

La interculturalidad desde la práctica pedagógica: hacia una mejor integración de las comunidades indígenas en el sistema educativo colombiano

*Interculturality from pedagogical practice: toward better integration
of Indigenous communities in the Colombian educational system*

Edna Isabel Cárdenas Cipagauta¹
Luis Flores Portero²

Resumen

En el marco de la crisis del positivismo, que se materializa durante el siglo XX con el fracaso de la modernidad y el arribo de la posmodernidad, han surgido diferentes “giros” (*turns* en inglés) como el filosófico-lingüístico emprendido por Ludwig Wittgenstein y Richard Rorty, con amplias ramificaciones que llegan incluso, en los últimos años, a la Bioética con su propio giro, el narrativo o fenomenológico-hermenéutico y la fuerte influencia teórica de Paul Ricoeur. En las últimas décadas se ha producido también el conocido como “giro decolonial”, consecuencia en gran medida del proyecto Modernidad/Colonialidad/ Decolonialidad, el cual ha supuesto un diálogo internacional e inter-universitario a nivel de la academia norteamericana y latinoamericana. Dentro de este nuevo giro debemos situar los mayores avances teóricos en torno a la interculturalidad. En el presente ensayo nos proponemos elucidar, desde lo teórico y en el marco del giro decolonial, estos avances, los cuales, sin embargo, no se corresponden aún lo suficiente en la práctica pedagógica. Por ello, debemos proseguir nuestro camino, que pasa por visitar los avances del giro

1 Magíster en Formación de Educadores para la Intervención sociocomunitaria por la Universidad de Valladolid (España). Especialista en Docencia Universitaria de la Universidad El Bosque (Colombia). Licenciada en Inglés– Francés por la Universidad de Pamplona (Colombia). Coordinadora del programa Inglés Distancia del Departamento de Estudios Interculturales de la Universidad Militar Nueva Granada (Colombia). Correo: edna.cardenas@unimilitar.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4187-4241>

Master's Degree in Educator Training for Socio-Community Intervention from the University of Valladolid (Spain). Coordinator of the Distance English program of the Department of Intercultural Studies of the Nueva Granada Military University (Colombia). Email: edna.cardenas@unimilitar.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4187-4241>

2 Ph.D. en Español y Estudios Latinoamericanos por la Universidad Estatal de Pensilvania (EE.UU.). Magíster en Estudios Hispánicos por la Universidad Occidental de Michigan (EE.UU.). Licenciada en Filología Anglo-germánica por la Universidad de Extremadura (España). Profesor Asociado del Departamento de Estudios Interculturales de la Universidad Militar Nueva Granada (Colombia). Correo: luis.flores@unimilitar.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7621-107X>

Ph.D. in Spanish and Latin American Studies from The Pennsylvania State University (USA). Associate Professor of the Department of Intercultural Studies of the Nueva Granada Military University (Colombia). Email: luis.flores@unimilitar.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7621-107X>

decolonial, a fin de favorecer el objetivo final de la inclusión de minorías étnicas en términos de interculturalidad y desde su vertiente crítica. Para ello, nos apoyaremos en los planteamientos de Catherine Walsh. Nuestras conclusiones subrayan que las falencias del sistema educativo son, en última instancia, el reflejo del fracaso en términos de interculturalidad, pero también el espacio desde el que debemos seguir avanzando en pro de la descolonización cultural de Latinoamérica.

Palabras clave: interculturalidad crítica, pedagogía crítica, decolonización

Abstract

Within the framework of the crisis of positivism, which materialized during the 20th century with the failure of modernity and the arrival of postmodernity, different “turns” (giros en español) have emerged, such as the philosophical-linguistic one undertaken by Ludwig Wittgenstein and Richard Rorty, with wide ramifications reaching even, in recent years, to Bioethics with its own twist, the narrative or phenomenological-hermeneutic, and the strong theoretical influence of Paul Ricoeur. In recent decades, the so-called “decolonial turn” has also taken place, largely a consequence of the Modernity/Coloniality/Decoloniality project, which has involved an international and inter-university dialogue at the level of the North American and Latin American academy. Within this new turn, we must situate the greatest theoretical advances around interculturality. In this essay, we propose to clarify from the theoretical and within the framework of the decolonial turn, these advances, which, however, do not yet correspond sufficiently in pedagogical practice. For this reason, we must continue our path, which involves retaking the advances of the decolonial turn to favor the final objective of the inclusion of ethnic minorities in terms of interculturality and from its critical aspect. To do this, we will rely on Catherine Walsh’s approaches. Our conclusions underline that the shortcomings of the educational system are, ultimately, the reflection of the failure in terms of interculturality and even the space from which we must continue advancing toward the cultural decolonization of Latin America.

Keywords: critical interculturality, critical pedagogy, decolonization

I. Introducción

En las últimas décadas, desde los años 90, se ha avanzado en Latinoamérica en términos de interculturalidad, sobre todo a nivel teórico y merced a avances legislativos en políticas públicas provenientes de reformas constitucionales, en países como Ecuador y Bolivia. Sin embargo, a nivel práctico, se debe hacer un mayor esfuerzo para que estos avances se materialicen sobre el terreno, especialmente si tenemos en cuenta que, por múltiples razones, se van a seguir produciendo flujos migratorios masivos entre países, dentro y fuera de la región y, al interior de estos mismos países, del campo a la ciudad.

En este orden de ideas, cuando los jóvenes de comunidades indígenas, desplazados desde sus territorios de origen hacia las ciudades de Colombia, entran a instituciones educativas para cursar sus grados de educación obligatoria, son asignados a grupos mixtos, enfrentándose, además de a discriminación, a dificultades de comunicación por hablar otra lengua.

La lengua forma parte, en última instancia, de una cosmovisión incomprendida para la mayoría de compañeros, maestros y demás miembros de la comunidad educativa. Lo común es esperar, entonces, que los estudiantes de estas comunidades se adapten a las metodologías y currículos de las escuelas urbanas, donde es habitual escuchar expresiones tales como “está atrasado”, al referirse a alguien que no ha visto en clase los mismos contenidos que determinado centro trata habitualmente con sus estudiantes.

Se puede inferir, por tanto, que mientras no exista una verdadera inclusión y, en su lugar, sólo una adaptación de estudiantes al sistema y sus metodologías, en términos de ser admitidos simplemente en los centros educativos, estos estudiantes se enfrentarán a una difícil carrera de obstáculos y, como consecuencia, nunca se sentirán parte integrante de los escenarios de formación, los cuales además son la llave para el éxito profesional y personal.

Nadie puede dudar que, como consecuencia de la situación que acabamos de describir, lo que caracteriza principalmente a los pueblos indígenas en las ciudades de América Latina (no únicamente en Colombia) es, en general, un nivel socioeconómico pronunciadamente bajo que repercute gravemente en el ámbito individual y colectivo. Desde lo educativo, los vasos comunicantes de este contexto generalizado, son, según Guido (2015) la “dificultad en la culminación del nivel primario y, al interior de las escuelas, discriminación, violencia física y psicológica, desplazamiento o asimetría frente a la lengua propia y currículo centrado en la cultura predominante” (p. 79).

Esta situación se viene repitiendo de forma generalizada también en las ciudades de Colombia, con apenas avances en pro de una verdadera educación inclusiva e intercultural. Como resultado, la ciudad y la escuela se han convertido en espacios de invisibilidad y exclusión de los pueblos indígenas, sus culturas y sus lenguas, así como sus formas de ver y concebir el mundo.

Es por todo ello que, frente al aumento sostenido de la migración indígena a las ciudades colombianas, con el presente artículo se pretende seguir avanzando en la línea de investigación intercultural que, desde una perspectiva decolonial, evite la perpetuación de sistemas de dominación cuyas consecuencias son algunas de las que acabamos de relatar.

II. Desarrollo

2.1 Avances del giro decolonial:

Todo lo anterior se ve reflejado fuertemente en el sistema educativo y, particularmente en la escuela, como señala Díaz (2010): “a sus significados, prácticas y saberes, subyace una concepción de historia anclada en los criterios de la colonialidad que margina las visiones de los pueblos originarios, legitimando y validando una única forma de representar el mundo desde el eurocentrismo” (p. 222).

Este contexto de marginación ocupa y preocupa sobremanera a la línea de investigación desarrollada por la teoría o el pensamiento decolonial³. Concretamente, todo lo anterior responde para el pensamiento decolonial a los estragos de la colonialidad en sus tres vertientes: “colonialidad del ser”, “colonialidad del saber” y “colonialidad del poder”⁴. En el marco del proyecto Modernidad/Colonialidad/Decolonialidad, geneológicamente los postulados de Quijano se han venido ampliando con base en lo que Walter Mignolo (2014) ha dado en llamar “diferencia colonial epistémica y ontológica” (p. 69).

Entonces, para el pensamiento decolonial seguimos viviendo en sociedades que sufrieron los estragos de la colonización y siguen presas de su herencia: la colonialidad⁵. La decolonialidad, desde las tres perspectivas apuntadas por Quijano, entrecruzadas casi siempre, ha sido elucidada por autores como Nelson Maldonado-Torres (colonialidad del ser), Santiago Castro-Gómez (colonialidad del poder) y Walter Mignolo (colonialidad del saber o en términos de geopolítica del conocimiento).

En última instancia, se ha seguido desde diferentes frentes el plan original de Quijano (1992), concebido en términos de una “decolonización epistemológica para dar paso a una comunicación intercultural, a un intercambio de experiencias y de significaciones, como la base de otra racionalidad” (pp. 19-20).

Sin embargo, la ausencia de una verdadera “comunicación intercultural” persiste aún hoy, en el sistema educativo y sus metodologías empleadas desde hace siglos y especialmente, desde los años 70, a raíz del actual contexto de globalización neoliberal, con la progresiva desaparición de la soberanía nacional y la autonomía educativa, donde se puede apreciar mejor la persistencia de la colonialidad, según el crítico argentino

3 Dicha teoría o pensamiento se encuadra dentro de la conocida como “corriente analéctica” y es, grosso modo, heredera de la teoría de la dependencia en el marco de la filosofía de la liberación, la cual fue emergiendo a partir del cuestionamiento de Leopoldo Zea y Augusto Salazar Bondy a finales de los 60; ver “Philosophy of Liberation” en *Stanford Encyclopedia of Philosophy* (2020). Ver también “Breve introducción al pensamiento decolonial. Por el Grupo de Estudios para la Liberación” (s.f.).

4 Esta triada emerge de la denuncia del sociólogo peruano Anibal Quijano (1992) en su conocido ensayo “Colonialidad y modernidad/ racionalidad”, donde se elucida el “paradigma europeo de racionalidad[/modernidad]” (p. 15).

5 Para la diferencia entre colonización y colonialidad, ver la entrevista de Norma Fernández (s.f.) “Walter Mignolo: la colonialidad en cuestión” (p. 1).

Walter Mignolo (2014). Es precisamente en este contexto donde se sitúa, en último término, la resistencia de los pueblos indígenas frente a los distintos “megaproyectos del Estado” (García, 2022, p. 17).

Con todo, la interculturalidad ha impactado de manera efectiva desde los años 90 (Walsh, 2010) estando presente en políticas públicas que emergen de algunas reformas constitucionales, especialmente en países como Ecuador y Bolivia. Como nos recuerda Catherine Walsh (2008) “lo decolonial -y la decolonialidad- no son planteamientos nuevos ni tampoco categorías teórico-abstractas” (p.135).

Antes de centrarnos en algunos avances en términos de interculturalidad, recalemos brevemente en la falta de autonomía educativa. En el caso de la autonomía universitaria, su ausencia ha venido siendo denunciada reiteradamente por los decolonialistas. Como es bien sabido, en su origen, procedente de la universidad europea, la autonomía universitaria alcanzó su madurez con el esquema de Guillermo de Humboldt (imitado con mucho éxito posteriormente) tras la fundación en 1810 de la Universidad de Berlín (Tünnermann, 2008).

Sin embargo, dicha autonomía ha ido perdiendo terreno desde los años 70, una vez que, según Mignolo (2014) “la organización social forma parte de la economía” (p. 66)⁶. Entonces, sobre el concepto de autonomía, que se remonta a la génesis de los diferentes tipos de universidades en Europa, cuando estas obtenían su suerte de personería jurídica al amparo de los Estados, el crítico argentino reflexiona con pesimismo en términos de su progresiva desaparición o, en el mejor de los casos, de su existencia “parcial” (p. 65).

Por otro lado, la autonomía siempre se ha servido de su relación histórica con el Estado, a veces más o menos difícil, y suele coincidir con la autonomía del propio Estado en cuestión. En este sentido, según José María Echevarría (como se cita en Tünnermann, 2008), “la verdadera autonomía deriva del ámbito de libertad reconocida a la universidad por el Estado por razón de que acepta la autonomía que está posee ya por sí misma” (p. 21).

Como consecuencia de este devenir, la autonomía universitaria, pero también la libertad de cátedra⁷, se ha vuelto uno de los caballos de batalla para el pensamiento o la opción de-colonial⁸. Sin embargo, a la hora de enfrentar la persistente colonialidad, los datos estadísticos o estudios con los que contamos muestran que persiste, pese a avances en políticas públicas educativas, un fuerte déficit en el sistema educativo a la hora de favorecer, en términos de la autonomía que practican los docentes y en

6 Ver también la reconstrucción histórica que realiza Santiago Castro-Gómez (2007) siguiendo a Jean-François Lyotard (pp. 80-81).

7 Para una diferencia entre ambos conceptos, ver también Tünnermann (2008, p. 23).

8 Para una diferencia entre ambos, ver Mignolo (2008, pp. 246-247)

perspectiva intercultural, la inclusión educativa de estudiantes provenientes de minorías étnicas (Guido, 2015)⁹.

En última instancia, como argumenta Howard (1999), los docentes no pueden enseñar lo que no saben. Es por todo ello que, con los fuertes avances teóricos que se desprenden de exitosos proyectos como Modernidad/Colonialidad/Decolonialidad, se siguen buscando soluciones para las falencias de un sistema educativo que continuamente produce y manifiesta la “elisión y ocultamiento del otro diferente” (Díaz, 2010, p. 219), y que impide que se materialicen las aspiraciones de la pedagogía crítica, así como de una educación inclusiva e intercultural o radical¹⁰.

2.2 Avances en interculturalidad crítica, políticas públicas y prácticas educativas

En los últimos años en Latinoamérica se ha avanzado, como venimos señalando aquí, teóricamente en términos de interculturalidad y frente al terreno ganado por la multiculturalidad¹¹. Paralelamente, desde la academia norteamericana, con autores Henry Giroux y Peter McLaren, se ha avanzado en términos de pedagogía crítica, en particular con su teoría de la resistencia y en oposición a las teorías de la reproducción social y cultural¹². En la academia latinoamericana, concretamente, Catherine Walsh ha teorizado fuertemente en pro de una interculturalidad crítica frente a lo que la discípula de Freire llama interculturalidad relacional e interculturalidad funcional, facilitadora esta última de la globalización neoliberal y sus centros de poder.

En este sentido, la interculturalidad crítica, fruto de las luchas de los movimientos sociales más que de avances legislativos en políticas públicas, se sitúa dentro de la corriente de pedagogía crítica inaugurada por Freire, ahora en clave decolonial¹³. Centrémonos entonces, a partir de aquí, en el desarrollo teórico de la interculturalidad crítica, por su relevancia y de cara a las posibilidades práctico-pedagógicas que puede

9 Ver las conclusiones como “lecciones aprendidas” (pp. 79-81).

10 Según Catherine Walsh (s.f.), en “Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el in-surgir, re-existir y re-vivir”, la educación radical durante los años 70 y 80 asumía las enseñanzas de Paulo Freire, a partir del cual se concebía el “reconocimiento del acto de educar y de educarse como un acto político” (pp. 16-17). Ver también, a este respecto, los postulados de Jorge Víaña (2010, como se cita en Cuevas Marín, 2012) quien defiende una “democracia directa” y reflexiona sobre la inclusión como resultado de mayor autonomía de los actores e instituciones educativas, ya que, para Víaña, “desde la interculturalidad crítica no se puede compartir la idea de que un Estado es democrático, porque adelanta políticas dirigidas a “incluir a los excluidos”” (p. 137).

11 Walsh (2008): “Mientras que el multiculturalismo sustenta la producción y administración de la diferencia dentro del orden nacional volviéndola funcional a la expansión del neoliberalismo, la interculturalidad entendida desde su significación por el movimiento indígena, apunta cambios radicales a este orden (...) implosionar desde la diferencia en las estructuras coloniales del poder” (p.141).

12 Jennings & Lynn (2005): “Theories of resistance, on the other hand, provide insight into how students actively fight against forms of dehumanization that are inherent to systems in which inequalities are reproduced over and over again” (p. 21). (Las teorías de la resistencia, por otro lado, elucidan cómo los estudiantes luchan activamente contra las formas de deshumanización que son inherentes a los sistemas donde las inequidades se producen una y otra vez, traducción propia).

13 Para otras perspectivas pedagógicas, como la histórico-revisionista, ver “Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades” de Christian J. Díaz (2010). Ver también, a fin de explorar las diferentes vertientes pedagógicas, “Interculturalidad crítica y “buen vivir”: el “otro” lugar del desarrollo” de Pilar Cuevas Marín (2012, pp. 134-137), así como “Sentido de la educación para la ciudadanía desde pedagogías feministas, críticas y decoloniales. Una propuesta para la formación del profesorado” de Ramos *et al.* (2020, pp. 2104-2106).

ofrecer para, como se propone dicha interculturalidad, implosionar las relaciones de poder a fin de que pueda emerger un verdadero diálogo y negociación a nivel educativo y, en último término, de las relaciones sociales y políticas.

En su conocido artículo, re-editado en diversas ocasiones, “Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el in-surgir, re-existir y re-vivir”, Walsh (s.f.) afirma que el término interculturalidad es usado en tres perspectivas distintas: desde lo relacional, lo funcional y lo crítico. La primera y más básica, es decir, la perspectiva relacional ve la interculturalidad como el contacto e intercambio que se da entre culturas; desde esta vertiente, se puede decir que la interculturalidad ha existido desde la llegada europea a las américas y que, como consecuencia, está en nuestras costumbres, idiomas y creencias religiosas.

Podemos inferir entonces que, si fuera esa la visión, no sería necesario propiciar un desarrollo de conciencia pues es lo que el pensamiento colectivo mantiene asumido. Sin embargo, dicha visión está dada en un pensamiento categorizado y heredado de la costumbre colonial de clasificar cierto saber, costumbre o creencia. En este sentido, no se da ese verdadero diálogo de saberes que defiende la teoría decolonial (Castro-Gómez, 2007).

Desde la perspectiva funcional, que no le sirve al pensamiento o a la pedagogía en clave decolonial, por basarse en dicha perspectiva la mayoría de los lineamientos o disposiciones de los planes o programas de estudio, se fundamenta la interculturalidad en el reconocimiento de la diversidad y las diferencias culturales, con proyectos que se encaminan hacia la inclusión de cualquier elemento de la cultura minoritaria, dentro del sistema o estructura que ya está establecida.

Autores como Tubino (2005, como se cita en Walsh, 2010) ven esta perspectiva como una enraizada “en el reconocimiento de la diversidad y diferencias culturales” (p. 77), la cual no cuestiona las desigualdades sociales o las reglas de mercado que adoptan los gobiernos de corte neoliberal, más bien al contrario las resemantiza y las fortalece para beneficio del sistema imperante de relaciones económicas, políticas y culturales.

En última instancia, se trata de una postura cómoda de quienes la asumen y no sienten cargo de conciencia ni la necesidad de hacer o inspirar cambios en el *status quo*. Contrario a la perspectiva funcional, en la perspectiva crítica de la interculturalidad no se parte de las concepciones de diversidad sino del “problema colonial-estructural-racial” (Walsh, 2010, p. 78). En este sentido, no se jerarquiza a las personas y su cultura poniendo en la cúspide de la escala social a los descendientes europeos y en eslabones inferiores a los de los pueblos nativos.

La anterior *desjerarquización* requiere, desde la perspectiva crítica de la interculturalidad, una reconstrucción que parta desde la persona sin distinciones, reconocida,

respetada, legitimizada en sus creencias y costumbres en pro de la equidad. Esta postura propende por una reconstrucción que abarque lo social, político, ético y epistémico (las tres vertientes de la colonialidad para Quijano), con un desarrollo de la conciencia intercultural desde la decolonización como perspectiva crítica, la cual implica romper o quebrar las creencias asentadas desde lo relacional y funcional que únicamente pueden entroncar con el neoliberalismo político y económico.

Un problema que surge, concomitante con la interculturalidad crítica y con la pedagogía crítica, ambas como salidas planteadas al desalentador panorama hasta aquí expuesto, es la dificultad de incluir o situar la experiencia vital del sujeto y su aprendizaje (social y educativamente hablando) para favorecer un “descentramiento de la perspectiva epistémica colonial” (Díaz, 2010, p. 221), ya sea esta experiencia de signo político de derecha o izquierda. En este orden de ideas, la modernidad y la globalización cargan la culpa sobre el individuo frente a la sociedad, siendo el primero quien debería encontrar su felicidad en la esfera privada; y por no encajar dicho individuo dentro del devenir teleológico de la modernidad en clave de progreso, como señala Niño (2019):

Según Giroux, en la época actual el neoliberalismo exterioriza el progreso personal como esencialmente valioso, promueve una visión optimizadora de la realidad, lo que clausura la posibilidad para la lucha en común implícita en los posibles progresos sociales. Lo personal en su exageración neoliberal se convierte en pseudoconcreción moral y política y así se produce la devaluación del lenguaje de lo social (Giroux, 2013), donde la ideología dominante asume que las problemáticas sociales son formas patológicas o absurdas establecidas desde lo individual. (p. 139)

Al devenir de la globalización y la modernidad en clave de progreso, junto con las referidas “patologías” del individuo, se enfrenta también la teoría decolonial como alternativa al contexto actual del “fin de la historia”¹⁴. Entonces, desde el ámbito educativo, ¿cuáles son las falencias pedagógicas y metodológicas que pueden ahondar aún más en imposibilitar ese descentramiento de la perspectiva epistémica colonial en el aprendizaje del sujeto que denuncia Díaz? Recordemos que, sobre este descentrado aprendizaje incide la falta de autonomía educativa o democracia radical o real, por no mencionar también, como señala Díaz (2010), el “debilitamiento de los colectivos docentes, a través de la implementación e imposición de criterios de naturaleza tecnocrática” (p. 227).

Por otro lado, no olvidemos tampoco que dicho abandono profesoral es producto de, precisamente, el abandono a su vez de lo público en el contexto actual, donde las

14 Mignolo (2007): “ese “otro mundo” que empezamos a imaginar ya no puede ser sólo liberal, cristiano o marxista, ni una mezcla de los tres que aseguraría que la burbuja moderno/colonial, capitalista e imperial triunfara; triunfo que marcaría lo que Francis Fukuyama celebró como el fin de la historia” (p. 31).

leyes de mercado marcan la pauta de las relaciones políticas y sociales¹⁵. A continuación, desde el plano práctico, abordaremos esta problemática que acabamos de describir y la cual hace mella en la educación en general y en la inclusión de estudiantes procedentes de minorías étnicas en particular, desembocando en la adaptabilidad de los estudiantes a los contenidos o metodologías y no al contrario. Finalmente, propondremos una serie de prácticas metodológicas que ayuden a repensar el ejercicio de la autonomía educativa, extensibles tanto a la educación media como universitaria.

Aunque los avances pedagógicos e incluso decisiones de las autoridades educativas han ido lentamente modificando la problemática aquí tratada, en el pensamiento colectivo sigue la tendencia histórica y ello es apreciable en la práctica educativa, entendida esta como “la acción informada que emana de ciertas convicciones concretas a la luz de determinadas circunstancias y cuestiones particulares” (Bárcena, 2005, p. 44).

En este sentido, dadas dichas “circunstancias”, aún existe mucho trabajo por hacer en el cambio de paradigma no solo desde los profesores, sino también desde las familias, pues si bien es cierto que se mantienen ideas de las metodologías tradicionales, también existen docentes que desean innovar estudiando teorías pedagógicas y diseñando estrategias didácticas; pero incluso en esos casos, algunas familias acostumbradas a los métodos de siempre se resisten a permitir que sus hijos e hijas sean educados así.

Así que, para una sociedad que aún no comprende la necesidad de cambiar de metodologías o de que no existe una sola forma de hacer las cosas, cualquier cambio que se les propone ofrece resistencia. Lo contrario, es decir, una mentalidad comprensiva de la necesidad de los cambios, producirá siempre un proceso de adaptabilidad.

Guido (2015) afirma que pueden darse dos tipos de adaptabilidad, la metodológica o la de contenido. Cuando se trata de adaptabilidad metodológica deben incluirse tres aspectos: la habilidad comunicativa, la socialización y el material pedagógico. Así que, aun sin una formación específica, los profesores que desean adaptar su metodología cuando tienen en sus aulas a niños de las comunidades indígenas, deben recurrir a su propia inventiva.

Por ejemplo, a veces invitan a padres de las comunidades para que estén en el desarrollo de las clases y traduzcan a los estudiantes de su etnia, en un intento de mejorar la comunicación. Pero no es suficiente, pues no se trata solo de traducir lo que se dice; comunicarse implica entender la cosmovisión, el significado de autoridad entre ellos, las creencias religiosas o hasta el sentido de trabajo en equipo que son bastamente distintos.

15 Para Bárcena y Mèlich (2000), la casi exclusiva preocupación de los asuntos económicos “se resuelve en la destrucción de la esfera pública, el único ámbito en que pueden aparecer la libertad y la acción” (41).

Por otro lado, en la socialización, los profesores intentan, por ejemplo, integrar grupos de trabajo en los que se incluyan a los estudiantes indígenas con los demás. Puede que algunos los integren de manera natural, pero a veces lo que escuchan en sus casas sobre los indígenas los predispone a aceptar la cercanía de estudiantes de otras culturas, por lo cual termina siendo una herramienta de escasa efectividad.

Otro intento por adaptar la metodología es la adecuación del material para las clases. No existen libros de texto en las lenguas originales. Los temas que se programan para alcanzar los estándares fijados por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), no coinciden con los temas de interés ni con su forma de percibir el mundo. Por esto, se da la adaptabilidad de contenido, cuando se incluyen entre los temas que se estudian conexiones con los conocimientos de Lengua, Historia, Ciencias Naturales, entre otros, que se tiene como comunidad indígena, es decir, un esfuerzo que hacen los docentes por integrar los conocimientos ancestrales de estas comunidades en los currículos de las escuelas sin dejar de lado a sus estudiantes de siempre, y teniendo en cuenta que las evaluaciones externas como las pruebas SABER o las pruebas PISA condicionan los avances dentro de ciertas competencias que se espera desarrollen.

Y es que en Colombia y en definitiva, no existe una política educativa con enfoque intercultural. Es cierto que se encuentran los lineamientos de política para la atención educativa a población vulnerable, “definidas como aquellas que, por sus diferencias socioculturales, económicas y biológicas, han permanecido excluidas del sistema educativo” (MEN, 2005, p. 7) con la primera pretensión de fortalecer la oferta educativa y una atención de calidad acertada y oportuna; sin embargo, la realidad dista mucho de esa intención. Puede que exista oferta en las grandes ciudades, pero no es una educación de calidad acertada y oportuna.

En este orden de ideas, desde la década de los setenta del siglo pasado, los movimientos indígenas lucharon por conseguir el reconocimiento al derecho a tener una educación endógena, inspirados en las tendencias mexicanas al respecto y el pensamiento de Quintín Lame; esto era, educación impartida en sus lenguas nativas y con contenidos propios. Se sustentaba en la creencia que el español era el vehículo para permitir que la cultura ‘blanca’ interfiriera en sus costumbres tradicionales y se terminarían perdiendo.

Sin embargo, los continuos desplazamientos forzados por la violencia o por las condiciones económicas de los pueblos indígenas, hicieron necesario pensar en alternativas a esa educación haciéndola bilingüe. Por ejemplo, en 2005 se probaron modelos etnoeducativos flexibles que contemplaban de manera estructurada los contextos bilingües (español – lenguas nativas).

Dichos modelos fueron contruidos a partir de planes de vida que sirvieron de referentes ideológicos y cuyo eje articulador de cada pueblo era un proyecto etnoeducativo. La experiencia se desarrolló en Colombia en tres pueblos indígenas en La Guajira, y en los departamentos del Magdalena y Boyacá. Por lo menos desde la propuesta, se pretendió una adaptación metodológica y de contenido, pero dada específicamente para escuelas conformadas en su totalidad por estudiantes de las comunidades (MEN, 2005). Así que, dichas disposiciones no correspondían a una política de interculturalidad, aunque esta fuera tenida como un principio de etnoeducación.

Por tanto, las dificultades actuales de los profesores que tienen aulas con estudiantes de diversos orígenes y entre estos indígenas, no se han resuelto desde las actuales políticas educativas, lo cual ha dificultado que existan programas de formación para nutrir a los docentes con herramientas que les permitan adaptar sus metodologías.

Lo que ellos hacen, lo logran porque voluntariamente deciden buscar alternativas y porque los mueve su sentido del deber profesional, esto es, dentro de la limitada autonomía educativa que les permite el ejercicio de su profesión, pero que difícilmente puede calificarse como tal pues las variadas dificultades que encuentran en su camino, motivan que en lugar de tratar de adaptar metodologías y/o contenidos exista resistencia; esta es, de los profesores a modificar sus propios conceptos, metodologías y prácticas para incluir a las minorías nativas; y resistencia de los centros educativos, dentro de la vorágine neoliberal, a modificar los currículos u organizar de un modo diferente la vida escolar solo por integrar a estos estudiantes.

Es decir, la escuela debería adaptarse a las necesidades puntuales de estas comunidades, pero son los estudiantes quienes se deben adaptar a la escuela. Mientras exista un pensamiento de tipo hegemónico (o de la existencia de supremacías) heredado de la época de la Colonia y que se encuentra aún presente en la escuela (como ente educador), hace que sea difícil alcanzar una verdadera interiorización de lo que significa la interculturalidad.

Desde la universidad, donde la autonomía universitaria ha sido siempre una de sus banderas, se pueden dar propuestas desde líneas de investigación que profundicen en la interculturalidad crítica como principio. Para lograrlo, es necesario construir de manera integral con actores universitarios de todas las instancias, una concepción encaminada a pensar diferente respecto a la uniformidad y la universalidad; es decir, trabajar en dirección de una decolonización desde el cambio del pensamiento hegemónico que se sigue dando en el imaginario colectivo.

Es muy útil para este caso, el análisis que hace Mignolo (2014) sobre cómo pasar el umbral de la universalidad en pos de la pluriversalidad, proceso que exige en sí mismo una transformación en la línea de la decolonización, pues descarta que pueda existir una versión única y superior, y deja que las diferentes visiones del mundo sean

igualmente válidas: “la principal responsabilidad educativa [...] es la de preparar a los estudiantes para que entiendan y se entiendan en la colonialidad del poder” (p. 65).

III. Conclusiones

Podemos concluir que se ha vuelto necesario seguir trabajando e implicando a todos los actores del proceso, con el fin de cambiar la orientación de la educación para el progreso o el éxito que tanta desigualdad causa. Desde la academia se propone esta idea como el ajuste necesario para que las futuras generaciones desarrollen una conciencia más abierta hacia la importancia de los aportes que pueden ofrecer las diferentes culturas, en un proceso de construcción de saberes y no solo en acciones aisladas o “folklóricas” de tolerancia hacia la diferencia o en convenios de coexistencia entre individuos de diferentes procedencias (multiculturalidad), sino en procesos completos de interacción, encuentro y diálogo, es decir, una visión intercultural más crítica que funcional.

Consistentemente con este pensamiento se podría esperar que las universidades llevaran la delantera hacia esta visión, sin embargo, la autonomía e independencia de la que se enorgullecen no es tan real en la práctica. Por un lado, no pueden decidir transformar todo su paradigma educativo pues, sean públicas o privadas, dependen de los patrocinios económicos de gobiernos y particulares, cuyos intereses se verían afectados si no se educa para la universalidad y el mercado laboral. Por otro, quienes acceden a estas instituciones esperando ser formados por ellas, no siempre están dispuestos a seguir parámetros poco tradicionales o transformadores que los saquen de una zona de confort, la cual significa obtener una titulación para el trabajo y la producción en términos económicos.

Aun así, las instituciones de Educación Superior podrían luchar por recuperar realmente su autonomía, decidiendo por ellas mismas la estrategia que permita fortalecer en sus estudiantes las competencias culturales que los haga menos etnocentristas, en un proceso de concienciación y apertura a visiones diversas sobre el mundo. La historia demuestra que los cambios no se han dado de un momento para otro, sino que han sido respuesta de las necesidades individuales o sociales que tomaron fuerza, primero como ideas, luego como expresiones sociales y, finalmente, como fundamentos de políticas públicas.

Dicho de otro modo, corresponde a las universidades motivar las reflexiones que lleven a poner en la agenda pública y en las conversaciones de todos (consciente colectivo), la interculturalidad como camino a la pluriversalidad, dejando de lado el pensamiento hegemónico que es inconsistente en un mundo globalizado.

Finalmente, no podemos dejar de mencionar que las facultades o departamentos de lenguas extranjeras pueden ser un baluarte en este propósito por propia definición,

es decir, si se considera que el aprendizaje de las lenguas lleva inmerso un proceso de interculturalidad. Así, quien aprende una nueva lengua va siempre más allá de entender la estructura gramatical, fonética o semántica de esta, y procura que se avance hacia el contexto en el que se vislumbra tanto el lenguaje como sus costumbres, modos de vivir y de convivir, las creencias, con los aportes de esta cultura al mundo en general. Para esto las metodologías de enseñanza suelen ser adaptadas y se acercan más a los modelos de interculturalidad, donde no se da más importancia a una lengua o a su cultura sobre otra.

Sumado a todo lo anterior y mientras se avanza desde diferentes frentes, tanto a nivel teórico y legislativo, como en la práctica educativa, es decir, empujando en el objetivo final de una interculturalidad crítica que siembre los frutos de una verdadera descolonización cultural de la mente, nos queda quizás el consuelo, como defiende la teoría de la resistencia y particularmente Giroux (1983, como se cita en Jennings & Lynn, 2005) que “el oprimido puede y de hecho actúa produciendo cultura” (p. 21, traducción propia).

Agradecimiento:

Agradecemos a la Universidad Militar Nueva Granada (Bogotá D.C.) por todo el apoyo recibido y la disponibilidad del tiempo que nos ha permitido escribir este artículo.

IV. Lista de referencias

Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Paidós.

Bárcena, F., y Mèlich, J.C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Paidós. *Breve introducción al pensamiento descolonial*. Por el Grupo de Estudios para la Liberación. <https://ahf-filosofia.es/wp-content/uploads/pensamientodescolonial.pdf>

Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En S. Castro-Gómez y R. Grosfooguel. *El giro decolonial. Reflexiones para la diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, 79-91. Siglo del Hombre Editores.

Cuevas Marín, P. (2012). Interculturalidad crítica y “buen vivir”. El “otro” lugar del desarrollo. En L. M. y A. Orrego Echevarría. *De-Construyendo la Educación para el Desarrollo. Una mirada desde Latinoamérica*, 133-146. D.C.: Corporación Universitaria Minuto de Dios.

- Díaz, C. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *Tabula Rasa*, núm. 13, 217-233. <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n13/n13a09.pdf>
- Fernández, N. (s.f.). *Walter Mignolo: la colonialidad en cuestión*. <http://www.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/13.-Walter-Mignolo.-La-colonialidad-en-cuesti%C3%B3n.pdf>
- García Rivera, E. L. (2022). La construcción del pensamiento histórico en el nivel mediosuperior: propuesta didáctica para la enseñanza de la historia. *Sinéctica*, núm. 58, 1-20. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1323>
- Guido, S. (2015). *Interculturalidad y educación en la ciudad de Bogotá: prácticas y contextos*. Universidad Pedagógica Nacional. Howard, G. (1999). We can't teach what we don't know: White teachers, multiracial schools. Teachers College Press.
- Jennings, M., & Lynn, M. (2005). The House That Race Built: Critical Pedagogy, African-American Education, and the Re-Conceptualization of a Critical Race Pedagogy. *Educational Foundations*, núm. Summer-Fall, 15-32.
- Mignolo, W. (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. En S. Castro-Gómez y R. Grosfooguel. *El giro decolonial. Reflexiones para la diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, 25-46. Siglo del Hombre Editores.
- Mignolo, W. (2008). La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. *Tabula Rasa*, núm. 8, 243-281. <https://www.revistatabularasa.org/numero-8/mignolo1.pdf>
- Mignolo, W. (2014). Educación y decolonialidad: aprender a desaprender para poder re-aprender. Un diálogo geopolítico-pedagógico con Walter Mignolo. Entrevista de Facundo Giuliano y Daniel Berisso. *Revista del IICE*, núm. 35, 61-71. <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/educacion-y-decolonialidad.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2005). *Lineamientos de política para la atención educativa de población vulnerable*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-90668_archivo_pdf.pdf
- Niño, Y. (2019). Problematizar lo humano en educación. La dimensión política y el concepto de pensamiento crítico en la pedagogía de Freire y Giroux. *Pedagogía y Saberes*, núm. 51, 133-144. <http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n51/o121-2494-pys-51-133.pdf>

GÉNERO E INTERCULTURALIDAD

- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, vol. 13 (29), 11-20. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6354075/mod_resource/content/1/QUIJANO_modernidade_colonialidade.pdf
- Ramos Pardo, F. J., Martínez Marín, I., y Blanco García, M. (2020). Sentido de la educación para la ciudadanía desde pedagogías feministas, críticas y decoloniales. *Revista Izquierdas*, núm. 49, 2103-2126. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7706990>
- Stanford Encyclopedia of Philosophy. (2020). "Philosophy of Liberation". <https://plato.stanford.edu/entries/liberation/>
- Tünnermann, C. (2008). La autonomía universitaria en el contexto actual. *Universidades*, núm. 36, 19-46. <https://www.redalyc.org/pdf/373/37312909004.pdf>
- Walsh, C. (s.f.). *Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir*. <https://redinterculturalidad.files.wordpress.com/2014/02/interculturalidad-crc3adtica-y-pedagogc3ada-decolonial-walsh.pdf>
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, núm. 9, 131-152. <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a09.pdf>
- Walsh, C. (2010). *Educación crítica y educación intercultural*. En J. Viaña, L. Tapia, C. Walsh. *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). La Paz: Instituto Internacional de Integración-Convenio Andrés Bello (III-CAB). <https://include.unileon.es/wp-content/uploads/2021/03/Interculturalidad-Critica-y-Educacion-Intercultural.pdf>