

SENDEROS DE PENSAMIENTO SOBRE EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN AMÉRICA LATINA

PATHS OF THOUGHT ON INTERCULTURAL EDUCATION IN LATIN AMERICA AND THE CARIBBEAN

Danis E. Ruíz Toro¹

Mariellys E. Peralta Medina²

Yeison Y. Medina Palencia³

Universidad de la Guajira

7 8

Resumen

El propósito de este estudio es analizar posicionamientos actuales en torno a las posibilidades de pensar la educación y la

escuela instaladas en escenarios culturalmente diversos en América Latina, donde este asunto se ha problematizado como un evento multidimensional, real y normativizado, que amerita distintas rutas para su abordaje. Para ello, se realizó una revisión de textos académicos y científicos publicados con estructura de tesis, artículo científico, artículo de reflexión y proyecto educativo; la misma se desarrolló en tres fases: primera, búsqueda en fuentes indexadas; segunda, clasificación y categorización, y, tercera, análisis inferencial del contenido de los textos. Dicho procedimiento permitió comprender conceptualizaciones relacionadas

¹ Doctor en Educación, Universidad San Buenaventura-Cali, Magíster en Lingüística, Universidad Nacional de Colombia, Docente de planta, Universidad de La Guajira. Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3632-523X>

² Doctora en Educación, Universidad Pedagógica experimental UPEL, Magíster en Tecnologías de la Información y la Comunicación, Universidad de La Guajira, Docente ocasional, Universidad de La Guajira. Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5420-690X>

³ Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad Rafael Belloso Chacín (URBE), Magíster en Informática educativa, URBE, Experto en Transformación digital, Instituto Tecnológico de Massachussets (Fundación Santander), Docente de planta, Universidad de La Guajira. Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7141-6746>

con procesos educativos y culturales; a su vez, facilitó el hallazgo de relaciones, tensiones y vacíos epistémicos en el campo. A partir de lo anterior, se expusieron unas reflexiones finales relacionadas con senderos potenciales para seguir transitando en la refinación de problemas de investigación que lleven a una apuesta intelectual por la lugarización de una perspectiva educativa para la interculturalidad y la construcción de líneas de identificación individuales y colectivas.

Palabras Clave

Currículo, educación intercultural, diversidad cultural, educación, identidad

Abstract

The purpose of this study is to analyze current positions regarding the possibilities of thinking about education and school installed in settings culturally different in Latin America and Spain, where this matter has been problematized as a multidimensional, real, and standardized event, which merits different routes for its approach. For this, a review of academics and scientific text with structure of thesis, scientific article, thinking article and educative project was realized. This review was realized in three phases, first, search in indexed sources; second, classification and categorization, and, third, inferential analysis of content of the texts. The process allowed to understand conceptualizations related to educational and cultural processes; at the same time facilitated to find relationships, tensions and epistemic gaps around the field. From the above, final reflections about of potentials roads by to moving in the refinement of research problems that lead to an intellectual commitment to the location of an educational commitment to interculturality and radical intercultural and democratic citizenship were exposed.

Key Words

Curriculum, Intercultural education, Cultural diversity, Education and identity, Ethnic groups in cultural contact.

Introducción

El estudio de la educación que se desarrolla en las sociedades actuales implica pensar la complejidad de las transformaciones que se dan con los cambios de época y su relación con los procesos sociales, políticos y económicos vigentes, con la finalidad de entrar a dialogar con las diferencias que genera el ser, estar, pensar y vivir propios de cada contexto. En función de esto, las investigaciones realizadas en los

últimos años muestran asociaciones, distancias y tensiones entre sus conceptualizaciones que explican las diferentes rutas que toman los procesos educativos desarrollados para atender los territorios que son caracterizados por su pluralidad cultural.

Para abordar esos trabajos, delimitamos la discusión en torno al siguiente interrogante: ¿cómo se ha pensado y desarrollado la educación en escenarios culturalmente diversos y qué senderos de investigación se posibilitan en clave de las tensiones, asociaciones y vacíos presentes? igualmente, nos centramos en cuatro categorías con las que cerramos un poco el espectro de búsqueda de publicaciones relacionadas con este tópico, estas son: educación para la diversidad cultural, educación e identidad, educación e interculturalidad y currículo y proyecto educativo.

Con base en estas, realizamos un proceso heurístico que permitió organizar la información de acuerdo con su procedencia, fecha de publicación, categorías, etc., mismo que constituye la metodología de la revisión. A su vez, con fundamento en este ejercicio procedimos a la exposición de los aportes, asociaciones y tensiones entre los autores, y, finalmente al

análisis de los vacíos y distanciamientos a partir de los que pensamos apuestas educativas para la interculturalidad. **Metodología**

Proceso heurístico de la revisión

La búsqueda de documentos publicados, propia del proceso heurístico, se realizó desde una visión progresiva de los contextos geográficos en diálogo con la investigación, es decir, desde lo regional hasta lo internacional. Las fuentes de información fueron los repositorios de las universidades de Colombia, las bases de datos y revistas indexadas en buscadores internacionales. La selección de los documentos, se realizó a partir de criterios como la relevancia de los documentos con la temática, la actualidad de los escritos, escritos productos de investigación rigurosa a nivel de maestría y doctorado y el bordaje de los procesos educativos en clave de la diversidad cultural.

Al respecto, pudimos encontrar más de cien (100) referencias. De las cuales se analizaron cincuenta (50) referencias distribuidas de la siguiente manera: doce (7) son de la región caribe colombiana, veintidós (20) son de otras regiones del país y veintiséis (23) son de origen internacional. Con respecto a los documentos internacionales, se prestó atención a estudios que abordaran asuntos educativos que vincularan al tiempo, tanto lo afro, como lo indígena en el contexto latinoamericano. Esta decisión se tomó como opción metodológica para entender las realidades vividas en el contexto de la investigación, desde el diálogo con experiencias vividas en escenarios similares. Sin embargo, consideramos algunas investigaciones desarrolladas en España, porque su problematización era pertinente para entender algunas dinámicas latinoamericanas. Por su parte, para la clasificación y organización se abrió una macro carpeta rotulada con la temática general de la revisión, donde se incluyeron todos los documentos, después, se abrieron carpetas para cada una de las

categorías enunciadas previamente y dentro de ellas, otras nominadas con cada número referente al lapso 2015-2023. Por último, a partir de la lectura de los resúmenes e introducción de las distintas tipologías textuales recopiladas, se ubicó cada texto en la categoría y año respectivo. Por otra parte, se tuvo en cuenta los puntos específicos que interrelacionaban los textos y permitían constituir las categorías mencionadas previamente. Esto, de un lado, nos permitió ver que la mayoría de las investigaciones gira alrededor de las temáticas educación para la diversidad cultural, con dieciséis (16) estudios y educación e interculturalidad, con veinte (20) trabajos y el terreno menos explorado es el de Currículo y proyecto educativo, con solo nueve (9). De otro lado, permitió apreciar que a nivel internacional el interés está centrado en la lectura de la educación en clave de la interculturalidad, mientras que a nivel nacional el foco está centrado en atender la identidad y la diversidad cultural de los grupos étnicos desde la educación.

8 0

Instrumento de análisis

Para el análisis se empleó una matriz de contenido elaborada de manera artesanal en una plantilla de Word, teniendo como referente los aspectos semánticos contemplados en la pregunta orientadora del estudio, estos son: aportes, asociaciones, tensiones, vacíos y extensiones o distancias personales. Cada uno de ellos se ubicaba en una columna y se gestionaba a partir de procesos cognitivos como la generalización, formalización e inferencia y se concretaban en dialógicas escriturales como la paráfrasis y la tensión intertextual.

Resultados

Identidades en dialogo y en lejanías

Algunos estudios que abordan la educación en clave de la identidad aluden a la necesidad de desarrollar transformaciones educativas para

responder a las lógicas identitarias de grupos indígenas y afrodescendientes. En relación con esto, Caro, et. al. (2016) señalan que históricamente ha habido una invisibilización de lo afro en las Ciencias Sociales, generando con ello ausencia de identidad y desconocimiento de su historia, de modo que en la memoria de los estudiantes faltan referentes que permitan el surgimiento de procesos identitarios, no solo con respecto al pasado, sino también en la actualidad. Esto último,

requiere, por una parte, la implementación de cátedras etnoeducativas y la cátedra afro encaminadas hacia lo histórico-académico, y, por otra parte, crear un sistema de monitoreo de las políticas para ayudar a llenar de contenido prácticas y creencias que siempre han sido subvaloradas por la hegemonía política y económica.

En el mismo sentido, Cassiani (2018) alude a la necesidad de vincular los valores identitarios afro al currículo educativo, con el propósito de fortalecer la identidad cultural del estudiantado, hecho que amerita un acto de re aprendizaje para entender que los procesos etnoeducativos exigen romper los paradigmas dogmáticos imperantes con el fin de concretar una propuesta curricular que vincula los saberes y prácticas de la cultura afro al Proyecto educativo.

El trabajo de Cassiani es valioso porque este tipo de apuestas curriculares no abundan en el Caribe colombiano, de hecho, en Colombia, el trabajo tiene poco recorrido, no así, en Ecuador, país en el que la etnoeducación para los grupos afro ha tenido mayores avances. Al respecto, Vera (2018) señala que la etnoeducación ha generado procesos históricos de transformación epistemológica en la población afrodescendiente en Ecuador, porque erige un lugar de enunciación que implica desprenderse de todas las construcciones esencialistas, negativas y estereotipadas construidas bajo la colonialidad del poder.

En Colombia, la etnoeducación para pueblos indígenas ha tenido mayores avances, por ejemplo, Hirmas (2008) cuenta que en la Institución Educativa Normal de Uribia (La Guajira) se construye una pedagogía de la reafirmación cultural que transforma la educación desde la valoración del ser de una etnia y la visibilización de sus expresiones como manera de saber y posibilidad de diálogo; por lo cual, se disminuye la segregación de políticas institucionales homogeneizadoras. Del mismo modo, Sánchez, et. al. (2015) consideran como ineludible la pérdida de la identidad cultural de la etnia *Kancuama* por la amplia influencia de lo occidental y por la muerte y falta de lucidez de los ancianos, por lo que se requiere una perspectiva educativa acorde con las identidades, cuya construcción debe partir de la comunidad, los docentes y la escuela como actores fundamentales en el proceso de rescate de la cultura propia. Dicho proyecto

posibilita la adopción y afianzamiento en cada persona y grupo de una visión y pensamiento enfocado a la convivencia pacífica con identidades culturales e ideológicas diversas.

Muñoz (2018) plantea cuatro senderos de transformación educativa inspirados en la cosmogonía *yanacóna* (Sendero Chagra y territorio, Sendero Gobernanza, Sendero Comunicación y lenguaje y Sendero Salud y Armonía) para colocarlos en diálogo con las directrices del Ministerio de Educación Nacional y formular un proyecto etnoeducativo situado. Una idea similar presenta Baronet (2018) en México, llegando a entender que la demanda de educación crítica e intercultural se construye en relación directa con la auto organización campesina y religiosa en los pueblos y rancherías de Chiapas, pero debe apuntar a un modelo de ciudadanía multicultural que se expresa en el campo de la autonomía y la educación intercultural.

Otras investigaciones analizan los desaciertos presentes en los modos de concebir la educación en contextos diversos; entre ellas, encontramos el trabajo de Osorio y Lozano (2019) quienes señalan tres problemáticas básicas en Colombia, que implican la necesidad de alternativas educativas diferentes para atender la diversidad, veamos:

Primera, aunque se tiene un marco normativo garantista de los derechos de los grupos étnicos, las diferencias sociales y económicas estructuradas desde la época colonial no se han reducido. Segunda, aunque la Etnoeducación surgió para incluir las cosmovisiones de las comunidades, se ha desvirtuado porque se convirtió en una política nacional que sigue las mismas normas de la educación regular, y, tercero, las iniciativas educativas surgidas como alternativas a esta última, son de corto alcance, por lo que no se ha consolidado un sistema que responda a las necesidades de educación de las comunidades. De igual forma, hallamos la investigación de Vidal, et. al. (2018) quienes infieren que muchas veces los aspectos identitarios no parten de orientaciones curriculares colectivas, sino individuales porque los docentes no cuentan con capacitación específica acerca del concepto y los valores de una identidad cultural, lo que lleva a que los niños y-niñas describan su identidad de forma muy generalizada y superficial.

Por su parte, Pineda y Castillo (2019) afirman que las fallas para atender la diversidad cultural radican en que el saber y la práctica pedagógica se hacen desde el saber occidental y la presencia de lo étnico se limita a eventualidades. Razón por la cual es menester la transformación de la educación desde la correlación de los saberes, teniendo en cuenta las condiciones del contexto y asegurando la vigencia de las prácticas tradicionales como uno de elementos más importantes para la vida. A partir de lo anterior, se enfrentarían fenómenos sociales como la

violencia, el desarraigo y la discriminación. A respecto, Londoño y Gutiérrez (2018) proponen un proyecto de aula para reivindicar la identidad cultural, en el que asumen la interculturalidad como tarea curricular que fortalece el ejercicio pedagógico frente a la situación de desarraigo, desplazamiento y violencia cultural que se vive en el departamento del Cauca. De igual forma, Molina (2018) desarrolla un proyecto de aula con base en presupuestos decoloniales, con el fin de fortalecer los modos de aprender de los pueblos indígenas asentados en el Cauca y enfrentar el flagelo de la violencia y la falta de identidad con la cultura, que según él son consecuencia de la descontextualización del currículo. En esta misma línea de sentido, Ili Raimilla (2019) propuso estrategias didácticas con instrumentos artísticos situados en las lógicas de pueblos originarios (indígenas) de Chile, las cuales surgieron de las maneras de saber, interactuar y laborar en la comunidad para superar los conflictos y el desarraigo a través del diálogo desde las diferencias, la complicidad social, la interpretación del patrimonio territorial, el fortalecimiento de la economía local y las respuestas a las necesidades generadas por el abandono estatal.

Educación e interculturalidad, realidades en problemas

Las investigaciones desarrolladas en torno a la interculturalidad presentan posiciones frente a tres aspectos, primero, las mediaciones para el desarrollo de ciudadanías y sociedades interculturales; segundo, senderos posibles para mejorar las prácticas educativas, tercero, falencias y debilidades de las acciones y sistemas educativos interculturales.

En torno al primer aspecto, Bustos (2018) infiere que, las relaciones entre diversos grupos culturales se ven influidas por las representaciones que se tienen del otro, de la posibilidad de aprehender la cultura del otro. Por ello, se requiere de una educación en

ciudadanía para el reconocimiento recíproco y la disposición de estar abiertos a la cultura del otro. Por su parte, Leiva (2019) señala que la escuela debe ser un ente inclusivo donde se desarrollan procesos educativos interculturales, a través de una propuesta educativa que expresa un accionar social y ético al servicio de la inclusión y del reconocimiento de las distintas identidades existentes para lograr que los más jóvenes entiendan que las diferencias van transformándose conforme suceden los cambios sociales, tecnológicos, económicos, sociológicos y culturales.

Para funcionar de la manera que plantea Leiva (2019) se necesita salir del escritorio y retomar las significaciones de los actores como bases para la transfiguración educativa, como enuncia Salcedo (2019) y también repensar los Sistemas Educativos en diálogo con las epistemes de los pueblos como plantea Paillacoí (2017), puesto que, desde esta forma de resignificación la educación no puede hablar de una forma diferente a la vida, no se desvincula del territorio y es capaz de superar las barreras entre las culturas que el “no pensar” ha impuesto.

Por otro lado, para superar la descontextualización que sufren los currículos en la actualidad Ruano-Arias (2019) propone la construcción de un Proyecto Etnoeducativo Comunitario (PEC) que comporte una visión del hombre y sociedad a partir de vinculación de lo ancestral como referente de conocimiento en educación. Apuesta que Galarza (2019) complementa al proponer la idea de una nación intercultural desde la educación, que sea situada en los saberes en diálogo de las dos comunidades como base epistemológica de un proceso educativo con pertinencia social e intercultural, de modo que son los mismos actores quienes construyen caminos educativos para superar los problemas planteados. Cabe anotar que este tipo de propuestas requiere de un diálogo profundo entre los modos de saber del entorno

con las occidentales y la forma en que el plan y programa de estudios Intercultural se integra al Área de Comunicación y lenguas del currículo (Hamer, et. al., 2019).

Con respecto a las falencias y debilidades de las acciones y sistemas educativos interculturales, se hallan investigaciones realizadas en países como México, Chile y Perú que muestran continuidades de las segregaciones e invisibilizaciones heredadas de la colonialidad. Al respecto, Carpio (2019) señala que, el sistema educativo en México presenta diferencias relacionadas con la infraestructura y suministro de recursos educativos, que distancian a las escuelas regulares urbanas de las interculturales bilingües rurales, a su vez, dice que el hecho de que los contenidos se enseñen en español en ausencia de los modos de enseñar étnicos y la práctica de vida del saber indígena, evidencia falla en las prácticas educativas.

En este mismo contexto, Mira (2018) da cuenta de que en el Sistema Educativo Intercultural (SEI) no se ha superado la visión racista hacia los pueblos indígenas, al contrario, aún es marcada tanto en el tratamiento administrativo. De la misma manera, Larraguibel (2018) en Chile, señala que, el Sistema Educativo Intercultural Bilingüe (SEIB) funciona más como aparato administrativo que como transformación de las prácticas, ya que no se generan espacios de diálogo entre las culturas, y no hay lineamientos específicos para generar respeto mutuo. Por su parte, Bernardine (2019) observa que en Nicaragua a pesar del avance alcanzado por el Sistema Educativo Autónomo Regional (SEAR) siguen existiendo barreras para el disfrute de la educación intercultural en igualdad de condiciones para los sectores indígenas, afrodescendientes, quienes aún luchan en pro de una sociedad pensada y repensada por ellos. Por su parte, Pinos (2019) aludiendo a Ecuador hace un pronunciamiento en el que reconoce pasos agigantados en la inclusión educativa

de los grupos indígenas, sin embargo, todavía hay continuidad de las fronteras simbólicas que perviven tanto en la dicotómica indígena-no indígena, por lo que existen brechas entre el Sistema Educativo Intercultural y el Sistema Educativo Intercultural Bilingüe, que establecen lógicas de atención desiguales en las que los grupos étnicos se hallan en desventaja frente a los grupos mayoritarios.

También, Ibáñez y Drucker (2018) dan cuenta de que el SEIB carece de pertinencia cultural, porque los grupos étnicos sienten no haber sido considerados suficientemente en sus modos de instalación.

Por último,

Yapu (2019) en Bolivia pone en evidencia ciertos vacíos presentes en la inclusión del SEIB en las universidades del país, señala que, los discursos de interculturalidad y descolonización no tienen un anclaje profundo en la historia pasada y contemporánea, ni en las condiciones institucionales de las universidades. A su vez, dice que no se ha hecho un debate claro en torno a la tensión de intra e interculturalidad, ni sobre cómo en la universidad se puede incluir o no los saberes indígenas y sus modos de enseñar en clave de lo geopolítico y de la economía política del conocimiento. Lo anterior deriva en que, como enuncian Velásquez y Osuna (2023) haya debilidades en la solución a los problemas de fondo de los pueblos originarios porque en las universidades los estudiantes de estos grupos han dejado de ser prioridad y los egresados que no vuelven al territorio a contribuir a su desarrollo.

Tensiones y asociaciones para pensar la educación en escenarios étnica y culturalmente diversos

En lo concerniente a la revisión desarrollada, el diálogo intertextual está matizado en asociaciones, ampliaciones y tensiones entre

los autores para explicar el vínculo de la educación con la identidad, la diversidad y la interculturalidad. Al respecto, mientras Caro, Romero y Romero (2016) mostraban la necesidad de incluir la normativa en etnoeducación y la cátedra de afrocolombianidad en las escuelas, Cassiani (2018) incluye los saberes y valores étnicos de lo afrocolombiano en el currículo, asumiendo los saberes, prácticas ancestrales y conocimientos del contexto como algo que va más allá de la folclorización de lo cultural. Ahora bien, la propuesta de estos autores riñe con los planteamientos de Vera (2018) en Ecuador porque Romero y Romero (2016) y Cassiani (2018) se limitan a un colegio específico y a la asignatura de Ciencias sociales mientras que este último apunta a una reforma curricular en las diversas áreas y a la inclusión de la historia y de la cultura del pueblo afroecuatoriano en el currículo nacional. Algo a rescatar en Cassiani (2018) y Caro et. al., es que dan importancia a la necesidad de ajustar la práctica educativa a la etnoeducación y a la cátedra de afrocolombianidad, reconociendo el valor filosófico e histórico de ambos referentes para constituir una visión de la educación en torno al convivir y el pensar de los grupos étnicos. No obstante, descuidan la politización característica de estos procesos generada por la apropiación que hizo el Estado de ellos, asunto que Osorio y Lozano (2019) critican al afirmar que una de las problemáticas que tiene la etnoeducación es que al ser política educativa, se ha vuelto funcional a las lógicas del Estado.

Una de esas lógicas es la vinculación de lo cultural a las directrices macro curriculares y meso curriculares, asumiendo esa relación en su acepción básica, esta es, hacer parte de los contenidos a enseñar sin implicar el debate profundo de las condiciones de inclusión y sin el diálogo crítico en torno a las asimetrías epistémicas que exige cualquier relación intercultural.

Por lo anterior, Hirmas (2008) se distancia de Caro et. al. (2016) y Cassiani (2018) porque ella sí problematiza la necesidad de asumir esos saberes como otras formas de pensar el mundo. Por otra parte, Hirmas (2008) dialoga con Osorio y Lozano (2019) al concebir que la educación debe ser pensada por el pueblo como un problema de todos en su vínculo con la vida y con la sociedad y no para hacerle el juego a las estructuras invisibilizadoras implícitas en las directrices hegemónicas, de allí que también planteara un posicionamiento frente al lugar de la lengua étnica (wayuunaiki) en la educación, aspectos que todos los autores anteriores descuidaron.

De igual forma conversa con Sánchez, et. al. (2015) al concebir que los modos de saber y de permitir el saber de los grupos originarios ayudan a la diversificación de la práctica pedagógica, siempre y cuando coexistan simétricamente con las maneras de enseñar y aprender de la escuela moderno-occidental; sin embargo, Hirmas (2008) se distancia de ellos, porque no exponen una visión crítica de las condiciones de diálogo entre los saberes, ni explican en qué medida las didácticas contextuales son tomadas en cuenta para abordar los objetos de aprendizaje.

Ahora bien, esa falta de una visión crítica frente a las condiciones en que se vinculan las prácticas y saberes culturales con las experiencias en docencia occidentales, también se encuentra en Villamarín (2017) y Reyes y Cardona (2017) porque observan la diversidad cultural y la interculturalidad como tareas curriculares posibles de ser fortalecidas mediante un ejercicio de intervención, descuidando con ello, los vínculos de la vida y la complejidad social e histórica de estos fenómenos.

Al contrario de esto, Londoño y Gutiérrez (2018) y Villamarín (2017) aluden que, si bien es cierto, con planes de intervención pedagógica se pueden lograr avances en la identificación de elementos culturales, también es cierto que

la identidad y la diversidad van más allá de la escuela. Ahora bien, la trascendencia que plantean las autoras implica ver la educación como un sendero de vida que debe ofrecer la esperanza de desarrollar sociedades y ciudadanías más justas. Así entonces, González (2015) aunque realiza sus planteamientos en torno al currículo, dialoga con Esmeral (2015) en el hecho de considerar que, para lograr una educación que responda a la diversidad cultural se deben tener en cuenta las significaciones en torno a la tierra, el ser y el convivir que tienen los pueblos como base de transformación.

Sin embargo, se distancian en que González (2015) no se posiciona frente al lugar de la lengua nativa en la educación, mientras que Esmeral (2015) señala que la lengua es producto cultural y como tal debe ser incluida en la educación como posibilidad de construir representaciones alrededor de los objetos de conocimiento.

García (2017) en relación con las políticas de educación intercultural en Perú, afirma que las lenguas indígenas estaban supeditadas a ejercicios de traducción, que la educación se hacía en español y con referentes occidentales, mientras que Ibáñez y Drucker (2018) muestran que en Chile el currículo cuenta con un sector de Lengua Indígena para aprender en esa lengua; sin embargo, el hecho de curricularizarla la saca de los modos de vida y de saber de la etnia, pues en esta se aprende desde lo situado, desde el hacer, no desde la explicación del docente.

Por su parte, Hamer, et. al. (2018) muestran que uno de los grandes impactos generados en la visión intercultural de la educación se hallan en la comprensión de la lengua propia y de la lengua occidental como herramientas de aprendizaje. concepto que, García (2017) y Castillo, et. al. (2018) no comparten, pues en ellos se infiere que la lengua materna no es referente de enseñanza, ni de visibilización del saber en la escuela. Con respecto al lugar de los saberes en contacto, Ibáñez y Drucker (2018) visualizan

cierta distancia entre la educación para grupos étnicos y la mestiza occidental, porque en estas últimas los modos de enseñanza de las etnias se restringen al ámbito familiar. Esta idea la complementan García, et. al. (2018) y Leiva (2019) al atribuir esta separación a la escasez de recursos formativos dirigidos al profesorado para que haya una conciencia crítica sobre la necesidad de promover la cultura de la diversidad.

Otro punto en el que se tejen posicionamientos acerca de la educación y la interculturalidad se halla en la lectura que se hace de las falencias existentes en los procesos educativos. Ejemplo de ello es el hallazgo de deficiencias comunes entre los SEIB de los distintos países, primeramente, Carpio (2019) muestra unos elementos locativos y de formalidad erigidos como garantes de una educación intercultural pertinente a los pueblos por sobre los asuntos normativos de México, coincidiendo con otro mexicano, Murillo (2019), con Osorio y Lozano (2019) en Colombia y Herrera, et. al. (2018) en Ecuador, al considerar que el asunto no es legal, ni normativo, pues, aunque los países cuentan con marcos legales robustos, las brechas educativas son enormes, en la medida que, aunque “la base normativa está orientada a la valoración de los saberes ancestrales, esto no garantiza que en la práctica se esté aplicando tal como se requiere” (Paucar, 2024, p. 14).

Por su parte, Osorio y Lozano (2019) en Colombia y Carpio (2019) en México, coinciden al señalar que las prerrogativas constitucionales son insuficientes en la configuración de una educación intercultural y el fortalecimiento de las lenguas étnicas. Sin embargo, se diferencian en que Carpio valora la inclusión de las cosmogonías indígenas en la ejecución del derecho a la educación, y, critica la centralización financiera como condicionante de una política de educación intra-intercultural en la autonomía indígena. Al igual que los autores anteriores, Bernardine

(2019) señala que, a pesar de los avances normativos, existen desafíos profundos para lograr la transformación de la educación desde la pertinencia intercultural, y, desde la ubicación de los saberes de los pueblos indígenas y afros en el centro de la discusión epistemológica en la educación actual.

Investigaciones en torno a la educación en contextos diversos durante la pandemia por COVID 19:

Con el estallido de la pandemia por COVID 19, la visibilización de las prácticas investigativas y educativas relacionadas con la educación en contextos de diversidad se paralizó entre 2020 y mitad del 2021, pero muchos de los comportamientos y tendencias que se analizaban en los cinco años previos al estallido pandémico se mantuvieron, por lo que, a medida que se fue dando la apertura paulatina de los centros educativos y de investigación, también comenzó a hacerse visible la producción investigativa acerca del fenómeno. Lo que permite afirmar que este asunto mantiene su vigencia y relevancia dentro del campo de las Ciencias Sociales y de la educación.

Respecto de lo anterior, la búsqueda de referencias que hicimos en plataformas como Scielo, Redalyc, Dialnet, Google académico, y, en los repositorios de las universidades colombianas, realizadas entre agosto de 2020 hasta diciembre de 2021 arrojó al menos cuarenta (40) referencias escritas en países como Chile, Ecuador, Venezuela, Colombia, España que demuestra que el fenómeno sigue siendo de interés para la academia, que no está agotado y como tal, siguen presentándose senderos para poner en discusión los aportes que se están realizando.

Precisamente, en esos se siguen dando puntadas conceptuales para incentivar relaciones interculturales al interior de los escenarios educativos, y, se continúan

diseñando estrategias pedagógicas en pro de fortalecer la dialogicidad partir de la diferencia entre los sujetos en formación.

En relación con lo primero, Muñoz (2021) considera que la educación escolar, pese a reconocer la necesidad de fortalecer la interculturalidad, mantiene un carácter funcionalista que ha propiciado la continuidad del proyecto colonial y el monoculturalismo del Estado en los territorios étnicos. Por ello, es pertinente una propuesta decolonial que posibilite un diálogo abierto y constante entre los actores de la familia, la escuela y la comunidad para una gestión curricular compartida con el fin de incorporar componentes de la educación familiar en la educación escolar. Esta idea se complementa en Cunambe, et. al. (2022) al definir la participación de los padres como un componente que ayudaría a disminuir el impacto de las culturas hegemónicas en la apropiación de los elementos identitarios de las culturas originarias, a la vez que, enfrentaría la ausencia de las autoridades estatales y el poco aporte de las instituciones educativas en la conservación de la ancestralidad de los pueblos.

En esta misma línea de sentido, Posada (2020) plantea cambios al interior de los modelos o enfoques de la educación para promover el cambio en los discursos hegemónicos de la escuela, así como la apertura hacia la interacción cultural, a partir de procesos insurgentes que estructuren conocimientos desde la experiencia de los sujetos subalternizados y logren prácticas pedagógicas respetuosas de la diferencia. Entre estas prácticas, Loreto (2023) considera que se requieren “decisiones pedagógicas desde un modelo de desarrollo curricular multicultural, en su primera dimensión de desarrollo la integración de contenidos, a través del enfoque de contribuciones, desde una racionalidad curricular técnica que deriva en una incomprehensividad cultural” (pp. 103-104)

Estas investigaciones coinciden en la idea de que existen procesos educativos para atender la diversidad cultural en las instituciones, pero no son suficientes porque arrastran marcas coloniales y perpetúan referentes de dominación asociados a ellas; sin embargo, ninguno de los dos estudios ofrece alternativas metodológicas y epistemológicas para posibilitar esas transformaciones. Asuntos que, si son realizados por Fuentes, et. al. (2021), Palencia (2021), Rizzo-Zambrano, et. al. (2023) y Sánchez (2021) en Ecuador, Colombia y Chile.

Inicialmente, Fuentes et. al. (2021) no desconoce los esfuerzos del (SEIB) por ofrecer respuestas a la diversidad cultural, pero no han sido suficientes porque tienen un fundamento conceptual y práctico de carácter funcionalista que requiere ser agrietado mediante un mayor acompañamiento y apoyo a aquellos/as maestros/as que presentan motivación hacia el desarrollo de estrategias de educación inclusiva.

Por su parte, Palencia (2021) considera que la tarea educativa de la educación en escenarios de diversidad cultural es desarrollar la ciudadanía intercultural y la pertenencia a una comunidad a partir de los intereses y motivaciones de las distintas movilizaciones sociales como proyecto político sobre lo fundamental, pero a la vez sobre una reafirmación de sus creencias. Por su parte, Rizzo-Zambrano, et. al. (2023) considera que, la Educación intercultural Bilingüe desarrolla una acción paralela a la educación regular, pero no es correspondiente a las necesidades de los pueblos indígenas, porque las políticas públicas no incorporan las distintas nacionalidades en la reivindicación del derecho a una educación en coherencia con la diversidad.

De la misma manera, Sánchez (2021) plantea que, aunque existen Sistemas Educativos interculturales en la mayoría de países latinoamericanos, una práctica y pensamiento educativo intercultural en las escuelas y en la formación de docentes es una tarea pendiente,

que sólo se incluye mediante acciones programáticas aisladas, las cuales no rompen con la exclusión inmersa en las políticas migratorias, ni con las asimetrías culturales en los distintos territorios. Al respecto, el autor señala que, el docente, quien debe apropiarse de la realidad compleja del contexto y ser un sujeto crítico de su práctica y de las prácticas instaladas, con el propósito de generar una práctica pedagógica intercultural que conlleve a formar en la convivencia pacífica.

No se afirma que en los estudios en educación y/o en Ciencias Sociales no se propongan estrategias o modelos para transformar las prácticas educativas en aras de hacerlas pertinentes a las lógicas de la diversidad cultural, si las hay, pero en su mayoría están limitadas a escenarios muy particulares a la resolución de eventos situados, pero no proponen derroteros metodológicos y epistemológicos que al tiempo que permean los contextos donde se instaló la investigación, ofrezcan una alternativa para intentar movilizar la comunidad académica a entrar en la discusión sobre sus alcances, limitaciones y potencialidades de mejoramiento continuo.

Desarrollemos brevemente ambos puntos, se observan estudios como el realizado por Hernández, Carbonel y Polanco (2021), quienes presentan un programa de intervención para fortalecer la interculturalidad, considerando la música, danza, gastronomía y escritura de diferentes países como recursos para activar identidad cultural propia y el respeto o valoración positiva de las diferencias con los demás en Sevilla/España.

También se encuentra el desarrollado por Parra et. al. (2020), quienes desarrollan procesos pedagógicos que ponen en diálogo saberes ancestrales de la etnia wayuu en La Guajira colombiana con conocimientos occidentales con la idea de superar la fragmentación del conocimiento occidental en el marco del

debate relacionado con la “Pluriversidad del Conocimiento”, llegando a afirmar que, este debate exige tomar otros senderos de *auto reflexividad* y *meta reflexividad*, para causar rupturas a la fragmentación desde occidente para el mundo.

Por último, se halla el trabajo realizado por Rodríguez y González (2021) quienes argumentan el modelo pedagógico denominado “*Educación Culturalmente Relevante*”, de origen norteamericano que exige un nuevo planteamiento pedagógico y ético, según el cual la diferencia cultural del otro debe transformarse en deferencia hacia el otro. Lo que según ellos no implica llenar el currículo con nuevos contenidos culturales, sino hacerlo permeable a la diversidad.

Como se puede ver, en las tres sistematizaciones resultantes de prácticas de investigación-acción, se proponen estrategias pedagógicas para generar transformaciones educativas al interior de los escenarios, pero no se explican sus alcances metodológicos y filosóficos dentro de la teoría crítica latinoamericana, ni se explica cómo la implementación de este tipo de procesos puede extenderse a las problemáticas de los pueblos latinoamericanos como lo solicita de Sousa (2010). Inclusive, en el caso de la argumentación de Rodríguez y González (2021) la crisis se agudiza, pues el referente que ofrecen pretende resolver los problemas de nuestros pueblos con teorías críticas pensadas para otras realidades. **Senderos potenciales para interrogar y refinar problemas**

La revisión se planteó a partir de las cuatro categorías relacionadas con la educación en escenarios diversos mencionadas al inicio, permitiéndonos hallar ciertas direcciones y terrenos preparados que se convierten en aportes para fortalecer la intención ética y política de pensar una educación pertinente con la complejidad étnica y cultural vivida en la actualidad. Al tiempo, se hallaron terrenos

por arar, ciertos vacíos intelectuales, que vale la pena interrogarlos en aras de demarcar senderos y ver si mientras se transita por ellos, se genera algún abono al conocimiento del problema.

Un aporte que retomamos de los trabajos revisados, es la idea que la práctica investigativa exige un diálogo entre las formas de hacer investigación cualitativa y cuantitativa, con los modos de conocer y de relacionarse con los objetos presentes en los contextos de investigación.

Este actuar metodológico permite entender la definición de una perspectiva curricular como un derrotero divergente, que debe surgir necesariamente de las experiencias de los sujetos, incluido el investigador.

Otra inferencia que surge es la visualización de la imperfectibilidad de las significaciones y los procesos posicionados como respuestas a las configuraciones sociales propias de cada territorio donde se desarrollan las investigaciones. Esto deviene de lo presentado en el párrafo anterior, pues el hecho de que el pensar, escribir y actuar en educación estén adheridos a las cotidianidades, implica tres consideraciones: primera, la perspectiva educativa es intercultural, se logra a través de la práctica de vida de los actores mismos y con la construcción de diálogos desde las diferencias como estilos de vida, pedagogía y comunicación.

Segunda, la concepción de la educación se superpone a la institucionalidad para contemplar una visión de sociedad, hombre- mujer y de lugar transformables con los cambios de época. Por último, la consciencia de que la educación es un motor que alimenta y se alimenta de las transfiguraciones dadas en otros procesos sociales. Por ello, la apuesta que surge en las investigaciones debe vincularse a la vida misma.

Estas consideraciones llevan a entender que la intencionalidad de una apuesta intelectual en consonancia con lo planteado, estaría en la línea del diálogo entre los conocimientos, de modo que las distintas cosmovisiones serían referentes para ampliar el saber. De igual forma, dentro de sus pretensiones incluiría la gestión de procesos pedagógicos con base en la diferencia como recurso de la vida y del desarrollo social. Ahora bien, lo señalado hasta el momento apunta a senderos que se pueden transitar como direcciones clarificadas o terrenos abonados surgidos de los posicionamientos que la comunidad académica en Latinoamérica sin embargo, surgen cuestionamientos que podrían convertirse en rutas para seguir refinando el problema. Uno de esos cuestionamientos gira en torno a la tendencia de criticar la invisibilización epistémica hacia un grupo étnico en particular respecto de la cultura hegemónica. Esto lleva a reflexionar sobre si las asimetrías en un territorio multicultural son problemas tan particulares como para ser abordados grupo por grupo o, por el contrario, deben ser abordados desde el diálogo de saberes y el pensamiento de frontera, con miras a construir una educación intercultural en la cual las identidades se hagan híbridas en el marco de la justicia y el respeto. Otro cuestionamiento se relaciona con el hecho de que las categorías de identidad, territorio, ciudadanía intercultural y diversidad cultural, siempre se exponen en las investigaciones como conceptos académicos, con contenidos y terminologías tendientes a la universalidad del saber.

Lo anterior admite preguntarnos qué ocurre cuando estas elaboraciones distan de las maneras como ellos conciben los hechos referidos por esos conceptos. Desde este posicionamiento, el problema se refinaría en torno a la construcción de significaciones situadas en torno a las categorías epistemológicas enunciadas, mediante un proceso emergente, con intencionalidad metodológica y una postura

gnoseológica frente al conocimiento que lleve a la constitución de pedagogías de ruptura surgidas desde las posibilidades de visibilizar voces y epistemes situadas.

Se desprende entonces, la necesidad de una investigación que construya un posicionamiento conceptual y metodológico que visibiliza las formas de pensar y actuar en la educación de grupos étnicos, a través de un método dialógico y cooperativo que crea escenarios de concienciación y apertura su proyección transformativa con una disposición teórica amplia construida con base en las significaciones de los sujetos en diálogo con los posicionamientos propios de las Epistemologías del Sur, la Pedagogía Crítica y la Interculturalidad Crítica. De allí que enfoca el estudio dentro de concepciones sobre el conocimiento como facultad con naturaleza, orígenes, relaciones y posibilidades de construcción diversas; igualmente, en torno a las personas (investigador-participantes) en términos de sujetos de praxis intelectual con relación simétrica, y, también, sobre la educación como un proceso ético-político vinculado a la vida del lugar en que se instala.

Referencias Bibliográficas

- Baronet, B. (2015). La construcción de la demanda educativa en los pueblos originarios del sureste mexicano. *Revista colombiana de educación*, 69, pp. 147- 73
- Bernardine, C. (2019). La educación intercultural pertinente y de calidad: “un derecho en camino. *Revista universitaria del Caribe*, 23 (2), pp. 14-20
- Bustos, R. (2018). Relaciones interétnicas en un contexto de diversidad. Estudio de caso en Cuernavaca. *Raximhai*, 14 (2), pp. 163-178
- Caro, et.al. (2016). La problemática de la identidad, la historia y la etnoeducación de los afroatlantenses. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar
- Carpio, R. (2019). La Educación Intercultural Bilingüe en México. *UTMACH*, 3 (1), pp. 367-375
- Cassiani, D. (2018). Articulación de los valores identitarios afro en el currículo como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la identidad étnica y cultural. Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Educación. Barranquilla: Universidad del Norte
- Castillo, et. al. (2018). Lenguaje, diversidad cultural y currículo. El docente indígena como alfabetizador en contextos bilingües wayuu (Venezuela). *Perfiles educativos*, 40 (162), pp. 54 – 68
- Cunambe, et. al. (2022). Presencia de otras culturas y su incidencia de pérdida de la identidad cultural en niños y niñas de nacionalidad Shuar. *Polo del conocimiento*, 7(6), pp. 2050-2065. DOI. 10.23857/pc.v7i6.4180
- Esmeral, S. (2015). Escenarios, expectativas y desafíos de la educación en comunidades indígenas frente a sus planes de vida y las interpelaciones de la comunidad I. Tesis doctoral. Santa Marta, Colombia: Universidad del Magdalena.
- Fuentes, et. al. (2021). *La Atención a la Diversidad Funcional en Educación Primaria*. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 19(1), 91-106

- Galarza, D. (2019). *La comunidad afronasa de Agua Negra: entre el conflicto y la construcción del mundo intercultural, a través de las epistemologías propias y la educación popular*. Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Educación. Popayán: Universidad del Cauca.
- García, S. (2017). La diversidad cultural y el diseño de políticas educativas en Perú. *Rev. Int. Investig. Cienc. Soc.*, 13 (2), pp. 289-304
- García, et. al. (2018). La educación intercultural en el contexto ecuatoriano de educación superior: un caso de innovación curricular. *Tendencias pedagógicas*, 33, pp. 47-58
- Gómez, A. y Osuna, I. (2023). La diversidad cultural vista desde las universidades indígenas e interculturales de México. *Revista Científica Arbitrada de la Fundación MenteClara*, 8 (330), pp. 1-18. DOI: <https://doi.org/10.32351/rca.v8.330>
- Hamer, et. al. (2019). La construcción de la identidad p'urhepecha a partir de la educación intercultural bilingüe propia. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, 57 (3), pp. 1377-1412
- Hernández, et. al. (2021). Diseño de una experiencia para trabajar la interculturalidad en Educación Infantil. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 5(9), 165-178
- Herrera, et. al. (2018). Claves del cambio educativo en Ecuador. *Foro de Educación*, 16 (24), pp. 141 - 166
- Hirmas, C. (2008). *Educación y Diversidad Cultural: Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Santiago, Chile: Unesco
- Ibáñez, N. y Drucker, S. (2018). La educación intercultural en Chile desde la perspectiva de los actores: Una co-construcción. *Convergenica*, 78, pp. 227-249
- Ili Raimilla, L. (2019). Instrumentos de la educación artística para la transmisión del conocimiento científico y apropiación de la identidad: caso Monte Verde, Chile. *Culturas, revista de gestión cultural*, 5 (1), pp. 1-22
- Leiva, J. (2019). La Educación Intercultural como propuesta educativa democrática e inclusiva. Tomado de: <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/17893>
- Larraguibel, D. (2017). *Educación para la diversidad cultural. Experiencia y aprendizajes de iniciativas en escuelas de la I región de Tarapacá*. Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Gestión y políticas públicas. Santiago, Chile: Universidad de Chile
- Londoño, J. y Gutiérrez, M. (2018). *Artesanía, identidad y transformación social hacia la paz*. Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Educación. Popayán: Universidad del Cauca
- Loreto, M. (2023). Currículum y diversidad cultural: un estudio desde disciplinas escolares y discursos docentes en establecimientos educacionales con alumnado de origen migrante. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(18). 95-106.

- Mira, A. (2018). Educación Superior Intercultural en México: ¿una apuesta por una cultura escolar antirracista para la juventud indígena? *RA XIMHAI*, 14 (2), pp. 179-199
- Molina, J. (2018). *Construcción de identidad mediante elementos decoloniales con estudiantes del grado octavo a, desde la Institución Educativa Las Lajas, en LI Inspección de Yurayaco, San José Del Fragua, Caquetá Colombia*. Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Educación. Florencia: Universidad del Cauca
- Muñoz, M. (2018). Caminando la educación propia de la Escuela Wawa Khari Pacha Mama del Cabildo Indígena Yanacóna de Popayán (Yanakuna Tuparik Wasi). Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Educación. Popayán: Universidad del Cauca
- Muñoz, G. (2021). Educación familiar e intercultural en contexto mapuche: hacia una articulación educativa en perspectiva decolonial. *Revista de estudios Pedagógicos*, 47 (1), pp. 391-407
- Murillo, V. (2019). Educación y diversidad cultural. Algunos problemas básicos. En: Cervera, C. y Martí, M. (Coord.) *Educación, historia y cultura. Re visiones desde la multidisciplina*. Guanajuato, México: Universidad de Guanajuato, pp. 171-184
- Osorio, M. y Lozano, J. (2019). Prácticas Educativas, Identidad Cultural y Concepciones de lo Indígena en Colombia. Entre la Etnoeducación, la Interculturalidad y la Educación Propia. Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Educación Bogotá: Universidad Pontificia Javeriana
- Paillaco, T. (2017). Hacia un diálogo intercultural en educación desde la comprensión del saber Mapuche. Tesis doctoral para optar al título de Doctora en Formación del Profesorado: Práctica educativa y comunicación. Barcelona: Universidad de Barcelona
- Palencia, I. (2021). *Construcción de ciudadanía y educación intercultural*. Trabajo de grado para optar el título de Magíster en Estudios Políticos. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana
- Parra, Y., Gutiérrez, S., Prieto, A., Navas, R. y Epieyu, L. (2020). *Diálogos inter epistémicos: Etnoeducación. Educación propia y SEIP*. Riohacha: Universidad de La Guajira
- Paucar, C. (2024). Saberes ancestrales y educación indígena. *Revista invecom "Estudios transdisciplinarios en comunicación y sociedad"*, 4 (1), pp. 1-18.
- Pineda, J. y Castillo, M. (2019). Avanzando desde una educación propia hacia el fortalecimiento de la identidad desde el marco de la interculturalidad en el Centro Educativo Quembi Las Peñas Del Municipio De Barbacoas (Nariño). Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Educación. Pasto: Universidad Santo Tomás
- Pinos, J. (2019): "La educación intercultural bilingüe en Ecuador ¿Continuidades coloniales?", *Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales*, (enero 2020). En línea: <https://www.eumed.net/rev/cccss/2020/01/educacion-intercultural-bilingue.html>

- Posada, P. (2020). Interculturalidad: pensar la educación en una sociedad pluricultural. En: M. Gómez Betancur (Comp.). *Reflexiones socio filosóficas sobre la diversidad cultural*. Rionegro/Colombia: Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente
- Rizzo-Zambrano, et. al. (2023). El devenir de la educación intercultural en Ecuador. Aproximación socio histórica de su institucionalismo. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 7, 26-45. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v7i.26075>
- Rodríguez, R. y González, J. (2021). La educación culturalmente relevante: un modelo pedagógico para los estudiantes de origen cultural diverso. Concepto, posibilidades y limitaciones. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(1), 153-172
- Ruano-Arias, A. (2019). La educación propia de *Los Pastos* como un referente para una educación intercultural más pertinente. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 3(5), 16-19
- Salcedo, L. (2019). *Articulación de los planes de área con las características del entorno y la diversidad de la población atendida en la Institución Educativa Distrital Bonda Sede 7 "Domingo Salcedo*. Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Educación. Barranquilla, Colombia: Universidad del Norte
- Sánchez, I. (2018). Educación para una ciudadanía democrática e intercultural en Colombia. *Revista Iberoamericana de pedagogía*, 46, pp. 3-25
- Sánchez, et. al. (2015). La identidad cultural como elemento clave para profundizar en los procesos educativos que apunten a la convivencia en sociedades multiculturales. *Revista praxis*, 11, pp. 61-75
- Sánchez, E. (2021). Educación y diversidad cultural. Reflexiones sobre formación inicial docente y educación intercultural en el extremo norte de Chile. *Revista Educere*, 1, pp. 95-103
- Vera, R. (2018). Educación La etnoeducación como posicionamiento político e identitario del pueblo afroecuatoriano. *Revista Antropologías del Sur*, 4 (8), pp. 81 - 103
- Vidal, et.al. (2018). Sociedad e identidad cultural manabita y su transmisión en la educación general básica en Manta. *Revista San Gregorio*, 1, pp. 20-30
- Yapu, M. (2016). La interculturalidad y la descolonización en la Educación Superior y sus desafíos en Bolivia. En: Ocampo, A. (Coord.). *Los rumbos de la educación inclusiva en Latinoamérica en los inicios del S. XXI: Cartografías para modernizar el enfoque*. Santiago, Chile: CELEI