suerte que, aporten a la comprensión e intervención en lo cotidiano, a la producción de conocimiento situado; d) la participación de un colectivo, permite la superación de la mera consulta para convocar la capacidad de intervención y toma de decisión, con opiniones fundadas; e) la crítica, como capacidad de revisar lo realizado en la comprensión, análisis y resolución de situaciones concretas.

La propuesta de Gualdieri y Vázquez (2011, pp. 34-35) es un razonamiento que garantiza la necesidad de pensar, remite a la formulación de preguntas iniciales y fundacionales, recuperando la historicidad en el pensamiento, y promoviendo modificaciones, rupturas y transformaciones; la totalidad, como forma de acceder a la realidad, contemplando la relación de los componentes que determinan la situación.

La metodología y la innovación educativa intercultural requieren necesariamente procesos de evaluación y autoevaluación de los actores involucrados. Us (2009, p. 69) sugiere evaluar los resultados obtenidos por los alumnos y alumnas, así como el proceso educativo mismo. Los objetivos deben establecer los lineamientos para ver que no se desvíen las acciones, al pasar de una fase a otra en el proceso educativo. Debe trazarse el camino desde el principio, y evaluarse constantemente, para que el trabajo de las escuelas, el trabajo de los y las docentes, los aprendizajes de los alumnos y alumnas, alcancen las metas deseadas.

3. Educación intercultural crítica en América Latina

La historicidad de la educación intercultural en América Latina permite distinguir dos ámbitos. Por un lado, las iniciativas surgidas en el seno de los pueblos indígenas como mecanismo de revaloración de la identidad y la etnicidad frente al avasallamiento de las culturas nacionales; y, por otro, las políticas educativas con el sello intercultural, planteadas e implementadas por los Estados. Estas dos vertientes caminan paralelamente y distinguen la diversidad educativa en la región. Existen claros ejemplos en México, Perú, Bolivia, Ecuador, Brasil, donde los actores (indígenas, profesores bilingües, líderes, organizaciones) construyeron sus propias plataformas educativas y metodológicas partiendo de diagnósticos y necesidades locales.

El siglo XXI cobija nuevas propuestas y praxis de educación al interior de lo que se conoce como pedagogía crítica. ¿Cuáles son las características que la diferencian de la educación intercultural tradicional?

Al interior de la educación intercultural existen matices y gradientes. Es cierto que, en el caso latinoamericano, este tipo de educación se nutrió de distintos elementos. Un aporte importante fue el de Paulo Freire en Brasil.

Freire puso en el centro del debate la importancia de analizar críticamente los procesos de colonización como parte de la pedagogía liberadora. A futuro, estos elementos tendrían una fuerte influencia en la conformación de la llamada pedagogía decolonial, que apuesta por prácticas

educativas emancipadoras, cuyo propósito es la transformación crítica de la realidad social (Venegas y Moreno, 2020, p. 81). Su aporte a la pedagogía crítica consiste en considerar la intuición, la obviada, el sentido común, los sentimientos y emociones, para una lectura del mundo abierto a la paz, la tolerancia y la justicia social. Sus principios se basaron en la racionalidad ética y humanista, la metodología dialógica basada en las preguntas y no en las respuestas (Freire, 2009, pp. 145, 146).

El paradigma hegemónico educativo que hoy en día impera en América Latina es eurocentrista. Niega la existencia de otros conocimientos, como los indígenas y afros, así mismo, niega la posibilidad de construir nuevos conocimientos y entablar diálogo entre conocimientos. La propuesta de educación intercultural crítica va más allá, al proponer un punto de quiebre con la educación intercultural tradicional.

Walsh (2010, p. 91) propone como punto de partida ubicar el problema en lo estructural, colonial, racial y no en la diversidad. Considera como primera condición, reconocer que la diferencia se construye dentro de esa estructura de poder racializado y jerarquizado, donde los blancos se encuentran en la cima y los indígenas y afrosdescendientes abajo. Desde esta postura, la interculturalidad se construye desde la gente, como una demanda de subalternidad. Para ello se requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales; la construcción de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas.

Entonces lo planteado por Fábregas (2012, p. 5) es pertinente porque la interculturalidad supone reconocer que no existe un proceso normal de asimilación cultural, sino que éste fue primeramente parte del dominio colonial, y posteriormente una concepción errónea de cómo construir la nación.

Las cadenas puestas por las estructuras y sistemas del poder y saber coloniales, se mantienen y reproducen por la institución educativa, son las que dirigen y organizan las maneras de pensar y ver el mundo (Walsh, 2007, p. 27). El giro epistémico permite reconocer la necesidad de construir pensamientos, miradas, conocimientos y reflexiones críticas que abonen a romper con estructuras de pensamiento coloniales y eurocéntricos (Portador y Solórzano, 2022, p. 78).

Para Walsh (2007, p. 26) el tema de la educación en términos generales se vincula a los patrones del poder que mantienen permanentemente un sistema jerárquico de racialización, cuyo impacto se extiende al ser, saber y saber hacer, y con ello se hace necesario construir procesos educativos que hagan pensar y actuar críticamente, enfrentando las estructuras de dominación e implementado la pedagogía y praxis crítica y decolonial, construir procesos educativos que hagan pensar y actuar críticamente y de otro modo.

El campo del saber, es un dispositivo de dominación. La colonialidad penetra en y organiza los marcos epistemológicos, academicistas y disciplinares. Opera dentro de los discursos de intelectuales progresistas que se esfuerzan en desacreditar las lógicas de los pueblos, como los emergentes intentos de construir y posicionar pensamientos propios de carácter decolonial (Walsh, 2008, p. 137).

Hablar de un orden de conocimiento permite empezar a pensar sobre el problema educativo desde otras perspectivas. Permite ir más allá de las políticas educativas o propuestas curriculares, y considerar cómo la institución educativa contribuye a la colonización de las mentes, a la noción de que la ciencia y la epistemología son singulares, objetivas y neutrales, y que ciertas personas son más aptas para pensar que otras (Walsh, 2007, p. 27)

Con la interculturalidad crítica, queda abierta la posibilidad de que la interacción entre los sujetos significa volver a mirarse para despojarse de prejuicios y estereotipos que pueden ser explícitos o implícitos (Quilaqueo y Torres, 2013, p. 295). Una pedagogía decolonial busca construcciones distintas a las tradicionalmente utilizadas en las aulas y los espacios educativos, interrogando desde ahí las exclusiones sociales y políticas con las que se coexisten (Arroyo, 2016, p. 50).

Fuenzalida (2011, p. 64) propone el concepto de travestimiento epistemológico para explicar cómo se produce la educación intercultural y el papel del docente, quien para enseñar una cultura diferente, debe instalarse en la esfera de la epistemología occidental. Las lógicas que subyacen en el comprender, aprehender, leer e interactuar con el mundo entre los indígenas son distintas a las formas que aprendemos, enseñamos y conocemos en la cultura occidental.

La interculturalidad en América Latina puede ser considerada en dos sentidos: a) la que está presente en las políticas públicas, las reformas educativas y constitucionales, producto y resultado de las luchas indígenas; b) como elemento vinculado a los diseños globales del poder, el capital y el mercado (Walsh, 2010, p. 74).

Si bien, se coincide con la autora, es necesario mencionar que la propia historicidad muestra que, una vez incorporadas a las constituciones las nociones interculturalidad y pluriculturalidad; las leyes se convierten en una herramienta para exigir al Estado la inclusión en la elaboración de políticas públicas educativas que reconozcan la diversidad.

Los indígenas cuestionan la ontología del conocimiento escolar y académico, reivindican la inclusión tanto de su conocimiento como sabiduría en el concierto del conocimiento universal. Desde allí resitúan la cuestión de las ciudadanía étnicas diferenciadas pero complementarias a la ciudadanía nacional, así como la posibilidad de ciudadanía interculturales (López, 2011, p.14).

Walsh (2007, p. 26; 2010, pp. 76, 78, 79) revela que la interculturalidad crítica no existe, es algo por construir. Debe entenderse como estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad. Es un proyecto político, social, ético y epistémico de saberes y conocimientos que afirman la necesidad de cambiar las relaciones y estructuras. La interculturalidad crítica tendrá significación, impacto y valor cuando se asuma de manera crítica, como acto pedagógico-político que busca intervenir en la refundación de la sociedad y de las estructuras que racializan, inferiorizan y deshumanizan.

Ello significa que en un proceso de larga duración, deconstruir lo estructurado y desestructurar lo estructurado, no será tarea fácil, si se comprende que en las relaciones sociales anidan pensamientos y conductas de poder, raciales y desiguales. Significa romper con lo que Bourdieu (2017) denominó *habitus*, estructuras estructurantes y estructuradas.

Gualdieri y Vázquez (2011, p. 34) proponen un enfoque interesante para que la educación intercultural obtenga mejores resultados: 1) el conocimiento debe entenderse como construcción histórica y simbólica de sentidos y significados que dan cuenta de sí y del mundo. El desafío es construir y recuperar formas de pensar vinculadas a los sujetos asumiendo la colonialidad, bloqueos, lógicas de razonamiento y del grupo; 2) los sujetos históricos y culturales deben involucrarse en el conocimiento de la realidad para cambiarla. Considerando que la realidad puede ser construida en múltiples direcciones y orientaciones. El pensamiento único y estático limita estos procesos; 3) la realidad como creación imaginaria en relación con los otros, se autogenera y

autorregula desde la propia creatividad de los sujetos que la producen. La realidad es experiencia existencial, epistémica sustantiva de todo conocimiento.

Afirmar la “razón del Otro” puede empezar a identificar las semillas de pedagogías y praxis ‘otras’, pedagogías y praxis radicales que parten de un deseo de “pensar con” (...) y que se dirigen hacia la construcción y movilización de poderes, seres, saberes, sociedades y mundos muy distintos (Walsh, 2007, p. 34).

A manera de conclusión: desafíos de la educación intercultural

Para lograr los objetivos se realizó una nutrida revisión bibliográfica de exponentes, teóricos y autores que abrevan a las nociones y discusiones sobre educación intercultural en Latinoamérica, así como al desarrollo histórico y las propuestas decoloniales de la educación crítica. Se contrastaron las definiciones para mostrar la heterogeneidad de planteamientos, miradas y matices, y mostrar algunos ejemplos de educación intercultural en la región.

De estos planteamientos, se concluye que la educación intercultural es un proceso complejo, donde intervienen varios factores. Debe abordar, de manera ordenada, elementos que forman parte de la formación personal, como las actitudes, el autoconcepto, la autoestima, también, debe abordar elementos de carácter social, como la solidaridad, el respeto y otros elementos básicos para la convivencia con los demás. Por lo tanto, la interculturalidad debe construirse como un modelo de relaciones entre culturas, bajo un esquema de vínculo horizontal y equitativo, sin que medie el dominio y el poder de un actor sobre otro. Implica construir relaciones horizontales mediadas por el diálogo, la concertación y la inclusión.

Construir un modelo de educación intercultural crítico no es fácil, a decir de Walsh (2007, p. 33) es un desafío porque implica cuestionar las subjetividades y prácticas de los involucrados, crea tensiones y conflictos agudos en los docentes, estudiantes y gobierno.

Los especialistas coinciden en que, a pesar de las tendencias, enfoques y matices, la educación intercultural busca respetar y comprender la cultura y la lengua de los pueblos indígenas y afros. El Estado debe garantizar la política educativa y la calidad (Calderón (2019, p. 246), incluir las lenguas en la currícula, diseñar modelos interculturales atentos a la diversidad y fortalecer una política inclusiva. El uso de las lenguas indígenas como medio de enseñanza es uno de los retos y deudas pendientes, pues su abordaje requiere de equipamiento e infraestructura, gramática, desarrollo escrito e innovación léxica. Así como de recursos humanos, maestros bilingües, especialistas en la enseñanza de la lengua, metodologías para la enseñanza y estudio de las lenguas (Hecht y Loncon, 2011, p. 8, 9).

Aunque en la escuela y el aula convergen diversidades, diferencias y conflictos, bajo ciertos modelos y metodologías es posible construir espacios de socialización con valores de igualdad, equidad, respeto y solidaridad.

Es menester cerrar las reflexiones planteando los desafíos que tiene la educación intercultural en América Latina. Esta labor implica un proceso reflexivo de los sujetos colectivos (indígenas, afrodescendientes, mestizos), y el reconocimiento de valores, modos de vida, sistemas de pensamiento y creencias otras.

La educación intercultural supone superar décadas de políticas educativas tendientes a asimilar y homogeneizar a los pueblos indígenas en América Latina, a quienes los Estados les negaron la posibilidad de co-crear la política educativa.

La reproducción de la lengua⁶ es importante porque en ella se concentra todo el conocimiento de una cultura, su pasado y presente. Al perderse la lengua se pierde la cultura. Por ello, otro desafío es elaborar políticas educativas, lingüísticas y culturales encaminadas a la revalorización y revitalización de las lenguas y culturas. Pues no se debe soslayar el peso que tienen la discriminación, el racismo, los prejuicios y los estereotipos indígenas.

La escuela pensada y concebida como universo de relaciones sociales, debe convertirse en un espacio de co-creación, co-producción e innovación de metodologías educativas inter/multi/transculturales, donde los actores (indígenas, docentes, organizaciones y gobiernos) apuesten por construir esas experiencias.

Aún quedan problemas por resolver y retos por cumplir en distintas áreas, sobre todo en la implementación, teorización, herramientas pedagógicas y metodológicas. Y por parte de los Estados se espera voluntad política para invertir mayores recursos económicos y humanos en dicha labor, con la intención de incluir a los actores en la elaboración de las políticas educativas. En tanto no se logre solventar estas demandas, se estará lejos de construir sociedades democráticas e incluyentes.

Referencias

- Arroyo, A. (2016). Pedagogías decoloniales y la interculturalidad: perspectivas situadas. En: Di Caudo, M. V., Llanos, D. y Ospina, M. C. (coords.). *Interculturalidad y educación desde el sur. Contextos, experiencias y voces*. Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana/Abya Yala/CLACSO/CINDE/Universidad de Manizales, Ecuador, 47-66.
- Barnach-Calbó, E. (1997). La nueva educación indígena en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, (13), 13-33.

⁶ La lengua es un fenómeno humano y social, sistema primario de signos, instrumento de pensamiento y de la acción, es el medio más importante de comunicación (Barnach-Calbó, 1997, p.15). Con la adquisición de la lengua en el seno de una cultura, se aprende una forma específica de comunicarse con los demás y con la realidad, se hereda una manera de pensar y significar el mundo: los valores, los usos y la visión sobre éste. La lengua contiene y expresa la idea del mundo y la realidad que cada uno ha construido; esto es, la experiencia de los miembros de cada grupo define como identidad colectiva (López, et al, 2006, p. 19).

- Bourdieu, P. (2017). *La nobleza de Estado. Educación de elite y espíritu de cuerpo*. Siglo XXI.
- Calderón, E. (2019). Educación intercultural en el contexto latinoamericano. Una mirada a la etnomatemática. *Autoctonía Revista de Ciencias Sociales e Historia*, III (2), juliodiciembre, 244-267.
- Castillo, E. (2015). La interculturalidad: ¿principio o fin de la utopía?. *Revista Colombiana de Educación*, (69), segundo semestre, 17-44.
- Chamorro, Á. (2022). Competencias interculturales en docentes de entidades educativas Oblatas en el Ecuador. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(2), 1232-1250.
- Corbetta, S., Bonetti, C., Bustamante, F. y Vergara, A. (2018). *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos. Avances y desafíos*. Chile: CEPAL/UNICEF.
- Fábregas, A. (2012). De la teoría de la aculturación a la teoría de la interculturalidad. Educación y asimilación: el caso mexicano. *Intercultural Communication Studies XXI*, (1), 1-8.
- Ferrão, V. M. (2010). Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios pedagógicos XXXVI*, (2), 333-342.
- Freire, N. (2009). Contribuições de Paulo Freire para a pedagogia crítica: “educação emancipatória: a influência de paulo freire na cidadania global” ou “a influência de paulo freire na educação para a autonomia e a libertação”. Teoría de la Educación. *Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(3), noviembre, 141-158.
- Fuenzalida, P. (2011). Tensiones político-epistémicas de la representación y reproducción social indígena en el currículum intercultural. En: Hecht, A. C. y Loncon, E. (comps.). *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas*. Chile: Fundación Equitas/USACH, 60-69.
- Góngora, G. (2021). Interculturalidad y transformación local: deseo o realidad. *Revista Peruana de Antropología*, 6(9), 137-146.
- Gualdieri, B. y Vázquez, M. J. (2011). El diálogo de la interculturalidad: qué y cómo desde la práctica”. En: Hecht, A. C. y Loncon, E. (2011) (comps.). *Presentación, en Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas*. Chile: Fundación Equitas/USACH, 32-45.
- Hecht, A. C. y Loncon, E. (2011) (comps.). *Presentación*. En: *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas*. Chile: Fundación Equitas/USACH, 8-10.
- Hirnas, C. y Blanco, R. (2009). Educar en la diversidad cultural: lecciones aprendidas desde la experiencia en América Latina. *Revista Docencia*, (37), 44-55.
- Internacional de la Educación (s/f). *Educación multilingüe e intercultural en América Latina. Análisis de caso de México, Guatemala, Colombia, Brasil, Ecuador, Perú, Bolivia, Paraguay y Noruega*. Costa Rica: Utdannings Forbundet.
- López, L. (2011). *Hacia una mayor relevancia, pertinencia y calidad en la educación desde la interculturalidad*. En *Recreando la educación intercultural bilingüe en América Latina Tomo I y II*. Guatemala: Ministerio de Educación de Guatemala/PACE, 9-18.

- López, J., Crispín, M. L., Rodríguez, B., Elizalde, A., Gallardo, A., González, I., Berumen, G., Badillo, A., Jiménez, J. M., Gómez, T. y Lara, J. F. (2006). *El enfoque intercultural en educación. Orientación para maestros de primaria*. México: CGEIB/SEP.
- Ormaza, P. y Zambrano, L. (2022). La educación intercultural y estrategias y creativas en el subnivel bachillerato del circuito C05 del cantón Chone. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 8(2), 664-681.
- Perusset, M. (2022). Interculturalidad y educación: diversidad de sentidos, contextos y realidades en las tierras altas de América Latina. *Espacios en Blanco Revista de Educación*, 1(32), 143-150.
- Portador, T. y Solórzano, O. (2022). Génesis, evolución y debate sobre el multiculturalismo e interculturalismo. *Revista Peruana de Antropología*, 7(11), 69-81.
- Portador, T. y Solórzano, O. (2020). La impronta indígena en Ecuador y Bolivia: movimientos indígenas, participación política y Buen Vivir. *Revista Peruana de Antropología*, 5(7), 11-26.
- Primera Declaración de Barbados. (30 de enero de 1971). Consultado en: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpajpcglclefindmkaj/https://www.servindi.org/pdf/Dec_Barbados_1.pdf](https://www.servindi.org/pdf/Dec_Barbados_1.pdf)
- Quilaqueo, D. y Torres, H. (2013). Multiculturalidad e interculturalidad: desafíos epistemológicos de la escolarización desarrollada en contextos indígenas. *Alpha*, (37), diciembre, 285-300.
- Quilaqueo, D. (2005). Educación intercultural desde la teoría del control cultural en contexto de diversidad sociocultural mapuche. *Cuadernos interculturales*, 3(4), enero-junio, 37-50.
- Sección de Educación de la Oficina Regional de UNICEF para América Latina y el Caribe. (2021). *Educación intercultural bilingüe en América Latina y el Caribe. Avances y retrocesos en el marco de la pandemia de COVID-19*. Bolivia: UNICEF/FILAC.
- UNESCO (2006). *Principes directeurs de l'UNESCO pour l'éducation interculturelle*. Francia: Section de l'éducation pour la paix et les droits de l'homme/Division de la promotion d'une éducation de qualité/Secteur de l'éducation.
- Us, P. (2009). *La práctica de la interculturalidad en el aula*. Costa Rica: CECC/SICA.
- Venegas, J. y Moreno, L. M. (2020). Breve panorama histórico de la educación intercultural en América Latina. *Didac*, 76, 77-85.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En: Viaña, J., Tapia, L. y Walsh, C. (coords.). *Construyendo interculturalidad crítica*. Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 75-96.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial. En: Medina, P. (coord.). *Educación intercultural en América Latina. Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. México: UPN/Plaza y Valdés, 25-42.
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias políticoepistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, (9), 131-152.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, XIX (48), mayo-agosto, 25-35.
- Zegarra, J. (2021). Ciudadanía e interculturalidad: un diálogo posible (y urgente). *Revista Peruana de Antropología*, 6(9), 36-46.