

**Revista Historia de la Educación Latinoamericana**

ISSN: 0122-7238 E-ISSN: 2256-5248

Vol. 26 no 44 septiembre 2024

Edición especial sobre Educación comparada

Special edition on Comparative Education

<https://doi.org/10.9757/Rhela>

**Artículo de Reflexión**


<https://doi.org/10.19053/upte.01227238.18285>

## La interculturalidad en la educación como postura y potencia epistémicas\*

**Ximena Marin Hermann\*\***✉

*Secretaria de Educación de Boyacá.*

*Institución Educativa Nuestra Señora de la Candelaria de Ráquira, Colombia*

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

### Historia del artículo:

**Recibido:** 10/02 /2024

**Evaluado:** 16/03/024

**Aprobado:** 27/06/2024

**Publicado:** 01/09/2024

Cómo citar este artículo: Marin Hermann, Ximena. “La interculturalidad en la educación como postura y potencia epistémicas” *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* vol.26 no.44 (2024).



### Resumen

**Objetivo:** en este artículo se reflexiona críticamente sobre el discurso de la interculturalidad funcional en la educación y se propone un cuestionamiento al eurocentrismo y su influencia en la praxis docente. El objetivo es controvertir el discurso monocultural y abrir posibilidades para un enfoque intercultural que posicione al docente en otras coordenadas epistémicas.

**Originalidad/aporte:** esta reflexión es relevante por cuanto contribuye a develar los sentidos coloniales/modernos en la educación y a proponer un giro epistémico que reconfigure la praxis educativa en la actual crisis civilizatoria.

---

\* Proyecto de investigación “Ancestralidad en la escuela rural. La recuperación del sujeto social en la enseñanza de las ciencias naturales”. Presentación de fundamentos epistémicos.

\*\* Mg. Desarrollo Rural. Docente del área de Ciencias Naturales vinculada al Magisterio colombiano,

✉ **Correspondencia/Correspondence:** Ximena Marin Hermann Vereda Candelaria Occidente, sector Agua Buena. Ráquira, [ximelalluvia@gmail.com](mailto:ximelalluvia@gmail.com)

**Método y estrategias/recolección de información:** como método, apropia elementos de la hermenéutica de la conciencia histórica, que entiende la realidad en movimiento y con múltiples significados, y exige una constante reconfiguración del conocimiento. La metodología cuestiona los elementos de la hermenéutica mencionada en tres dimensiones: el devenir histórico con una perspectiva decolonial, la respuesta estatal a las problemáticas culturales y las tensiones entre monoculturalidad e interculturalidad en la educación. En estas dimensiones se aprecian separaciones naturalizadas en los procesos educativos: entre el ser humano y la naturaleza, el cuerpo y la razón, y lo tangible e intangible. Una estrategia potenciadora del docente es develar lo oculto en el discurso monocultural mediante la historización, lo que le permite apropiarse de la interculturalidad como postura y potencia epistémicas, fomentar el diálogo entre diversos y llegar a acuerdos éticos.

**Conclusiones:** la reflexión concluye con la necesidad de reconocer la colonialidad como contexto histórico para potenciar otros marcos de sentido propios de la diversidad cultural escolar para cuidar la vida.

**Palabras clave:** *Alteridad; cultura; diversidad; giro epistémico.*

### **Interculturality in Education as an Epistemic Stance and Power**

#### **Abstract**

**Objective:** This paper critically reflects on the discourse of functional interculturality in education, proposing a challenge to Eurocentrism and its influence on teaching practices. The aim is to question the monocultural discourse and open possibilities for an intercultural approach that positions educators within alternative epistemic frameworks.

**Originality/Contribution:** The significance of this reflection lies in revealing the colonial/modern implications in education and proposing an epistemic shift that reconfigures the educational practice in the face of the current civilizational crisis.

**Method and Data Collection Strategies:** The method appropriates elements from the hermeneutics of historical consciousness, which understands reality as dynamic and imbued with multiple meanings, demanding constant reconfiguration of knowledge. The methodology critically examines three dimensions of the mentioned hermeneutics: historical evolution from a decolonial perspective, state responses to cultural problems, and the tensions between monoculturalism and interculturality in education. These dimensions show naturalized separations within educational processes, such as between humans and nature, body and reason, and the tangible and intangible. A key strategy for empowering educators is to unveil what is hidden within monocultural discourse through historicization, allowing them to adopt interculturality as both an epistemic stance and power, fostering dialogue between diverse groups and reaching ethical agreements.

**Conclusions:** The reflection concludes with the need to acknowledge coloniality as a historical context to empower other frameworks of meaning rooted in the cultural diversity of schools, ultimately aiming to protect and sustain life.

**Keywords:** *Otherness; culture; diversity; epistemic shift.*

### **Interculturalidade na educação como posição epistêmica e poder**

#### **Resumo**

**Objetivo:** Este artigo reflete criticamente sobre o discurso da interculturalidade funcional na educação, propondo uma crítica ao eurocentrismo e à sua influência na prática docente. Seu objetivo é questionar o discurso monocultural e abrir possibilidades para uma abordagem intercultural que posicione o docente em novas coordenadas epistêmicas.

**Originalidade/Contribuição:** A relevância desta reflexão contribui para revelar os sentidos coloniais/modernos na educação e propõe uma mudança epistêmica que reconfigure a práxis educativa na atual crise civilizatória.

**Método e Estratégias/Coleta de dados:** Como método, apropria-se de elementos da Hermenêutica da Consciência Histórica, que entende a realidade como dinâmica e com múltiplos significados, exigindo uma constante reconfiguração do conhecimento. A metodologia questiona os elementos dessa Hermenêutica em três dimensões: o desenvolvimento histórico com uma perspectiva decolonial, a resposta estatal às problemáticas culturais e as tensões entre monoculturalidade e interculturalidade na educação. Nessas dimensões, observam-se separações naturalizadas nos processos educativos: entre o ser humano e a natureza, o corpo e a razão e o tangível e intangível. Uma estratégia que potencializa o docente é revelar o que está oculto no discurso monocultural por meio da historização, o que lhe permite apropriar a interculturalidade como postura e potência epistêmica, promovendo o diálogo entre diversos e alcançando acordos éticos.

**Conclusões:** A reflexão conclui com a necessidade de reconhecer a colonialidade como um contexto histórico para potencializar outros marcos de sentido próprios à diversidade cultural escolar, visando cuidar da vida.

**Palavras-chave:** *Alteridade; cultura; diversidade; virada epistêmica.*

#### **Introducción**

En este artículo de reflexión se aborda la importancia de la interculturalidad en los procesos educativos desde una perspectiva epistémica crítica, entendida como una categoría con múltiples

orígenes y significados. Es analizada tanto desde su tratamiento en la educación tradicional como desde las posibles transformaciones que ofrece para las prácticas docentes y la experiencia educativa de los estudiantes.

Para fundamentar este análisis, metodológicamente hablando, se recurre a la epistemología de la conciencia histórica<sup>1</sup>, la cual sostiene que la realidad es dinámica y está en constante transformación. Esta visión crítica cuestiona la rigidez de las teorías educativas tradicionales que perpetúan una concepción estática de la realidad y subraya la necesidad de resignificar continuamente los conceptos teóricos en coherencia con los cambios constantes de la realidad sociohistórica.

El artículo se estructura en tres partes principales. Inicialmente, se busca comprender el sentido de la interculturalidad que se aborda en el presente artículo, para lo cual se destacan diversos orígenes y tendencias que resaltan algunos autores latinoamericanos. Un breve y necesario recorrido como introducción a la reflexión, ofrece las coordenadas de ubicación de dos tendencias sobre la interculturalidad: la primera, que surge del reconocimiento de la diversidad social frente a la necesidad de políticas públicas inclusivas, y la segunda, que promueve una comprensión profunda de la diversidad cultural y la decolonialidad.

Después del posicionamiento del foco analítico, un recorrido por el surgimiento de la interculturalidad y la distinción de sus tendencias, se entra en la reflexión crítica, una segunda parte estructurante del presente artículo que aborda la monoculturalidad imperante en el sistema educativo actual, en donde se excluyen otras formas de conocimiento y se perpetúa una visión eurocentrista de la educación. Esta sección plantea la necesidad de un cambio epistémico que permita la emergencia de otros futuros posibles, es decir, las coordenadas para vivir la interculturalidad como postura epistémica de los sujetos educativos que evidencia y potencia la diversidad en la educación.

En la tercera parte se exploran las implicaciones desde este abordaje en la práctica de una educación intercultural crítica. Se propone que, para transformar verdaderamente el sistema

---

<sup>1</sup> Hugo Zemelman Merino, *Epistemología de la conciencia histórica. Aspectos básicos*, 2.<sup>a</sup> ed. (México: Casa de las Preguntas, 2019), 384. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/168967/1/Aspectos-Basicos-epistemologia.pdf>

educativo, es esencial reconocer y valorar las múltiples cosmovisiones o conocimientos ancestrales que perviven en la diversidad cultural. Este enfoque promueve la construcción de principios éticos que resignifiquen el sentido de la educación, fomenten el buen vivir y el cuidado de la vida en el planeta. El artículo concluye con una llamada a la acción para reconfigurar la escuela y las prácticas docentes, y potenciar la construcción de conocimiento desde experiencias, historizaciones y subjetividades que parten en primer lugar del docente.

Con esta estructura, el documento se acerca a una visión comprensiva y crítica de la interculturalidad en la educación, proponiendo un cambio profundo en la manera en que se la entiende y se la vive, ya que los contextos educativos y escolares son plenamente diversos.

### **Pilar epistémico en breve para el abordaje reflexivo**

Con base en la intención de este artículo de reflexión que plantea la pregunta sobre el lugar de la interculturalidad en los procesos educativos, se requiere presentar la perspectiva epistémicamente crítica, una mira que, además de comprender el discurso desde su tratamiento en la educación tradicional del sistema educativo, explora posibilidades interculturales que se abren especialmente para los docentes y estudiantes a través de las prácticas educativas.

La mirada epistémica para develar el discurso se construye a partir de los elementos fundantes que ofrece la epistemología de la conciencia histórica<sup>2</sup>. Siguiendo a Zemelman, quien menciona que la realidad no es fija, sino que está en un proceso constante de movimiento, cambio, transformación y, podríamos agregar, transmutación. “La realidad que enfrentamos, la realidad socio-histórica, tiene múltiples significados. No es una realidad clara, inequívoca, con una significación cristalina y a la que se le pueda abordar sencillamente construyendo teorías”<sup>3</sup>.

Según el autor, la idea anterior implica reconocer que existe un desfase entre los cuerpos teóricos y la realidad, pues los conceptos que a veces se utilizan, creyendo que tienen un significado claro, no lo tienen. Por lo tanto, se plantea la necesidad de una constante resignificación<sup>4</sup>, lo que abre el análisis desde un orden metodológico y epistémico para esta reflexión. La búsqueda por

---

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> *Ibid.*, 7.

<sup>4</sup> *Ibid.*

resignificar surge precisamente por el desajuste entre la teoría y la realidad, debido a que los conceptos se construyen a un ritmo más lento que los cambios que se dan en la realidad externa al sujeto<sup>5</sup>.

Esta distinción, plasmada por Zemelman en varias discusiones y entrevistas, además de reconocer que los discursos teóricos son fundamentados en la idea de una realidad inmóvil, producen sujetos para la cultura colonial/moderna, lo cual implica distanciarse críticamente de las teorías.

Siguiendo a algunos autores, los conceptos son cerrados y forman parte de cuerpos teóricos acumulados, considerados como verdades para explicar la realidad y generar leyes universales que no necesariamente tienen un significado real para el momento en que se comprende el presente<sup>6</sup>. Los discursos teóricos, aunque rigurosos, coherentes y persuasivos, no permiten alternativas, ya que sus pretensiones y valores gradualmente se convierten en la forma inevitable de ser, pensar, actuar y decidir<sup>7</sup>; por lo tanto, es prudente y necesario repensar e incluso vaciar el sentido de los conceptos, categorías o teorías con las que se ha construido el sujeto desde donde entiende y actúa en su realidad. En este sentido, el *pensamiento epistémico*<sup>8</sup> reconoce que el proceso de construcción de conocimiento se basa en la articulación entre niveles y momentos históricos, en donde los niveles hacen referencia a lo económico, lo político, lo familiar, lo educativo o lo social; y los momentos son recortes de realidad con marcas o afectaciones que determinan una sintomatología en el devenir de un sujeto erguido. Esta articulación, entendida como el sumergimiento hermenéutico para ver y comprender lo profundo que está más allá de la punta del iceberg, determina la comprensión de la realidad, superando lo que el discurso hegemónico determina que es.

---

<sup>5</sup> *Ibid.*

<sup>6</sup> Jorge Rivas, Pedagogía de la dignidad de estar siendo. Entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar, *Revista Interamericana de Educación de Adultos* 27, n.º 1 (2005): 113-40, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545085021>; *La formación de docentes como sujetos protagónicos en los procesos educativos*, 2008, [https://www.youtube.com/watch?v=bdhPq6pj84A&ab\\_channel=MultimediaCIDHZ](https://www.youtube.com/watch?v=bdhPq6pj84A&ab_channel=MultimediaCIDHZ); Zemelman, *Epistemología de la conciencia histórica*.

<sup>7</sup> José Domingo Contreras, *La autonomía del profesorado* (Madrid: Morata, 1997); Zemelman, *Epistemología de la conciencia histórica*.

<sup>8</sup> Zemelman, *Epistemología de la conciencia histórica*.

Es importante aclarar el sentido de la crítica. En consonancia con las ideas de Zemelman<sup>9</sup>, esta se entiende como “una postura, como una actitud que cada persona es capaz de construirse a sí misma frente a las circunstancias que quiere conocer”<sup>10</sup>. La reflexión crítica, entonces, no es teórica, ya que “el problema es la teoría misma; por eso ésta requiere ser *resignificada*, revisada a la luz de las exigencias de las realidades históricas, muchas veces emergentes, nuevas, inusitadas, imprevistas”<sup>11</sup>.

Lo planteado establece el punto de partida para el abordaje reflexivo sobre la interculturalidad: el distanciamiento de lo que Zemelman denomina un *pensamiento teórico*<sup>12</sup> para favorecer la emergencia de ideas fuerza y sentidos constituyentes de los discursos sobre la interculturalidad en la educación.

### **Diversos orígenes y sentidos de la interculturalidad**

Al reflexionar sobre la incidencia de la interculturalidad en la educación desde una perspectiva epistémica, es esencial ofrecer un preámbulo sobre los orígenes y significados de la interculturalidad, destacando dos marcadas tendencias ya evidenciadas y mencionadas por algunos autores. Aunque no es la intención central del presente artículo, este aparte pretende ubicar al lector en las coordenadas para la reflexión que desde la crítica le ofrece elementos para configurar su propia actividad intercultural en la educación como postura y potencia epistémicas.

Marin<sup>13</sup> señala que la interculturalidad es una categoría polisémica con múltiples orígenes. Básicamente, emerge de tres procesos dependiendo del contexto de los actores y la diversidad de problemas involucrados: (i) la necesidad de formular políticas públicas para la diferenciación social y la globalización; (ii) la resistencia y defensa de las particularidades culturales y sus identidades, como por ejemplo los movimientos sociales feministas o la comunidad LGBTIQ+, entre otros; y (iii) el ámbito académico, donde la interculturalidad se investiga para comprender problemas relacionados con la diversidad y las culturas, o para apoyar movimientos de sus propios

---

<sup>9</sup> *Ibid.*

<sup>10</sup> *Ibid.*, 10

<sup>11</sup> *Ibid.*, 10

<sup>12</sup> *Ibid.*

<sup>13</sup> Ximena Marin Hermann, “Comprensiones sobre la interculturalidad y sus incidencias pedagógicas, *Revista CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamericana* n.º 18 (2023). <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.18.0288>.

grupos desde una perspectiva de resistencia y reconocimiento de la diversidad cultural. Para la autora, algunas propuestas, aunque reconocen la necesidad de la decolonialidad, terminan siendo perspectivas de inclusión a la modernidad que anulan la diversidad, es decir, por el reconocimiento jurídico de la igualdad de derechos.

Siguiendo lo referenciado por Marin, los discursos interculturales también están constituidos por factores como la comprensión de la cultura, la diversidad y el reconocimiento o no de la colonialidad como ejercicio de poder, que, a través de la igualdad y la homogeneización, ha intentado construir una comprensión supracultural, arraigada y promovida por el sistema educativo moderno, que niega y excluye otras formas de ver, entender y relacionarse con el mundo<sup>14</sup>, presentes en las culturas de los estudiantes.

De esta manera, Marin<sup>15</sup> y otros autores como Walsh<sup>16</sup>, identifican dos tendencias fundamentales en la interculturalidad. La primera se centra en reconocer problemas relacionados con la diversidad social, la marginación y exclusión de ciertas poblaciones. Para afrontar estas problemáticas se construye ciudadanía inclusiva como una salida para trascender las condiciones de injusticia social, rezago sociocultural y económico, en busca de ofrecer mayor acceso y oportunidades a los excluidos para que alcancen la *calidad de vida*. En este contexto, su acción se concentra en la formulación de políticas públicas educativas que aseguren la inclusión de diversos grupos con acciones pedagógicas orientadas a la formación de competencias interculturales en servidores públicos como los docentes<sup>17</sup>.

Siguiendo lo presentado por las autoras, aparece una segunda tendencia que busca construir nuevas perspectivas para entender las relaciones conflictivas entre el Estado y las poblaciones culturalmente diversas, y promover el reconocimiento de sus identidades y de la diversidad. En lugar de centrarse en los usos, costumbres y manifestaciones superficiales del folclor, esta comprensión de la interculturalidad se enfoca en el sentido profundo de la cultura, en los marcos

---

<sup>14</sup> *Ibid.*

<sup>15</sup> *Ibid.*

<sup>16</sup> Catherine Walsh, “Interculturalidad crítica y educación intercultural”, *Aula Intercultural* (blog) 18 de diciembre de 2010, <https://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>.

<sup>17</sup> Marin, “Comprensiones sobre la interculturalidad y sus incidencias pedagógicas”.



de sentido y cosmovisiones que las fundamentan y las hacen pervivir, que implican una forma particular de comprender, ser y estar en el mundo.

Algunos llaman a esto *interculturalidad crítica*, liderada por Walsh<sup>18</sup>, mientras que otros<sup>19</sup> la denominan *pluriversidad*. En definitiva, contiene elementos críticos para abrir la reflexión, pues asegura Marin<sup>20</sup> que en esta segunda tendencia se pueden reconocer tres ideas fuerza que se entrelazan para las pretensiones de la siguiente reflexión: las nuevas formas de convivencia desde la diversidad, el proyecto decolonial y la reconfiguración de subjetividades a través de la historización como dispositivo.

### **Foco analítico**

Considerando los planteamientos de Zemelman<sup>21</sup> sobre la articulación entre momentos y niveles para el desarrollo de un pensar epistémico de la realidad que permita superar la ilusión óptica de la punta del iceberg y sumergirse en lo profundo para ver la realidad de otra manera, se aclara cómo se abordan estas categorías del autor en la reflexión. En este análisis epistémico, los momentos históricos se denominan dimensiones, es decir, no se pretende abordar una línea del tiempo con recortes de realidad. Es así como se pone el foco en *dimensiones*, básicamente tres, para la comprensión de los discursos sobre la interculturalidad: la primera aborda el devenir histórico con una perspectiva decolonial; la segunda se enfoca en la respuesta del Estado y las instituciones frente a las problemáticas culturales; y la tercera pone en tensión la monoculturalidad con la interculturalidad. Las dimensiones se sitúan y articulan en el nivel educativo en busca de la coherencia en el discurso a lo largo de la reflexión crítica. Es de resaltar que estas categorías permiten la reconfiguración hacia un *sujeto erguido*,<sup>22</sup> para este caso, un docente que apropia la interculturalidad como postura y potencia epistémicas.

Entrando en la primera dimensión, desde la colonización de América se ha construido un sistema mundial monocultural que niega las otras culturas a través de una idea impuesta y naturalizada. La

---

<sup>18</sup> Walsh, “Interculturalidad crítica y educación intercultural”.

<sup>19</sup> Ashish Kothari et al., “Hallar senderos pluriversales”, *Revista del CESLA* 25 (2020); Arturo Escobar, “Más allá del desarrollo: postdesarrollo y transiciones hacia el pluriverso”, *Revista de Antropología Social* 21 (2012), <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83824463002>.

<sup>20</sup> Marin, “Comprensiones sobre la interculturalidad y sus incidencias pedagógicas”.

<sup>21</sup> Zemelman, *Epistemología de la conciencia histórica*.

<sup>22</sup> *Ibid.*

lógica civilizatoria o evolución humana, asociada a la calidad de vida, la desigualdad monetaria, el éxito, el consumo y la acumulación de capital, configura una episteme monocultural sustentada en el capitalismo. Es decir, el proceso de la conquista no solamente estuvo marcado por la violencia física y la usurpación de los territorios, también por una violencia epistémica que aún persiste, por ejemplo, la imposición de valores occidentales en la educación de comunidades indígenas en Perú, donde las prácticas y conocimientos ancestrales son marginados<sup>23</sup>.

No es desconocido que, con el fortalecimiento del capitalismo global en este momento histórico (como lo aseguran algunos decoloniales), Europa logra alcanzar una hegemonía que no tenía, a través de una nueva ruta de mercado por el Atlántico con productos provenientes de sus colonias. El capitalismo se fortalece y hegemoniza desde un ejercicio de control e imposición de una única manera de ver el mundo que es unilineal y evolutiva, donde los otros y sus saberes son negados y además colocados en la escala más baja de la evolución humana. Como plantea Quijano<sup>24</sup>, esta lógica insta un proceso evolutivo desde lo salvaje a lo civilizado, y actualmente de lo subdesarrollado a lo desarrollado.

Quijano<sup>25</sup> y Lander<sup>26</sup> develan un ejercicio de dominación desde el saber y poder. Esta lógica determina la manera de pensar y comprender la realidad, y da lugar a la monoculturalidad vendida como ideal de humanidad. Es decir, los pueblos para desarrollarse tienen que ajustarse a la idea de *desarrollo* que se instala como perspectiva de realidad en las familias y se extrapola a la escuela. De esta manera surgen los Estados modernos con subsistemas, políticas públicas e instituciones educativas, jurídicas, de salud pública, entre otros, para superar la pobreza, la falta de oportunidades o las necesidades afines al consumo y la acumulación de capital.

La educación tradicional, influenciada por políticas públicas orientadas por organismos internacionales como el Banco Interamericano de Desarrollo, la OCDE u otras entidades internacionales<sup>27</sup>, refleja esta lógica al premiar lo culto y penalizar lo incivilizado, con lo cual

---

<sup>23</sup> Linda King and Sabine Schielmann, *The Challenge of Indigenous Education: Practice and Perspectives* (Paris: UNESCO, 2004), <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134773>.

<sup>24</sup> Aníbal Quijano. “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”, *Espacio Abierto* 28, n.º 1 (2019).

<sup>25</sup> *Ibid.*

<sup>26</sup> Edgardo Lander, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, (Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO, 1993), <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=791344>.

<sup>27</sup> Alberto Martínez Boom, *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización educativa en América Latina*, (Barcelona: Anthropos, 2004).

niega las formas culturales locales de conocimiento y de habitar el mundo. Esto se ve en los currículos educativos que marginan los conocimientos ancestrales. Un ejemplo de esto es el currículo estandarizado en México, criticado por no integrar adecuadamente las lenguas y culturas indígenas<sup>28</sup>.

En el ámbito investigativo de la educación predomina la pregunta sobre la eficiencia en la transmisión de conocimiento, concretada en verdades incuestionables que los estudiantes internalizan para *ser alguien en la vida*.

La escuela se convierte en un dispositivo fundamental para reproducir una única racionalidad divisoria y polarizante con separaciones entre el ser humano y la naturaleza, entre los mismos sujetos (al entrar en la competencia escolar y laboral), entre la mente (espacio privilegiado de la razón) y el cuerpo (asociado a lo salvaje, instintivo o pecaminoso), entre el pensamiento teórico (lo empírico-morfológico) y el pensamiento epistémico (vinculante y simbólico), estrechamente relacionadas con la separación entre lo tangible (observable, demostrable y cuantificable que construye verdades) y lo intangible (como las dimensiones espirituales, subjetivas, ancestrales, entre otras).

Aunque existen más divisiones posibles, se pretende mostrar las fundamentales en esta discusión. La primera y la segunda separaciones se basan en la noción de desarrollo civilizatorio, una distinción impuesta por la modernidad mediante dispositivos que definen y naturalizan la realidad humana como un proceso evolutivo lineal. Este enfoque establece diferencias entre atrasados y desarrollados, civilizados y salvajes, humanos y no humanos.

El desarrollo civilizatorio se concibe como una ruta individual que exige superar el atraso y salvajismo para alcanzar plenitud y libertad, principalmente mediante el consumo, la producción, la acumulación y la adquisición de conocimientos científicos que son considerados la única verdad sobre la realidad. Esta idea del desarrollo civilizatorio se impone a través de dispositivos como la escuela, la familia, la Iglesia y las ciencias.

---

<sup>28</sup> Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), *Panorama educativo de México: Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2017*, (México: INEE, 2017). <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/PanoramaEducativo2017.pdf>

En la escuela, la razón del estudiante se convierte en el medio central para adquirir conocimiento universal, presentado como la única verdad sobre la realidad. Esto impone una forma única de pensar, ser y estar en el mundo, reflejada en los proyectos de vida, los roles sociales y la calidad de vida en la adultez. La escuela forma *individuos* para que *sean alguien en la vida*, es decir, para cumplir un rol en el mercado laboral con *igualdad de oportunidades*. Sin embargo, este modelo promueve la competencia, donde el individuo, mediante el sacrificio personal y los estudios académicos, se inserta en una estructura que lo parametriza. Para *ser alguien*, se debe seguir rigurosamente un camino predeterminado para la realización humana ligado al desarrollo, el consumo y la acumulación, lo que conlleva la pérdida de conciencia sobre la explotación al servicio del capital.

Esta forma de realización humana sigue siendo un pilar de la cultura moderna, que perpetúa las estratificaciones sociales y jerarquías laborales, donde no todos logran ingresar, lo que lleva a la exclusión que deviene en la pobreza. Entonces, el proyecto de vida moderno es selectivo e irrealizable para la gran población. La racionalidad moderna permite la realización humana de manera individual, creando un falso sentido de libertad que se identifica con la acción personal y libre de elegir su rol y proyecto de vida a expensas de la vida misma, la subalternización de muchos y la explotación de la naturaleza.

La idea expuesta coloca al ser humano en un lugar privilegiado dentro de la evolución, lo que lo desvincula de la naturaleza, considerándola ajena a él. Estar unido a la naturaleza se percibe como signo de atraso o subdesarrollo. Así, surge la distinción y separación con la naturaleza. Las ciencias, como dispositivo de la modernidad, han resaltado características humanas que lo distingue y separa de los animales y otros seres vivos para posicionarlo como ser superior y dueño de la naturaleza. Según esta lógica, la capacidad racional humana, que le permite prever, modelar la realidad y manejar el tiempo, es lo que hace la diferencia con los animales y otros seres vivos. Desde esta perspectiva, el ser humano es visto como el centro y dueño de la naturaleza, convertida ahora en un objeto para ser explotado y economizado. Bajo esta lógica, ella es percibida como una bodega de recursos que se recupera a sí misma para seguir proveyendo lo que algunos llaman servicios ambientales. En esta fragmentación del vínculo humano-naturaleza, el primero se convierte en un ser pensante separado de un objeto inerte, olvidando que él es solo un nodo dentro del tejido rizomal de la vida.

Al fragmentarse este vínculo, la naturaleza deja de ser vista como esencia y se convierte en un medio para la realización humana. Así, *Homo sapiens*, entidad distinta de otras especies, decide no respetar y moverse por fuera de las leyes de la naturaleza. La manipulación del tejido natural tiene como efecto visible la destrucción de la vida en el planeta, que amenaza la sustentabilidad de la casa en común.

La tercera idea de separación se constituye entre la razón y el cuerpo. El último íntimamente relacionado con la naturaleza, pues se alimenta y sostiene gracias a ella. Para los fines de la homogeneización de la cultura moderna, el cuerpo ha sido apresado en su expresión física. El mercado, los medios de comunicación y la escuela han impuesto unas formas únicas y válidas de las figuras corporales en hombres y mujeres. Esto se evidencia tan solo en algunos ejemplos. El cuerpo de las mujeres se convierte en *un escenario de conflicto* dentro de la sociedad patriarcal y moderna. La situación no solo está relacionada con los roles reproductivos asignados a las mujeres, sino también<sup>29</sup> con la creación de una subjetividad que facilita la dependencia, subordinación y opresión. Esta subjetividad ha dado lugar a prácticas de control, discriminación y violencia, las cuales se normalizan y legitiman tanto social como políticamente. Esto se logra mediante el uso de imaginarios, estereotipos, símbolos, códigos y valores que imponen una feminización abrupta sobre esos cuerpos.

Los cuerpos femeninos son hermosos si cumplen con los cánones y medidas de 90-60-90, y los cuerpos masculinos con músculos desarrollados que expresen la fuerza masculina. Por eso, el cuidado del cuerpo se enfoca en modas, dietas y ejercicio físico para mantenerlos en la forma homogeneizante de la modernidad y para esto se abren los gimnasios y *spas* que incluyen máquinas y espacios relajantes y aliviadores del estrés corporal producido por el rol social del sujeto en la modernidad. De esta manera, el sentido del cuerpo está orientado hacia una expresión externa y superficial que desconoce y anula su vínculo con la naturaleza. La modernidad construye la idea del cuerpo masculino y femenino reproducido por consumo; y el cuidado del cuerpo se encamina hacia lo glorioso y perfecto que otorga un prestigio personal en la sociedad.

---

<sup>29</sup> Planeta Paz, *Nosotras tejemos paz desde la cotidianidad: conflictos y paz pensados desde el cuerpo, la experiencia y la práctica de mujeres populares*, (Bogotá: Corporación Derechos Para La Paz, 2011), <https://bibliotecaplanetapaz.org/handle/bpp/66>.

Se podría decir que existen dos tipos de cuerpos que se contradicen y sobreponen: el primero, sumergido, moldeado, homogeneizado y subalternizado en la modernidad que está separado de la razón; y el segundo, que mantiene el vínculo con el territorio, no solo para la supervivencia sino para la vida dentro de ese tejido rizomático de la naturaleza, supeditado a las leyes de esta en un territorio determinado.

Por otro lado, mente y razón se convierten en la capacidad del ser humano para pensar y relacionarse con su realidad, como único camino de mirarse y ser una entidad superior por fuera de la realidad y de su propio cuerpo, lo que genera una falsa sensación de libertad, que desconoce que la razón está imbricada con el cuerpo y, por lo tanto, que existe una profunda comunicación entre las dos partes.

La modernidad le da un lugar especial y cognoscente a la razón como la posibilidad de adquirir conocimiento en el sentido de la erudición, así se puede cumplir un rol en la sociedad moderna y se convierte al cuerpo en un lastre que se vincula, en muchos casos, con el espacio de lo pagano y sucio, desconociendo su estrecho vínculo con la naturaleza. Entonces, se naturaliza una ruptura entre razón/mente y cuerpo, otra de las separaciones que fundamentan la cultura colonial/moderna. Este planteamiento es afín con la biopolítica foucaultiana en donde el cuerpo es considerado una máquina idónea construida con habilidades para desarrollar un rol en la sociedad por el cual recibe un salario<sup>30</sup>.

Al mencionarse que la razón es cooptada por la modernidad y la escuela porque se convierte en el medio para adquirir el conocimiento producido por las ciencias, se impone una única verdad sobre la realidad y, por ende, una única manera de pensar, ser y estar en el mundo, que se refleja en los proyectos de vida, en los roles, en las realizaciones, en el prestigio, en la vida espléndida o en *la calidad de vida*. Por ejemplo, en la escuela se forma para *ser alguien en la vida*, o sea, para cumplir un rol<sup>31</sup> en el mercado laboral con *igualdad de oportunidades para todos*, donde el sujeto moderno, a través de un sacrificio individual y sus estudios académicos, entra en la competencia y escalimetría que lo parametriza. Es decir, que para ser alguien, hay que estudiar más y emprender

---

<sup>30</sup> Michel Foucault, *El nacimiento de la biopolítica* (Madrid: Akal, 2009).

<sup>31</sup> Hugo Zemelman, "La formación de docentes como sujetos protagónicos en los procesos educativos," conferencia presentada en el VIII Encuentro Internacional de Educación, México, 2008, video de Youtube, 1:32:15, <https://www.youtube.com/watch?v=bdhPq6pj84A>.

un camino de realización humana atado a la idea de progreso, de consumo, de acumulación y de ahorro, donde se pierde la consciencia del ser explotado al servicio del capital.

Esta única manera de realización humana sigue marcando en la cultura moderna las estratificaciones sociales y las jerarquías laborales donde no todos entran, pues, como se ha mencionado, la exclusión deviene en pobreza. En otras palabras, el proyecto de vida moderno es selectivo. En últimas, la racionalidad moderna permite la realización humana de manera *individual*.

Al entrar en la discusión sobre las diversas expresiones de la razón, aparece una cuarta idea de separación, entre lo que es pensar teóricamente y el pensar epistémico. Aunque se ha mencionado la potencia articulante que se desarrolla con el pensar epistémico<sup>32</sup>, se pretende traer a la discusión lo que es un pensamiento simbólico y vinculante. Es decir, no se puede hablar de un pensamiento epistémico sin abordar lo simbólico y lo intangible, incluso lo espiritual.

Las ciencias al servicio de la modernidad son las productoras de conocimiento que instauran una única verdad sobre la realidad e invisibilizan otras esferas de lo humano. Existen formas de comprender la realidad, propias del nivel sublime, espiritual, invisible y simbólico, que están por fuera del método científico, precisamente porque es objetivo, demostrable y tiene como centro el sentido de la observación.

Estas esferas propias de lo humano que se contemplan en lo intercultural ponen en riesgo las anteriores separaciones, es decir, son peligrosas porque mueven el piso epistémico de la cultura colonial/moderna. Entonces, la ciencia, obedeciendo a la lógica civilizatoria, suplanta esas ideas simbólicas de comprender la realidad y se las deja a la religión, específicamente a la cristiana dominante, aprovechando que ella también ejerció y acompañó en la historia el proceso de dominación colonial sobre las otras religiones.

Se podría decir que la construcción de sujetos desde el cristianismo tiene sus afinidades con la construcción de sujetos desde la modernidad. Ambas enfocadas en la salvación; una se mueve desde el orden racional con el desarrollo de la calidad de vida como única forma de realización

---

<sup>32</sup> Zemelman, *Epistemología de la conciencia histórica*.

humana y la otra para la salvación de las almas desde el orden simbólico. Por lo tanto, la racionalidad moderna no riñe con la religión, sino que se amanguala con ella, conviven en un concubinato. Buena parte del ideal de felicidad humana no solamente está atado al consumo, sino a la salvación de almas, construyéndose una imbricación.

Es de resaltar que la historia de la colonización de América se fundamentó en una concepción religiosa cristiana que implantó las primeras distinciones entre lo humano y lo no humano, entre lo pagano y lo divino, que se perpetúan hoy en día con las distinciones entre atrasados y civilizados, entre razón y cuerpo.

Adicionalmente, en la moralidad cristiana se naturaliza *la sumisión* y esta condición es un elemento fundante del capitalismo. Por lo tanto, existen elementos afines y complementarios entre la racionalidad moderna y la religión cristiana. Por un lado, la sumisión está dada desde el orden de lo simbólico (palabra de Dios) y, por otro lado, está dada desde la racionalidad (la única verdad). Ambas finalmente generan en el sujeto unas formas de pensar, sentir, hacer, ser y estar en el mundo, fundadas en la aceptación de la autoridad, ya sea divina o racional.

A pesar de las contradicciones que puedan surgir entre la racionalidad científica y la religión cristiana, como se mencionó, existe un concubinato entre las dos desde sus fundamentos, pues expresan algunas afinidades e imbricaciones que en algunos casos son difíciles no solo de ver, sino de separar. Esto se observa en la escuela. Como se ha indicado<sup>33</sup>, su surgimiento no es un invento de la racionalidad moderna, sino de la moralidad cristiana, en un intento por salvar las almas de los niños/as y jóvenes perdidos de la fe. En sus inicios se concibió como un hospicio religioso para recoger almas perdidas, catequizarlas, en definitiva, *sanearlas* y disponerlas para la salvación. Es por esto por lo que en el pénsum escolar se empieza a incorporar la cátedra religiosa, sumada a las cátedras de ciencias puras; un claro ejemplo de imbricación como estrategia de dominación de las esferas de lo simbólico y lo racional.

Son varios los ejemplos donde la modernidad reconoce que hay un campo simbólico humano, que, en la necesidad de homogeneizar, acepta la imposición de una sola religión con su interés moral

---

<sup>33</sup> Alberto Martínez Boom, *La escuela pública: del socorro de los pobres a la policía de los niños*, (Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, 2004).



sin entrar en contradicción con ella. En definitiva, hay una luz espiritual conducida por la Iglesia cristiana y hay una luz racional conducida por la ciencia, las cuales, a través de una imbricación y concubinato producen y culminan en una realización humana con un componente fuerte de *salvación de los individuos y la vida espléndida*. Así como la racionalidad moderna naturaliza la verdad, la religión cristiana naturaliza y reduce el universo simbólico a un solo dios a partir del miedo.

A pesar de la *democracia* de los Estados modernos, el concubinato representado en la imbricación entre la razón y lo simbólico, pasa a ser un concordato que se perpetúa en la actualidad de manera sutil a pesar de los esfuerzos por transformar las constituciones y leyes estatales, con el fin de mantener los individuos gobernados, subalternizados y homogeneizados. En Colombia, considerado un Estado pluriétnico, plurirreligioso y pluricultural, en la escuela pública se sigue obligando a participar en rituales católicos y se mantiene la cátedra de Religión enfocada predominantemente en el cristianismo.

Así las cosas, las separaciones expuestas son ideas estructurantes y funcionales de la episteme colonial/moderna que se arropa con la misma cobija de la interculturalidad funcional (primera tendencia) y que se reproduce en la educación tradicional y da pie a dispositivos, conductas, maneras de pensar y actuar frente a la realidad. En la escuela surgen dispositivos disciplinares como el observador, el manual de convivencia, y estándares de competencias medibles, que homogenizan a los estudiantes y perpetúan la violencia epistémica, lo que dificulta la exploración de tensiones y vínculos de sentido propios de la diversidad dentro del aula escolar. Un claro ejemplo es el uso de pruebas estandarizadas como “Evaluar para Avanzar”, que no consideran las diversas realidades culturales de niños y niñas (campesinos), especialmente en contextos rurales marginales en Colombia.

Las instituciones educativas, los docentes y las políticas públicas consideran un reto la superación de conflictos surgidos de la diversidad, de ahí que promuevan competencias ciudadanas como *el respeto, la tolerancia y el reconocimiento del diferente*. Sin embargo, estas soluciones no profundizan en los marcos cosmológicos que configuran las culturas, mucho menos en que los sujetos-estudiantes pueden producir conocimiento desde sus propias experiencias, por fuera de los rangos eurocéntricos.

En este contexto surge una segunda dimensión sobre la comprensión de la interculturalidad, impulsada por movimientos sociales que rechazan la visión impuesta de la realidad. Aquí, los Estados han tenido que moverse para aceptar e incorporar a los que son diferentes. En consonancia con Walsh,<sup>34</sup> *la multiculturalidad* surge como respuesta a la diversidad, en donde se reconoce a los otros como *diferentes*. Sin embargo, las diferencias son apreciadas desde lo superficial, como la lengua, la comida, los acentos, el vestido, los bailes tradicionales, entre otros; mas no desde los sentidos profundos construidos individual o colectivamente que determinan la comprensión y relación con un territorio y el mundo. Un ejemplo de esto es el movimiento indígena en Bolivia, que ha luchado por el reconocimiento de sus derechos y su cosmovisión en el ámbito educativo.

En el multiculturalismo, llamado por Walsh<sup>35</sup> como interculturalidad funcional, los Estados de derecho desarrollan una atención diferencial o *inclusiva* como ejercicio monocultural para incluir a las otras culturas en la modernidad. Un ejemplo en el nivel educativo es la etnoeducación y el bilingüismo que promueven la tolerancia y el aprecio por las diferencias, pero siguen imponiendo conocimientos y teorías eurocentristas como únicas verdades. Lo que circula por los espacios educativos es una sola episteme y en algunos casos se rescata el folclor de los pueblos en espacios como izadas de bandera o celebración del día de la familia. Según Walsh<sup>36</sup>, esta práctica refleja una integración simbólica que no transforma verdaderamente las estructuras de poder ni las relaciones interculturales, y, por ende, perpetúa así la hegemonía cultural existente.

En los grupos de estudios decoloniales lo que se entiende por cultura se acerca a los postulados de Geertz. Surge así una tercera dimensión comprensiva con rupturas que ponen en jaque la cultura colonial/moderna. Geertz<sup>37</sup> argumenta que la comprensión de la cultura no se basa en las diferencias superficiales, sino en las profundas, los marcos de sentido que no se ven y que determinan maneras de pensar, sentir y actuar colectivamente en un territorio particular. La cultura es un sistema de símbolos y significados, y su interpretación debe enfocarse en los contextos profundos y las interacciones simbólicas que forman parte de la vida cotidiana.

---

<sup>34</sup> Walsh, "Interculturalidad crítica y educación intercultural".

<sup>35</sup> *Ibid.*

<sup>36</sup> Catherine Walsh, *Pedagogías decoloniales, prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir*, vol. I (Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013).

<sup>37</sup> Clifford Geertz, *La interpretación de las culturas* (Barcelona: Gedisa, 1973).

Adicionalmente, desde las ciencias sociales posmodernas en su momento se debatió *la verdad*. Foucault,<sup>38</sup> Deleuze y Guattari,<sup>39</sup> Derrida<sup>40</sup> y Levinas<sup>41</sup>, en las décadas de 1960 y 1970 cuestionaron la unicidad de la verdad y promovieron la relatividad de esta, destacando la importancia de la alteridad. Este enfoque permite una reflexión crítica sobre las estructuras de poder y las relaciones interculturales, que impulsa una comprensión más profunda y contextual de las diversas realidades culturales. En algunos de estos planteamientos, la alteridad es lo que se pone en cuestión, situación contraria al multiculturalismo, que busca convertir al otro en lo que *yo soy y lo que yo pienso*.

La alteridad como campo de reflexión fortalece un proceso de decolonialidad del ser y del saber en América Latina y el Caribe, promovido por grupos de estudio decoloniales, la filosofía de la liberación, movimientos pedagógicos como los de Freire, la educación popular y el retorno a la educación propia. La escuela se revela como un dispositivo de construcción de sujetos para la cultura colonial/moderna, a través de ejercicios de subalternización. Por ello, es necesario un giro epistémico que propicie un cambio de paradigma y permita la emergencia de otros futuros posibles. En suma, la crisis no solo se reconoce desde las ciencias sociales posmodernas que cuestionan el carácter de verdad, también se abren posibilidades para que emerjan otras maneras de comprender el mundo desde la interculturalidad, como los conocimientos ancestrales de campesinos e indígenas, entre otros. Lo expuesto marca una tensión entre la monoculturalidad o multiculturalidad y la interculturalidad crítica o la pluriversidad centrada en la alteridad en donde se ve al otro como un *alter total* y se pone en cuestión la verdad y la evolución humana.

La incidencia de la interculturalidad o pluriversidad en la educación implica una reconfiguración de docentes, sistemas educativos y escuelas. Esta interculturalidad crítica en la educación promueve un giro epistémico para reconocer y valorar las culturas, darles lugar a los saberes otros y formas de producción de conocimiento diferentes a las establecidas por la modernidad hegemónica. Las culturas y sus saberes están al mismo nivel que el conocimiento científico, porque

---

<sup>38</sup> Michel Foucault, *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión* (México: Siglo XXI Editores, 2002).

<sup>39</sup> Gilles Deleuze y Félix Guattari, *Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia* (Valencia: Pre-Textos, 2004), <http://archive.org/details/mil-mesetas.-capitalismo-y-esquizofrenia-gilles-deleuze-felix-guattari>.

<sup>40</sup> Jacques Derrida, *La escritura y la diferencia* (Chicago: The University of Chicago Press, 1978), [https://monoskop.org/File:Derrida\\_Jacques\\_Writing\\_and\\_Difference\\_1978.pdf](https://monoskop.org/File:Derrida_Jacques_Writing_and_Difference_1978.pdf).

<sup>41</sup> Emmanuel Levinas, *Totality and Infinity: An Essay on Exteriority* (Pittsburgh: Duquesne University Press, 1969).

la alteridad da un lugar al otro al desmontar el ejercicio ideológico que lo hacía aparecer como atrasado, subdesarrollado, inculto, incivilizado o salvaje.

La evidencia de otras verdades posibles, emergentes en el pensamiento crítico latinoamericano e incluso en las ciencias sociales posmodernas en su momento, desafía la única verdad impuesta y naturalizada en la actual escuela.

### **Conclusiones desde lo no pensado: las pedagogías de las cosmovisiones**

La interculturalidad ha sido objeto de debate en las reflexiones teóricas y epistémicas, pero pocas veces se ha avanzado en cómo se plasma en el currículo y las didácticas. Por ello, es necesario indagar y construir dispositivos pedagógicos y didácticos desde la perspectiva intercultural crítica, que reconozcan al sujeto-estudiantes como constructor de conocimiento a partir de diversas apuestas pedagógicas de los pueblos, como por ejemplo la educación propia y ancestral.

Desde la incidencia de la interculturalidad crítica en la educación, surge la pregunta: ¿cuál es el rol de la escuela frente a lo diverso? Al concebir la escuela como un espacio de tensión, se potencia su capacidad para romper con la monoculturalidad, lo que permite la entrada de otras epistemes propias de los sujetos. Esto plantea cuestiones: ¿cómo reconfigurar la escuela hacia lo pluriverso? ¿Qué posibilita el tránsito de la interculturalidad en la educación?

Esta reflexión no alcanza a dar respuesta a la variedad de cuestiones que pueden surgir desde una perspectiva epistémica. Sin embargo, un punto de partida es distanciarse de la teoría, dándole otro lugar, y potenciar a los sujetos como constructores de conocimiento desde sus propias realidades y subjetividades. Estos componentes no son contemplados por la teoría, ya que, como plantea Zemelman,<sup>42</sup> hay una distancia entre teoría y realidad.

De esta manera, el sujeto se posiciona con una idea importante: la construcción de conocimiento es un ejercicio político para hacer devenir lo no devenido. El docente que se pregunta por la interculturalidad en su praxis, potencia a sus estudiantes para acrecentar su conciencia, es decir, un *darse cuenta* de su capacidad para construir conocimiento y transformar su realidad configurando otros futuros posibles, ¿cuáles? los que determine cada sujeto, en su contexto, desde

---

<sup>42</sup> Zemelman, *Epistemología de la conciencia histórica*.

la lectura crítica de su realidad y desde sus vivencias, de modo que lo conduzcan hacia el buen vivir.

Se concluye que un rasgo común de esta comprensión de la interculturalidad en la educación es reconocer la colonialidad como contexto histórico, considerando la historización como un dispositivo intercultural que permite construir consciencia individual y colectiva mediante preguntas como ¿quién soy? y ¿cómo he llegado a ser lo que soy? Tanto la historización como la autobiografía desde la reflexividad se convierten en didácticas singulares para docentes y estudiantes que permiten la interculturalización que empieza por lo esencial, *uno mismo*.

Desde el dispositivo de historización, el docente puede evidenciar una dualidad que lo instituye: formado en espacios académicos donde transitan verdades únicas que anulan otras miradas que lo constituyen como sujeto. La dualidad radica en que durante su formación profesional no se abordaron preguntas fundamentales sobre la vida que sí surgen en su historia y experiencias de vida. Esta perspectiva va más allá de la preparación académica para desempeñar un rol en el sistema educativo.

El docente, al comprender la dualidad en la que ha sido construido, se potencia y cuestiona su práctica, es decir, se ve como colonizado a través de una línea evolutiva que se ejecuta mediante la transmisión del conocimiento eurocentrista que ya no tiene cabida, y al mismo tiempo se decoloniza, pues evidencia que es él mismo quien se transforma. Una vez erguido como sujeto, el docente puede leer, reconocer, evidenciar y dialogar con otros marcos de sentido en los estudiantes; aquí está el poder de la interculturalidad crítica, un diálogo continuo y desde vínculos de sentido entre diversos para hacer acuerdos.

En el mejor de los casos, un docente en su historización podría *sospechar* de la verdad, al reconocer que su proceso formativo e investigativo anula su subjetividad y su perspectiva. Esto se debe a que el conocimiento teórico y el método científico están impregnados de un ejercicio de poder que produce sujetos en un marco de sentido colonial/moderno, anclado en las políticas públicas y que se replica en su praxis pedagógica. Así, tanto los procesos de formación docente como la misma escuela replican la cultura sostenedora del sistema mundo.

Hoy en día, los estudios sobre educación se centran en mejorar las prácticas educativas, el manejo del tiempo y las didácticas para el fortalecimiento de competencias, reflejados en pruebas estandarizadas y programas de inclusión. Sin embargo, las preguntas pertinentes que podrían hacerse los docentes conducen por las fracturas del poder hegemónico para salir del marco de sentido monocultural. El problema es un asunto que compromete su perspectiva, su postura y su colocación, que requiere un giro epistémico que comience con el docente, cuestionando el sentido de la escuela y su quehacer como un ejercicio político que reconfigure, libere y potencie a los sujetos, incluido él mismo.

Las preguntas son otras. ¿Cuál es el sentido de la educación que se moviliza a través de la transmisión de la verdad?, ¿cómo ponen en riesgo la vida sobre el planeta Tierra estas prácticas educativas actuales del sistema? Si se develan las estructuras de poder que construyen sujetos para la modernidad, entonces ¿de qué manera otras formas de comprender la educación intercultural ayudan a superar el bloqueo histórico planteado por los estudios decoloniales para la deconstrucción de sujetos?

Estas son algunas preguntas que quedan abiertas desde la incidencia de la interculturalidad crítica en la educación, donde la escuela y el ejercicio político del docente se convierten en espacio de tensión y agente dinamizador de la recuperación y potenciación de las voces estudiantiles, que abren camino hacia otros futuros posibles, lo no pensado, las pedagogías de las cosmovisiones en función del buen vivir.

En suma, la educación intercultural desde las cosmovisiones apela a las memorias (del cuerpo, de los colectivos o del territorio), que emergen con la autobiografía, la historización o, incluso, la ancestralización, en función de tensiones y vínculos de sentido surgidos desde lo diverso. En consecuencia, se construyen principios éticos, una nueva racionalidad que resignifique el sentido de la educación, para afrontar la crisis civilizatoria planetaria a la que nos ha llevado la racionalidad colonial y reivindicar *el cuidado de la vida*.

En últimas, la cuestión es asumir una postura frente a prácticas que anulan la vida y pueden conducir a la extensión de la vida en el planeta, o comprometerse con prácticas y sentidos que se sustenten en una apuesta ética por la vida.

**Financiamiento**

Sin financiación

**Conflicto de interés**

La autora declara no tener conflicto de interés.

**Implicaciones éticas**

La autora declara que este artículo no tiene implicaciones éticas en el desarrollo, escritura o publicación.

**Referencias Bibliográfica**

Contreras, José Domingo. *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata, 1997.

Deleuze, Gilles y Félix Guattari. *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos, 2004. <http://archive.org/details/mil-mesetas.-capitalismo-y-esquizofrenia-gilles-deleuze-felix-guattari>

Derrida, Jacques. *La escritura y la diferencia*. Chicago: The University of Chicago Press, 1978. [https://monoskop.org/File:Derrida\\_Jacques\\_Writing\\_and\\_Difference\\_1978.pdf](https://monoskop.org/File:Derrida_Jacques_Writing_and_Difference_1978.pdf)

Escobar, Arturo. "Más allá del desarrollo: postdesarrollo y transiciones hacia el pluriverso". *Revista de Antropología Social* 21 (2012): 23-62. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RASO.2012.v21.40049](https://doi.org/10.5209/rev_RASO.2012.v21.40049)

Foucault, Michel. *El nacimiento de la biopolítica*. Madrid: Akal, 2009.

Foucault, Michel. *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2002.

Geertz, Clifford. *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa, 1973.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). *Panorama educativo de México: Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2017*. Educación Básica y Media Superior. México: INEE, 2017. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/PanoramaEducativo2017.pdf>

King, Linda y Sabine Schielmann. *The Challenge of Indigenous Education: Practice and Perspectives*. UNESCO Biblioteca Digital, 2004. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134773>.

Kothari, Ashish, Ariel Salleh, Arturo Escobar, Federico Demaria y Alberto Acosta. "Hallar senderos pluriversales". *Revista del CESLA* 25 (2020): 3-24. <https://doi.org/10.36551/2081-1160.2020.25.3-24>

Lander, Edgardo. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 2000. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=791344>

Levinas, Emmanuel. *Totality and Infinity: An Essay on Exteriority*. Pittsburgh: Duquesne University Press, 1969.

Marín, Ximena. "Comprensiones sobre la interculturalidad y sus incidencias pedagógicas". *Revista CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamericana* n.º 18 (2023): 199-219. <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.18.0288>.

Martínez Boom, Alberto. *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización educativa en América Latina*. Barcelona: Anthropos, 2004.

Martínez Boom, Alberto. *La escuela pública: del socorro de los pobres a la policía de los niños*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), 2004.

Planeta Paz. *Nosotras tejemos paz desde la cotidianidad: Conflictos y paz pensados desde el cuerpo, la experiencia y la práctica de mujeres populares*. Bogotá: Corporación Derechos para la Paz, 2011. <https://bibliotecaplanetapaz.org/handle/bpp/66>

Quijano, Aníbal. "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". *Espacio Abierto* 28, n.º 1 (2019): 255-301. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/espacio/article/view/29720>.

Rivas, Jorge. "Pedagogía de la dignidad de estar siendo: entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar". *Revista Interamericana de Educación de Adultos* 27, n.º 1 (2005): 113-40. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545085021>.

Walsh, Catherine. "Interculturalidad crítica y educación intercultural". *Aula Intercultural* (blog) 18 de diciembre de 2010. <https://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>

Walsh, Catherine. *Pedagogías decoloniales, prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir*, vol. I. Serie de Pensamiento Decolonial. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

Zemelman, Hugo. *Epistemología de la conciencia histórica. Aspectos básicos*, 2.ª ed. México: Casa de las Preguntas, 2019. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/168967/1/Aspectos-Basicos-epistemologia.pdf>

Zemelman, Hugo. "La formación de docentes como sujetos protagónicos en los procesos educativos". Conferencia presentada en el VIII Encuentro Internacional de Educación, México, 2008. Video de Youtube, 1:32:15. <https://www.youtube.com/watch?v=bdhPq6pj84A>.



