

Educación intercultural crítica: una alternativa para la construcción del posconflicto colombiano*

Critical Intercultural Education: An Alternative for Post-conflict Construction in Colombia

Educação intercultural crítica: uma alternativa para a construção do pós-conflito na Colômbia

[Artículos]

Alejandro Oses-Gil**

Oscar Javier Cabeza-Herrera***

Campo Elías Flórez-Pabón****

Diego Alejandro Botero-Urquijo*****

Recibido: 15 de febrero del 2022

Aprobado: 22 de marzo del 2022

Citar como:

Oses, A., Cabeza, O., Flórez, C. y Botero, D. (2022). Educación intercultural crítica: alternativa para la construcción del posconflicto colombiano. *Análisis*, 54(101).
<https://doi.org/10.15332/21459169.7579>



Resumen

Introducción. La educación intercultural crítica es una propuesta viable y necesaria para hacer realidad los acuerdos de paz y la construcción del

* Artículo de revisión derivado del proyecto de investigación "La enseñanza de la filosofía en Norte de Santander, provincia de Ocaña", aprobado por la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad de Pamplona en la convocatoria interna del Banco de Proyectos 2021. Grupo de investigación CONQUIRO, Código COL0140981, línea de investigación en estudios en filosofía aplicada.

** Doctor en humanidades. Docente del Departamento de Filosofía, Universidad de Pamplona. Correo electrónico: alejandro.oses@unipamplona.edu.co; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3323-057X>

*** Magíster en bioética. Docente del Departamento de Filosofía, Universidad de Pamplona. Correo electrónico: oscarjc@unipamplona.edu.co; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4696-5786>

**** Doctor en filosofía. Docente del Departamento de Filosofía, Universidad de Pamplona. Correo electrónico: ceflorez@unipamplona.edu.co; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0443-8432>

***** Doctor en ciencias políticas y sociales. Docente del Departamento de Filosofía, Universidad de Pamplona. Correo electrónico: diego.botero@unipamplona.edu.co; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2178-7653>

posconflicto. Así, es preciso conocer las causas y las consecuencias del conflicto y la relación con la problemática de una educación intercultural funcional al Estado. *Metodología.* Es una revisión descriptiva. Se analizaron fuentes directas e indirectas conexas al propósito del estudio, desde una visión integradora. Las fuentes primarias y secundarias se obtuvieron de distintas bases de datos como Redalyc, Latindex, Clacso, Scienedirect, Scopus, Cepal, así como de referencias de libros de texto. *Resultados.* Se trabajaron seis tópicos en la revisión: (1) focalización del conflicto histórico en Colombia, (2) asimetría y discriminación sociocultural, (3) la interculturalidad: el camino hacia el reconocimiento del otro, (4) la experiencia de educación intercultural en Colombia, (5) educación intercultural crítica: aprendizajes inter-epistémicos, y (6) educación intercultural crítica y posconflicto. Estos tópicos permiten plasmar la necesidad de una aproximación al sentido sociopolítico de la educación intercultural crítica en Colombia, como mecanismo para promover los acuerdos de paz. *Conclusión.* Colombia es un país diverso socioculturalmente, pero no basta con enunciarlo, hay que realizarlo con la educación intercultural. Este tipo de educación crítica valora los saberes locales no científicistas, restituye y reivindica la autonomía de sus experiencias epistémicas y legitima el derecho intracultural e intercultural de los pueblos.

Palabras clave: conflicto histórico, decolonialidad, educación intercultural, educación intercultural crítica, multiculturalidad, posconflicto.

Abstract

Critical intercultural education is a viable and necessary proposal to make peace agreements and post-conflict construction a reality. It is necessary to know the causes and consequences of the conflict and its relationship with the problem of an intercultural education that is functional to the State. The methodology of this research was a descriptive review of direct and indirect sources related to the purpose of the study, from an integrative vision. The primary and secondary sources were obtained from different sources such as Redalyc, Latindex, Clacso, ScienceDirect, Scopus, Cepal, as well as from textbooks. The review resulted in six topics: (1) Focalization of the historical conflict in Colombia; (2) asymmetry and sociocultural discrimination; (3) interculturality: the path towards the recognition of the other; (4) the experience of intercultural education in Colombia; (5) critical intercultural education: inter-epistemic learning; and (6) critical and post-conflict intercultural education. These topics allowed us to identify that it is necessary to approach the sociopolitical sense of critical intercultural education in Colombia, as a mechanism to promote peace agreements. As a conclusion, it can be affirmed that Colombia is a socioculturally diverse country, but it is not enough to state it, it must be materialized with intercultural education. This type of critical education values non-scientific local knowledge, restores and claims the autonomy of their

epistemic experiences and legitimizes the intracultural and intercultural right of peoples.

Keywords: Historical conflict, Decoloniality, Intercultural education, Critical intercultural education, Multiculturalism, Post-conflict.

Resumo

Introdução. A educação intercultural crítica é uma proposta viável e necessária para tornar realidade os acordos de paz e a construção do pós-conflito. Assim, é necessário compreender as causas e consequências do conflito e a relação com o problema de uma educação intercultural funcional para o Estado. *Metodologia.* Esta é uma revisão descritiva. As fontes diretas e indiretas relacionadas com o objetivo do estudo foram analisadas de um ponto de vista integrador. A pesquisa de fontes primárias e secundárias é obtida a partir de diferentes bases de dados tais como Redalyc, Latindex, Clacso, ScienceDirect, Scopus, Cepal, assim como referências de livros didáticos. *Resultados.* Seis tópicos são cobertos na revisão: (1) enfoque no conflito histórico na Colômbia, (2) assimetria e discriminação sociocultural, (3) interculturalidade: o caminho para o reconhecimento do outro; (4) a experiência da educação intercultural na Colômbia; (5) educação intercultural crítica: aprendizagem interepistêmica, e (6) educação intercultural crítica e pós-conflito. Esses temas permitem refletir sobre a necessidade de uma abordagem do significado sociopolítico da educação intercultural crítica na Colômbia como mecanismo para promover acordos de paz. *Conclusão.* A Colômbia é um país socioculturalmente diverso, mas não basta dizê-lo, é preciso realizá-lo através da educação intercultural. Assim, a educação intercultural crítica valoriza o conhecimento local não científico, restabelece e reivindica a autonomia das suas experiências epistêmicas e legitima os direitos intraculturais e interculturais dos povos.

Palavras-chave: conflito histórico; decolonialidade; educação intercultural; educação intercultural crítica; multiculturalidade; pós-conflito.

Introducción

Este artículo se construyó desde la interpretación crítica de los estudios culturales de impacto adverso. Así, la cultura hegemónica descarga su dominio sobre la relación entre conflicto, educación y poder. Ahora, considerar la educación intercultural crítica como una alternativa para la construcción del posconflicto en Colombia se convierte en un elemento posibilitador para la paz del país.

La interpretación crítica (Argüello Parra et ál., 2012, pp. 416-422) genera una apertura permanente al debate y al reconocimiento de las estructuras sociales de larga duración (Braudel, 1970) presentes en los conflictos históricos de la

sociedad colombiana, caracterizados por su permanencia y estabilidad, y expresados como mecanismos político-culturales que buscan desconocer u omitir la presencia y las interacciones entre diversos grupos sociales. Un ejemplo de esta permanencia y estabilidad es la relación entre el uso y la propiedad de la tierra que se revela como “un fenómeno congénito en la dimensión social del ser humano; es una manifestación clara de la divergencia, generadora de aprendizajes” (Rodríguez et ál., 2018, p. 292).

Desde el enfoque interepistémico, ningún estudio debe estar aislado, es necesaria la conexión y un diálogo constante que conduzca hacia una ecología de saberes. Al respecto, Boaventura de Sousa Santos (2012) diferencia varios saberes: “En mi trabajo distingo varias ecologías: de los saberes, de las temporalidades, de los reconocimientos, de las transescalas y de las productividades” (p. 24). Un encuentro de poderes que constitucionalmente presione a la élite dominante hacia la inclusión y la valoración de los conocimientos y las prácticas de la alteridad, que permita transitar de la ideología de la resistencia pasiva a la participación y toma de decisiones como una opción real de transformación y superación de la estructura neocolonial.

Esta dignificación de diferentes saberes responde a una reflexión para la acción transformadora, que procura contribuir a la realización de la educación intercultural en la realidad sociocultural del país, como alternativa para la construcción del posconflicto en Colombia, con las voces y las miradas activas de los sujetos de la alteridad. O, como propone Flórez-Pabón (2021), “ayer como hoy sigue siendo necesario tener y crear una pedagogía crítica en la sociedad, y una pedagogía que hable de lo práctico de la labor docente, no alejada de la realidad, no para que copie modelos, sino para que los recree y haga del quehacer diario en la educación un reto para el docente y el estudiante” (p. 17). Que, en otras palabras, contribuya a la construcción de la paz estable y duradera que el posconflicto propone.

El presente artículo desarrolla seis tópicos de trabajo: (1) focalización del conflicto histórico en Colombia, (2) asimetría y discriminación sociocultural, (3) la interculturalidad: el camino hacia el reconocimiento del otro, (4) la experiencia de educación intercultural en Colombia, (5) educación intercultural crítica: aprendizajes interepistémicos, y (6) educación intercultural crítica y posconflicto. Estos tópicos permiten plasmar la necesidad de una aproximación al sentido sociopolítico de la educación intercultural crítica en Colombia como mecanismo para promover los acuerdos de paz.

Metodología

Investigación cualitativa. Desde el análisis descriptivo, se revisan las condiciones históricas del conflicto colombiano hasta la posibilidad de una educación intercultural crítica. Para esto, se formulan seis tópicos de trabajo a partir de la revisión de distintas fuentes primarias y secundarias obtenidas de bases de datos como Redalyc, Latindex, Clacso, Sciencedirect, Scopus y Cepal, así como de referencias de libros de texto.

Se analizan fuentes directas e indirectas para el propósito del estudio, desde una visión integradora. Esto, para aportar como academia a las diversas opciones dinamizadoras del posconflicto colombiano y el compromiso con la paz.

Resultados

Focalización del conflicto histórico en Colombia

El arribo de la cultura española al territorio del Abya Yala (idioma Kuna): “Tierra noble que acoge a todos y tierra joven en plena madurez” (Juncosa, 1987, p. 39) es un caso histórico evidente del violento choque cultural que marcó el inicio de un proceso de subyugación, hibridación, explotación y marginalización de las culturas originarias, por otra cultura supuestamente más avanzada. Aquí radica “la importancia de crear vínculos entre presente y pasado y otorgar un lugar preeminente a la memoria y a la historia, elementos constitutivos de nuestro patrimonio cultural” (García et ál., 2021, p. 187).

Como consecuencia de los antagonismos entre la cultura dominante y las subyugadas, se fundó una relación de confrontación continua. Así, las comunidades excluidas han reclamado y “lucharán por conquistar su presencia en una diversidad reveladora de múltiples posibilidades de restitución de derechos” (Oses-Gil, 2017, p. 44).

La cultura española impuso su propio sentido de humanismo y de racionalidad. Desarrolló un proceso violento de uniformización e ideologización del pensamiento, usufructuó los bienes de la naturaleza, en especial el uso y la propiedad de la tierra. “El 12 de Octubre de 1942 había nacido esta realidad que hoy vivimos a escala universal: un orden natural enemigo de la naturaleza y una sociedad humana que llama “humanidad” a la quinta parte de la humanidad” (Galeano, 1994, p. 22). Se produjo el mestizaje y la apropiación de los recursos con los desarrollos científico-tecnológicos del europeo.

En este sentido, la extracción de bienes naturales destinados a Europa sirvió como soporte ideológico para la creación de los estados nacionales liberales en el viejo continente, con lo cual se despojó de las tierras a los pueblos originarios y campesinos mestizos:

[...] dentro de las doctrinas fisiocráticas de los franceses existe la idea de que la riqueza de una nación reside en sus productos naturales, y la propiedad se entiende como una consecuencia del trabajo; la tierra (y sus productos) es de quien la sabe trabajar. (Nieto, 2000, p. 37)

Por otro tanto, las élites dominantes han necesitado ideologizar la cultura: “ellas reflejan —sin duda, a través de diversas mediaciones—, las formas culturales de existencia de la materialidad del ser social” (Bate, 1984, p. 26); significan el etnocidio de la alteridad social. El excluido y despojado queda desconectado de su realidad; la cultura hegemónica discrimina las diversas formas identitarias que han coexistido en el país. En contraposición, “los sistemas étnicos son siempre una realidad contemporánea a las formaciones sociales de las cuales forman parte” (Rodríguez, 1991, p. 220).

El coloniaje eurocéntrico llevó a la castración intelectual y, en consecuencia, los pueblos han padecido la dificultad para interpretarse y explicar sus acervos socioculturales:

La ignorancia sobre nosotros mismos, sobre nuestro origen, nuestro devenir histórico, nuestra geografía, nuestros recursos naturales, entre otros; más pronto que tarde nos llevará a convertirnos en el gran mercado de los productos y tecnologías de los países poderosos y, sin que nos lo propongamos, en promotores de una economía del consumo, la misma que nos conducirá hacia el endeudamiento, cada vez mayor, y la sobreexplotación de nuestros recursos. (Fals-Borda y Mora Osejo, 2002, p. 9)

El comunitarismo socioproductivo de los pueblos originarios prehispánicos se fracturó cuando los españoles se confrontaron con los indígenas por el territorio y la cultura. Se inició el proceso de urbanización de las parroquias y las villas; de forma paulatina, la usurpación de las tierras indígenas se fue legalizando a través de las capitulaciones de Santa Fé, que autorizaba la apropiación de tierras descubiertas y adquiridas en vida. Esta fue la primera reforma agraria, que consistió en “un mecanismo para la adquisición autoritaria de tierras (en general latifundios) con el propósito de crear nuevas ciudades españolas y aprovechar todos los recursos naturales disponibles” (Franco y De los Rios, 2011, p. 101).

Durante la colonia, se estableció el gamonalismo latifundista hispanocriollo, que, en el siglo XVIII, terminó por acorralar a los indígenas en los resguardos o pueblos de indios. En el periodo republicano, se configuró un país con vocación agrícola y minera, y se inauguró la disputa bipartidista por las tierras y el poder político entre los terratenientes y la aristocracia mestiza. Se continuó así la persecución y el exterminio contra los indígenas, campesinos, negros, mestizos y mulatos, concluyendo que “la violencia ha constituido para Colombia el camino sociocultural más importante en las áreas campesinas desde la invasión por los españoles” (Torres, 1985, p. 115).

Así las cosas, las élites republicanas transformaron la ideología colonial en ideología de dominación endógena, en función de sus ejercicios de poder. “Los criollos interiorizaron tanto la supuesta superioridad del modelo capitalista y de la civilización occidental, como la doctrina, aparentemente incontrovertible, de que solo el hombre occidental era capaz de hacer ciencia” (Morales, 1995, p. 76).

Hacia 1990, se acogió en Colombia el neoliberalismo como doctrina renovadora del capitalismo, el cual empoderó a las tradicionales clases dominantes (aristocracia familiar y terrateniente), robusteciéndolas con las concepciones tecnocráticas de gobierno: capitalismo corporativo, en contra de la participación de la pluralidad social. Las consecuencias ha sido el aumento de la brecha entre ricos y pobres, el saqueo a gran escala de los bienes de la naturaleza, la pérdida de seguridad social, la profundización de los conflictos sociales, el aumento del narcotráfico, el crimen, la violencia generalizada, la agudización de la desigualdad, la inequidad, la pobreza, el desplazamiento forzado y la agudización del conflicto armado interno, soportado en la tenencia y el uso de la tierra.

En Colombia, no ha sido posible desarrollar una efectiva reforma agraria, que supere los complejos conflictos socioculturales, como la concentración de la tierra en manos de terratenientes y de las transnacionales de la agroindustria; el racismo; el hacinamiento del minifundio; la guerra en el campo entre las fuerzas de seguridad del Estado colombiano, con el apoyo internacional de los Estados Unidos de América contra la insurgencia guerrillera; el desplazamiento forzado; el asesinato de campesinos, indígenas, políticos y líderes populares; los cultivos ilícitos; el narcotráfico; el paramilitarismo; la minería ilegal; la depredación y el extraccionismo de los bienes naturales; la economía informal; la corrupción; la complicidad mediática; y el abandono e indiferencia del Estado:

La tierra está en el corazón del conflicto colombiano, no solo porque nunca se hizo una verdadera reforma agraria, y la tierra sigue siendo una promesa

incumplida para buena parte de los campesinos, sino porque no se ha podido modernizar la tenencia y uso de los recursos naturales. (De Zubiria, 2015, p. 47)

Como resultado, se estructuró un único discurso de poder, diseñado por las élites políticas, económicas y culturales, que han impuesto su concepción de Estado, de democracia y de ciudadanía, y han frustrado el logro de la paz sostenible y la construcción efectiva de una sociedad plurinacional. Esta contradicción conducida por las élites responde a sus propios intereses de bienestar, lucro y poder, en detrimento de una gestión del buen vivir.

En síntesis, se ha pasado “del modelo de paz al modelo de cooperación internacional que termina dilatando los recursos para la construcción de paz en una cantidad de burocracia heredada del esquema del Estado europeo” (Anctil Avoine y Paredes Saavedra, 2018, p. 325).

Asimetría y discriminación sociocultural

En Colombia, las élites políticas, económicas y culturales promovieron un poder fundamentado en la dualidad del blanco como raza superior, en contraste con el negro, indígena o mestizo como raza inferior, que se fortaleció con la teoría dual: civilizado/salvaje del evolucionismo cultural clásico (Guzmán et ál., 2015). Esto forjó una profunda estigmatización de las diferencias culturales, los rasgos fenotípicos, las interacciones sociales y la jerarquización en la división del trabajo, así como la discriminación entre géneros. Por lo tanto, sin la superación de la colonialidad, “no puede llegarse lejos en la lucha por liberarse de modo definitivo de la idea de raza y racismo” (Quijano, 2000, p. 44), en cuanto el racismo es una anacrónica expresión del poder que representa el germen de las mayores confrontaciones en el país.

La conformación histórica de la sociedad colombiana se estructuró sobre fundamentos racializados y racistas que determinaron la jerarquización y la subalterización social. Frente a esto, la Constitución Política de Colombia de 1991 sustentó el nacimiento de la multiculturalidad y el plurilingüismo en Colombia, que reconoció algunos derechos especiales en educación y sobre la tenencia de la tierra a indígenas y negros, pero estos “no han llevado a la disminución de la desigualdad étnica y racial” (Wade, 2011, p. 16). Así, la narrativa instrumental de la multiculturalidad se usa como retórica cohesionadora de la diversidad cultural, pero no para superar las desigualdades raciales. La subalteridad exige ir más allá de reconocer la diversidad sociocultural: “El multiculturalismo, tal como ha sido desarrollado en Colombia, no reta los fundamentos racializados del poder ni de las

relaciones sociales, ya que existe una variedad de mecanismos que buscan defender el lugar de privilegio de lo *blanco-mestizo*. (Hellebrandová, 2014, pp. 148-149)

Como respuesta a la exclusión, se han producido resistencias y cuestionamientos. El posconflicto es un esfuerzo por desracializar la sociedad, por resignificar la diversidad sociocultural y por hacer posible la participación de los grupos subalterizados y marginados en las decisiones fundamentales del país. El posconflicto es un buen escenario para la transformación de la sociedad.

Una de las causas del conflicto armado en Colombia es la posesión de la tierra en el contexto rural. La tenencia de la tierra se ha convertido en el bastión de las estructuras político-económicas de los grupos de poder, y eso ha provocado que los campesinos, los indígenas, los negros, los mestizos y los raizales se hayan convertido en la población más vulnerable. La infortunada condición acentúa que “Colombia es un país de víctimas” (Organización Nacional Indígena de Colombia [ONIC], 2017, párr. 1).

El conflicto armado ahonda sus raíces en la negación de las clases dominantes a realizar una efectiva reforma rural integral (RRI). Por su relevancia, este fue el primer punto por negociar en el proceso de paz entre el Estado colombiano y la guerrilla de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC-EP), firmado en el 2016 en el gobierno de Juan Manuel Santos. La RRI es fundamental para solucionar la violencia, el narcotráfico, el desplazamiento forzado, el racismo, la pobreza y el desempleo. Como propone Medina (2016) “se entiende la paz como un tiempo o una condición libre de hostilidad o guerra” (p. 385), en la cual toda sociedad debe procurar para su avance. La RRI articula el agro al contexto social, económico, político y ambiental del país:

El problema ha dejado de ser solamente de redistribución de la tierra para convertirse en el problema político de la supervivencia de la poca democracia que queda en el campo y la frágil democracia en la sociedad. El problema ha dejado de ser agrario para convertirse en un problema nacional. (Machado, 2005, p. 71)

Colombia es el país más desigual de América Latina en cuanto a los derechos de propiedad y concentración sobre la tierra (figura 1), pues el 1 % de las explotaciones agropecuarias o unidades de producción agropecuaria con mayor envergadura controlan el 81 % de la tierra en Colombia, estadística superior al 77 % de Perú o al 74 % de Chile. Ahora, Uruguay, con el 19 %, es el país de la región con menor concentración, y la media en la región es del 52 % (Guereña,

2017, p. 14). Esta condición permite aceptar la premisa según la cual “un millón de hogares campesinos viven en menos espacio del que tiene una vaca para pastar” (Paz, 2018, párr. 10).

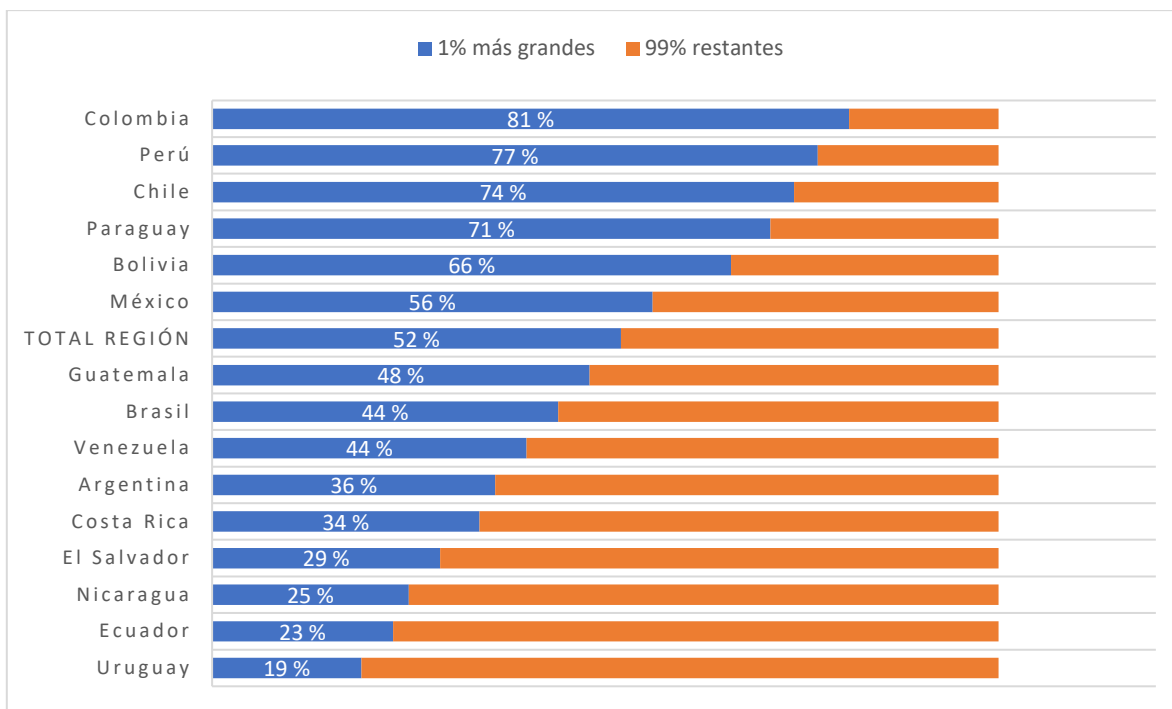


Figura 1. Porcentaje de tierra que maneja el 1 % de las explotaciones más grandes

Fuente: Guereña (2017, p. 14).

Por su gran importancia para la transformación del país en la negociación del acuerdo de paz entre el Estado y las FARC-EP, se consideró que en

La transformación estructural del campo y, en particular, el cierre de la frontera agrícola, contribuyen los campesinos, las campesinas y las comunidades indígenas, negras, afrodescendientes, raizales y palenqueras, y demás comunidades étnicas en sus territorios, con un ordenamiento socioambiental sostenible. (Oficina del Alto Comisionado para la Paz, 2016, p. 11)

Por consiguiente, si el proceso de paz se rige por el reconocimiento y la protección del pluralismo, y el posconflicto se desarrolla en el marco de la educación intercultural crítica, se coadyuva en la formación y transformación de la conciencia ciudadana a partir de valores diferentes a los de la guerra, para superar las inequidades y la verticalización en la jerarquización social. Así, se propicia el diálogo y la explicación permanente sobre la violencia, la

confrontación armada y las condiciones sociales que las generaron para su no repetición.

En este sentido, la educación intercultural crítica crea un escenario de respeto a la vida y a la coexistencia entre la cultura y la naturaleza. Esta construcción de un discurso crítico emergente promueve la ecología de saberes y genera coherencia entre el saber, el hacer y el ser, para el buen vivir (Estermann, 2015), así como la promoción de los derechos humanos y el involucramiento de todos los sistemas culturales para proyectar encuentros interculturales.

La interculturalidad: el camino hacia el reconocimiento del otro

Las sociedades que se autodeterminan etnocéntricamente dominantes para subyugar a otros pueblos a los que consideran sus colonias no han logrado doblegar el espíritu emancipador que persiste en busca del reconocimiento de su existencia como sociedades autónomas y enmarcadas en una configuración pluripolar de mundo (Argüello, 2015a; 2015b). Ante esto, es inevitable el acercamiento entre las diversidades y las raíces de la identidad común: “en otra parte lejos existen tú y yo parecidos a nosotros, tú escribes margaritas en la tierra solitaria, es que ese país de cierto nos pertenece, el amanecer vuela de nuestra casa” (Neruda, 1964, p. 24).

Reconocer e incluir la diversidad de culturas que habitan un territorio requiere superar el pensamiento neocolonizador y asimilacionista de las élites de poder: “Es usual no reconocer la heterogeneidad dentro y entre los grupos marginados o la heterogeneidad de contextos” (Clay y George, 2010, p. 208). La dinámica por la concreción de los derechos de los pueblos transita en simultaneidad con los procesos de etnocidio y autofagia de las culturas.

La interculturalidad es la oportunidad para redireccionar el encuentro de la alteridad cultural hacia una reciprocidad fecunda en un mundo pluripolar: “es necesario que también la democracia cultural se globalice, legitimando la diversidad de civilizaciones y la pluralidad de culturas” (Aristizábal Giraldo, 2000, p. 9).

La pluralidad se concreta en el marco de una redefinición del Estado, no solo como manifestación de postulados. Requiere el cambio real en la noción y el manejo del poder, imprescindible en la construcción de la democracia social deliberativa. “El poder ‘dominación’ ha desplazado a la vida como centralidad suprema y se ha establecido a sí mismo como la referencia absoluta” (Saavedra, 2001, p. 119).

La diversidad cultural se materializa en la dinámica de la hibridación cultural y la legitimidad de sus componentes: origen, historia, tradiciones, convicciones, instituciones, lenguajes, territorios, creencias, costumbres, conductas, productividad, símbolos. “En esta defensa de la diversidad cabe la lucha por la existencia de muchas naciones distintas, con sus lenguas distintas, con sus indumentarias, con sus dioses y, si se quiere, con sus prejuicios” (Ospina, 1995, p. 39), así se constituye la riqueza identitaria y el sincretismo cultural.

La interculturalidad no son las diferencias, es un complejo mecanismo de relaciones y transformaciones del orden social; la heterogeneidad cultural es el resultado de las múltiples formas de aprender y reaprender, de significar y resignificar, de constituir y reconstituir el mundo. Implica aceptar la alteridad, ver a los otros como sujetos históricos. “Lo propio del pluralismo es negarse a todas las mutilaciones sobre las que se edifica el totalitarismo” (Burdeau, 1970, p. 93). La identidad del ser es la exclusión del no ser, el rechazo a la invisibilización del otro. La sangre, la tierra, la lengua forman parte de la voluntad de ser en plena libertad por expresarse.

Por lo tanto, las culturas de la alteridad reivindican el derecho colectivo a ser Estado, sostienen que los derechos humanos no solo son individuales, puesto que los hombres y las mujeres se constituyen en colectivos histórico-sociales, portadores de significados culturales, “un proceso de etnogénesis está andando” (Gros, 2002, p. 119).

La experiencia de la educación intercultural en Colombia

Las primeras expresiones de la educación intercultural en Colombia se manifiestan en la década de los setenta del siglo XX. Su propósito estuvo marcado por la clasificación y la diferenciación de las etnias, la exigencia del bilingüismo y la tendencia culturoológica académica. La educación intercultural “tiene su origen en la educación intercultural bilingüe (EIB), misma que ha sido fruto de un largo camino relacionado con la reivindicación de los pueblos indígenas” (Krainer et ál., 2017, p. 3).

La educación intercultural se concentró en los grupos culturalmente diferenciados, en principio indígenas y negros, y se caracterizó por el incremento de la investigación etnológica; la implementación de programas de bilingüismo; la extrapolación del lenguaje oral al escrito; la apertura de cátedras de estudios étnicos y programas de etnoeducación; el aumento de publicaciones, de materiales audiovisuales y de eventos académicos sobre la cuestión étnica; la asignación de

subsidios y la facilidad para que los miembros de las comunidades étnicas ingresarán a la educación; la transformación de los lenguajes institucionales con una retórica hacia la cohesión social, de reconocimiento de la diversidad e inclusión de la alteridad.

Hacia 1985, las organizaciones indígenas (El Consejo Regional Indígena del Cauca, la Confederación Indígena Tairona y los grupos de afrodescendientes, basados en experiencias previas educativas locales, y con el objetivo de solicitar respeto a su cultura, territorio, lengua y autonomía de los pueblos, influyeron para que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) creara el programa de etnoeducación. Más adelante, “entre 1985 y 1995 fueron los centros experimentales piloto [CEP] las instancias encargadas de la etnoeducación en las regiones” (Enciso Patiño, 2004, p. 11).

Con la promulgación de la Constitución Política del 1991 y el empoderamiento del neoliberalismo, el país se constituyó como un Estado multicultural que “reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana” (Const., 1991, art. 7). Esto implica el desarrollo de la etnoeducación, el reconocimiento y valoración de la alteridad, y la creación del escenario para articular el discutido multiculturalismo a las políticas de Estado, en unas nuevas relaciones de poder, tejidas desde el control de la tensión entre disputa y cohesión, en torno a la diversidad ambiental y cultural: “la ola de reformas educativas y constitucionales de los 90, las cuales reconocen el carácter multiétnico y plurilingüístico de los países e introducen políticas específicas para los indígenas y afrodescendientes, son parte de esta lógica multiculturalista y funcional” (Walsh, 2010, p. 78).

Los discursos multiculturales centran su atención en el reconocimiento y la legitimidad étnica, vista como arraigamiento a las culturas ancestrales, cargadas de esencialismos homogeneizantes y armónicos. Opera como retórica hegemónica, que oculta y distrae de los problemas sociales y económicos esenciales. La Constitución Política del 91 reconoce por primera vez a los grupos étnicos culturalmente diferenciados, como indígenas, afrodescendientes, raizales y gitanos, sus derechos colectivos.

En 1994, se emitió la Ley General de Educación, que contempló artículos referentes a la educación para grupos étnicos (Ley 115, 1994, título III, cap. 3). Provocó amplias discusiones e inconformismos de parte de los representantes de las etnias, por ser considerada una política educativa asimilacionista.

Se instaló, entonces, una controvertida relación entre multiculturalidad, ciudadanía y educación que generó la construcción de una ciudadanía incompleta y acrítica, debido a que se constituyó desde el tradicionalismo liberal, creador de una sociedad racista, no deliberante, dividida y no solidaria a un proyecto de Nación. Dicho lo anterior, con la incorporación de la educación intercultural funcional al Estado, se buscó ampliar los marcos jurídicos de inclusión de los otros ciudadanos al establecimiento, pero ello representó una falsa estrategia de pluralidad para ampliar el marco hegemónico de control social.

Así, el multiculturalismo que buscó incluir todas las etnias en el sistema de la educación intercultural funcional creó y aplicó, de forma marginal, la nueva versión multiculturalista sin realizar ningún cambio estructural: “dicha incorporación se da en el contexto de gobiernos comprometidos con la implementación de políticas de carácter neoliberal, que asumen la lógica de la globalización hegemónica y la agenda de los principales organismos internacionales” (Ferraó, 2010, p. 337).

De ahí que el discurso difundido a través de la educación intercultural funcional propendió por el apaciguamiento y no cuestionamiento al sistema, para que, al fomentar el diálogo y la cohesión social, no afectara las relaciones de poder. Sin embargo, con “este tipo de diálogo y el trabajo de campo reflexivo, se pudieron generar conclusiones programáticas y propuestas curriculares alternativas” (Dietz y Mateo, 2012, p. 419).

Así las cosas, la implementación de la educación intercultural funcional ha sido un proceso álgido de tensión-resistencia, empoderamiento, denuncias, aprendizajes mutuos y preocupaciones por la pérdida de la identidad y la desintegración cultural, si se considera que las tendencias de la etnoeducación apuntan a:

- Profundizar el debate sobre las políticas públicas en la atención de grupos étnicos.
- El incremento de la investigación apropiada a través de la metodología Investigación Acción Participación (IAP).
- El desarrollo de conceptualizaciones sobre la etnoeducación y la convivencia interétnica.
- La producción de publicaciones científicas inter-epistémicas.
- El fortalecimiento de la autonomía de vida y la emancipación del coloniaje.

En contraste con lo anterior, las características más recurrentes en la aplicación del modelo de la educación intercultural funcional en Colombia han sido:

- Que es atendida solo en la escuela, no en la familia ni en la comunidad.
- Se centra en el bilingüismo y el uso parcial de las lenguas nativas. Algunos enfoques “consideran el problema intercultural fundamentalmente un problema de orden de lenguajes o de inclusión social a través de la comunicación verbal” (Castro, 2009, p. 369). Hay otros dialectos del castellano en las regiones que se constituyen como referentes identitarios que no son tenidos en cuenta. Se abrió la necesidad de “desarrollar una competencia comunicativa intercultural crítica, basada en la conciencia crítica” (Filipovic y Kuzmanovic, 2020, p. 59).
- El control estatal de la autonomía en el diseño y la ejecución de programas.
- La utilización de métodos de clase memoristas, conductistas y de epistemologías positivistas descontextualizadas.
- El asignaturismo desvinculado de la compleja e integral cosmogonía étnica.
- La ausencia de equipos interdisciplinarios y profesores formados en etnoeducación.
- La incorporación de las etnias al sistema educativo nacional como una pedagogía especial y marginal.
- El adoctrinamiento y la evangelización religiosa forzada de las comunidades étnicas por parte del catolicismo y las confesiones cristianas.
- La idea de una educación dual como la suma de dos saberes que se aprenden en la escuela: los dominantes y los que reconocen la alteridad.

Con todo lo expuesto, se continúa presentando una confrontación élite-subalteridad, con una mayor participación de las etnias en la lucha por sus reivindicaciones. Se han incrementado las denuncias por la persecución, los asesinatos sistemáticos, las masacres, el despojo de las tierras y el desplazamiento forzado de líderes y poblaciones indígenas y raizales. Hecha esta salvedad, no se puede perder de vista que “la educación intercultural, por lo tanto, es fundamental en el sistema educativo de cada país porque significa educación por los derechos humanos” (Gómez-Parra y Tú-Anh Hà, 2021, p. 80).

Educación intercultural crítica: aprendizajes interepistémicos

La educación intercultural crítica es, por esencia, incluyente porque está basada en el mutuo reconocimiento, integración y valoración de la diversidad cultural que reconoce al otro. El posconflicto requiere este enfoque transversal en todos los niveles de educación, una forma “en que las relaciones de subordinación (explotación, sujeción, marginación, dependencia) político-social se transforman en campo de conocimiento, o sea, se reproducen como objeto de interpretación y

espacio de poder representacional” (Moraña, 1998, p. 180). De ahí que la educación intercultural crítica apunte a visibilizar las asimetrías culturales existentes y a superar discursos y prácticas hegemónicas coloniales, por lo que constituye una base para la democratización y el logro de la paz sostenible y duradera en el posconflicto.

Desde sus inicios, la misión de muchos sistemas educativos ha sido no solo para proporcionar habilidades e impartir información, sino también para desarrollar comprensión de la sociedad en que viven los alumnos. La educación intercultural naturalmente mejoraría esta misión más ampliamente. (Albert y Triandis, 1985, p. 334)

Dicha educación rompe los esquemas de la educación formal y es innovadora, pero requiere la participación deliberativa de la gente, su autonomía y saber crítico, para construir las políticas educativas del país.

Al considerar la reconciliación como una de las finalidades del posconflicto, es decir, un encuentro compartido que implique la negociación y la superación de las diferencias, la educación sería una de las vías hacia ese *telos*: “una educación tendiente a la interculturalidad, basada en el empoderamiento de los grupos minoritarios, la interacción con el entorno y la perspectiva de transformación de la realidad” (Rodríguez y Becerril, 2014, p. 209). Dicho encuentro se orienta hacia el derecho de las diferentes culturas, movimientos, etnias y colectivos a elegir su propia forma de vida.

En este orden de ideas, cuando se abordan aspectos de propiedad y apropiación de saberes desde lo multicultural, aflora la discusión de la decolonialidad cosmogónica, pues

Internal colonialism has to be substituted by an authentic two-directional and horizontal intercultural education with respect for differences and an interest in each other’s cultures and world views. This requires dialogue based on equity and social justice resting on principles of real participation and consent in a transformed framework. (Danbolt, 2011, pp. 38-39)

Frente a esta posibilidad, los promotores del cientificismo y del academicismo transnacional subvaloran los saberes tradicionales, degradando a las culturas que los poseen, y procuran apropiárselos para resignificarlos y usufructuarlos. Esto “obedece, pues, al chantaje sempiterno de que el conocimiento indígena carece de validez de toda índole, sin un soporte institucional adecuado. Es incluso muy fácil

construir hábiles discursos científicas para invalidar totalmente ese tipo de saberes” (Mosonyi, 2004, p. 71).

Así, una ecología de saberes es más amplia que la ciencia occidental (De Sousa, 2014); la etnociencia es el lugar de origen del pensamiento, conecta con las raíces de la existencia cultural y biológica, en la cual el sistema tecnocientífico moderno, destinado al dominio economicista del mundo, constituye solo una opción especializada de ese amplio universo de conocimientos: “No hay saber universal, ninguno lo es, todos son relativos a las condiciones en que son producidos” (Mato, 2008, p. 106).

Por lo tanto, los etnosaberes (Estermann, 2015; Conde, 2019) no parten de una concepción dogmática de la realidad ni de la congruencia entre objeto y sujeto como constitutivos comunes del mundo cognoscente. Así, la interacción humano-naturaleza, desde los etnosaberes, es coherente, eficiente y adecuada en la construcción de la verdad, y de allí emana su sostenibilidad. Un ejemplo de esta interacción está en la cosmogonía de los indígenas Kuna:

Tumbar un árbol rompería un equilibrio, pues ese árbol tiene una función que cumplir. Sus raíces unen los flujos energéticos de la tierra con los seres vivos (aves que anidan en sus ramas y otros animales que se alimentan de sus hojas, flores y frutos). Los árboles son las ventanas que tiene la tierra, por ellos reciben la energía vital para seguir viviendo y mantener su vitalidad. (ONIC, 1987, p. 65)

De conformidad con lo expuesto, la etnociencia concibe el mundo como una totalidad integrada, donde las partes no tienen sentido sino en el todo: “la naturaleza es única, es un todo que contiene muchos elementos, los cuales están integrados entre sí, en una estrecha relación. Por lo tanto, el hombre no está separado o desligado de las plantas, animales, minerales y espacio” (Yule, 1991, p. 210). Esta constante relación en la dinámica humano-ambiente, propia de las sociedades tradicionales, ha generado una praxis, una ciencia de pertenencia, una sabiduría necesaria para la estabilidad de los ecosistemas.

Desconocer la existencia de la etnociencia en los modelos educativos de producción y reproducción cultural hegemónicos (Wills, 2005) crea un problema político de derechos colectivos, frente a lo cual la educación intercultural crítica, valora e incorpora los saberes locales no académicos y no-occidentales, restituye y reivindica la autonomía de sus experiencias epistémicas y legitima el derecho intracultural e intercultural de los pueblos a darse su propio sistema de

conocimientos: “el universo de conocimientos con el que nos podremos encontrar solo tendrá como límite nuestra capacidad de pensarlo” (Mendoza, 2004, p. 82).

Por consiguiente, la educación intercultural crítica, en su dimensión holística y sistémica, aborda lo intercultural como un fecundo escenario de confluencia, diálogo y respeto por la cosmovisión de cada cultura; arraiga los sistemas de saberes al contexto donde se requieren, tiene en cuenta la interrelación de las realidades locales y regionales con las interculturales, y constituye el sentido de armonía de la triada humano-naturaleza-cosmos, basada en el empoderamiento de lo cultural diverso, la sostenibilidad con el entorno natural y la perspectiva de resolución de los conflictos de la sociedad.

Educación intercultural crítica y posconflicto

Lo hasta aquí expuesto permite afirmar que la Modernidad en Colombia es un proyecto frustrado, dada la dificultad para articular transformaciones sociales efectivas, económicas, políticas, culturales y científicas. En este sentido, se ha arraigado una modernización que incentiva la tecnologización, la urbanización, la automatización y las megaestructuras, sin cambiar un milímetro la concepción tradicionalista, clerical, discriminatoria y racializada del mundo. La tendencia es incrementar el modernismo tecnoconsumista, en detrimento de la modernidad filosófica, ética, estética, política, intercultural, educativa y ambiental, cuyos procesos son aplazados o banalizados como expresiones existencialistas.

La educación formal de la cultura hegemónica no es efectiva en el proceso del posconflicto “porque toda educación o es intercultural y crítica o no es educación” (Gutiérrez, 2020, p. 87). Muy poco contribuye a la formación para el esclarecimiento, la reparación y no repetición de los conflictos porque no es incluyente de la realidad pluricultural:

Los efectos benéficos o no de la etnoeducación han sido mediados por las políticas estatales y las políticas internas de los mismos grupos étnicos, en una dinámica de tensión-distensión que ha sido constante desde la creación del movimiento indígena y las primeras luchas por la tierra. (Enciso Patiño, 2004, pp. 16-17)

El origen del conflicto colombiano tiene raíces profundas: el coloniaje endógeno, que ha perpetuado los procesos de dominación (Ferrao, 2010, p. 339). En contraste, la comprensión de la desestabilización sociocultural, como consecuencia de la confrontación armada interna, debe ser abordada con perspectivas interculturales —asumidas desde las categorías conceptuales de la

educación intercultural crítica— que posibiliten “desafiar la homogeneidad cultural y la hegemonía, con vocación de transformación basada en el surgimiento de espacios de participación y democratización” (Márquez-Lepe y García-Cano Torrico, 2014, p. 159), pero siempre creyendo que “el conflicto es una situación por resolver” (Acebedo Afanador y Rugeles Duarte, 2021, p. 12).

Ejercer el derecho a ser plural no implica practicar la etnofobia ni copiar modelos y enfoques de otros contextos. Es una emancipación de las recetas mágicas del desarrollismo, una descolonización para construir el autorreconocimiento: “necesitamos entrar en diálogo con formas no occidentalistas de conocimiento que vean el mundo como una totalidad en la que todo está relacionado con todo” (Castro-Gómez y Grosfoquel, 2007, p. 17). Se vive desde las interacciones étnicas, éticas, estéticas, epistémicas, raciales, de género, de costumbres, creencias, productivas y simbólicas, que, al ser asimiladas, deben ser recodificadas para reconstruir otra identidad. Para García Canclini (1989), estos son movimientos fundamentales de la Modernidad porque se corresponden con proyectos emancipadores, expansivos, renovadores y democratizadores.

De cara a esta realidad, la perspectiva de la educación intercultural posibilita resolver la relación poder-saber, así como la promoción de la paz, pues “la educación se presenta como el principal instrumento que tiene la cultura colombiana [...] para recrear la paz en medio de un proceso de posconflicto” (Flórez-Pabón y Acevedo-Rincón, 2020, p. 137).

Conclusiones

La imposición del coloniaje en la historia del país ha generado no pocas resistencias y luchas de las etnias, grupos, movimientos y colectivos sociales pertenecientes a la alteridad social, sobre quienes las élites dominantes han ejercido su poder. De esta manera, las permanentes confrontaciones han victimizado a la sociedad colombiana y han sembrado en la conciencia el miedo, el resentimiento, la venganza de odio y de sangre. “[...] no obstante, las resistencias históricas registradas en diferentes rincones del continente, los signos impuestos por el despotismo colonial se recomponen en cada nuevo contexto” (Fonseca y Frantz, 2015, p. 63).

Con la Constitución de 1991, el país aspiró a fortalecer su institucionalidad democrática; a consolidar la economía de mercado; a desarrollar su infraestructura urbanística y de vialidad; a implementar la modernización tecnocientífica; a diseñar políticas públicas de lucha contra la corrupción, la pobreza, las

inequidades y la injusticia social; a contrarrestar los cultivos ilícitos y el narcotráfico, así como los factores generadores de violencia; a promover diálogos con la insurgencia armada; y hasta implementar la economía naranja, entre otros. Empero, sin alterar las estructuras de coloniaje y la composición social de las élites de poder, que buscan perpetuarse en una vitalicia metamorfosis de ejercicio, dominio, control y cohesión social alrededor de sus intereses, dando a pensar que “la paz no es un interés para el país” (Aldana Gutiérrez, 2021, p. 34) de primer momento.

Las estructuras de la educación formal están articuladas al modelo cultural funcional al Estado, que obedece al manejo social, político y económico de los grupos y las familias tradicionales de poder —aristócratas, terratenientes, mercaderes, empresarios y tecnócratas—, que han impedido por fuerza de la imposición, el engaño, la corrupción y la violencia, las transformaciones profundas que la realidad social del país requiere.

De los acuerdos de paz (2016), nació el debate sobre el alcance del posacuerdo y la idea social de reorganización, medida en el tiempo en un periodo comprendido como el posconflicto, que se constituye en una oportunidad real para la superación de las causas estructurales que han alimentado el conflicto armado. Las causas para destacar serían la racialización social, el uso y la posesión de la tierra.

En Colombia, desde hace varias décadas, se ha implementado un modelo de educación intercultural funcional a las políticas del Estado, centrado en reformas normativas multiculturales como el multilingüismo, el reconocimiento a la diversidad de grupos étnicos —indígenas y negros, en especial—, la generación de proyectos de cohesión de la alteridad social, la eliminación de la discriminación y la facilitación de espacios de inclusión de las minorías étnicas en educación y salud. Estas políticas han resultado insuficientes porque no se han producido en el marco de una profunda transformación de las estructuras socioculturales:

La interculturalidad no puede limitarse a reconocimiento, respeto y eliminación de discriminaciones; la interculturalidad implica un proceso de intercambio y comunicación, partiendo de los patrones estructuradoras de cada cultura, superando el prepotente prejuicio de que la verdad es patrimonio de tal o cual cultura y que, como poseedora, tiene la “carga” de transmisión a las otras. (Malo, 2002, pp. 21-22)

Los propósitos del posconflicto se podrán lograr con ayuda de la educación intercultural crítica, de manera que posibilite romper los limitados esquemas

camuflados del coloniaje pseudodemocrático. Así, “El trabajo permanente de la educación desde el enfoque para la paz implica el desmantelamiento de las maneras de relacionarnos con ‘lo otro’ diverso, basadas en principios y jerarquizaciones de superioridad/inferioridad” (Cabeza-Herrera y Perea-Sandoval, 2018, p. 135).

Finalmente, una educación intercultural crítica en favor del acuerdo de paz es estratégica en la medida en que reconozca la multiplicidad de saberes y sus respectivos dominios interepistémicos, de conformidad con la naturaleza multicultural del país, al permitir un diálogo fecundo con cosmovisiones occidentales y no occidentales.

Referencias

- Acebedo Afanador, M. J. y Rugeles Duarte, F. (2021). Resignificación de sentido en contextos de conflicto: derechos humanos y contexto escolar. *Análisis*, 54(100).
<https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/analisis/article/view/7210>
- Albert, R. Triandis, H. C. (1985). Intercultural education for multicultural societies: Critical issues. *International journal of intercultural relations*, 9(3), 319-337.
[https://doi.org/10.1016/0147-1767\(85\)90032-X](https://doi.org/10.1016/0147-1767(85)90032-X)
- Aldana Gutiérrez, Y. (2021). An-other reading of peace construction in ELT. *Análisis*, 53(98).
<https://doi.org/10.15332/21459169.6300>
- Antcil Avoine, P. y Paredes Saavedra, N. J. (2018). Pensar la construcción de paces en Colombia: la (ir)relevancia teórico-práctica de la decolonialidad. *Análisis*, 50(93), 317-335.
<https://doi.org/10.15332/10.15332/s0120-8454.2018.0093.02>
- Argüello, A. (2015a). Pedagogía decolonial: trazos para la construcción de un paradigma-otro desde la educación. *Revista Correo del Maestro*, 19(226), 28-37.
<https://issuu.com/edilar/docs/cdm-226/s/12027457>
- Argüello, A. (2015b). Capítulo 4. Pedagogía decolonial: hacia una comprensión/acción educativa en las sociedades emergentes. En J. Arévalo (Comp.), *Educación, sociedad e interculturalidad: diálogos desde la comprensión y acción educativa en América Latina* (pp. 88-137). Ediciones USTA. <http://hdl.handle.net/11634/23615>
- Argüello Parra, A., Cabeza Herrera, Cardona Ospina, R., Hernández Manrique, M. y Rodríguez Torres, D. (2012). Del modelo de desarrollo económico al paradigma del desarrollo humano: una apuesta al papel del arte y las humanidades en el pensamiento de Martha Nussbaum. *Revista Complutense de Educación*, 23(2), 401-425.
https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2012.v23.n2.40035
- Aristizábal Giraldo, S. (2000). *Aproximaciones conceptuales a los sistemas de conocimiento local*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Bate, L. F. (1984). *Cultura, clases y cuestión étnico-nacional*. Juan Pablos Editorial.
- Braudel, F. (1970). *La historia y las ciencias sociales*. Alianza.
- Burdeau, G. (1970). *La democracia*. Ariel.

- Cabeza-Herrera, O. J. y Perea-Sandoval, C. (2018). Epistemología y pedagogía para la paz: análisis de las prácticas y los discursos a partir de santo Tomás y los modelos educativos contemporáneos. En J. Muriel, M. Checa y T. Krüggeler (Eds.), *Paz, reconciliación y justicia transicional en Colombia y América Latina* (pp. 125-142). Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
https://books.google.com.ec/books?id=Iq22DwAAQBAJ&dq=Microcr%C3%A9dito+%202015&hl=es&source=gbs_navlinks_s
- Castro, C. (2009). Estudios sobre educación intercultural en Colombia: tendencias y perspectivas. Barranquilla. *Memorias. Revista digital de historia y arqueología desde el Caribe*, 10, 358-375. <https://www.redalyc.org/pdf/855/85511597013.pdf>
- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar. <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/147.pdf>
- Clay, J. y George, R. (2010). Intercultural education: a code of practice for the twenty-first century. *European Journal of Teacher Education*, 23(2), 203-211.
<https://doi.org/10.1080/713667276>
- Conde, G. (2019). *Sociales 4.º Etnosaberes*. Editorial Mercedes Herrera Mora.
- Constitución Política de Colombia [Const]. Julio 7 de 1991 (Colombia).
- Danbolt, D. (2011). Intercultural education in the multicultural and multilingual Bolivian context. *Intercultural Education*, 22(1), 29-42. <https://doi.org/10.1080/14675986.2011.549643>
- De Sousa, B. (2014). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. En B. De Sousa Santos y M. Meneses (Eds.), *Epistemologías del sur: perspectivas* (pp. 21-66). Akal.
- De Sousa, B. (2012). De las dualidades a las ecologías. *Cuaderno de trabajo N.º 18*. Editora Red Boliviana de Mujeres. Transformando la economía.
<http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/cuaderno%2018.pdf>
- De Zubiria, S. (2015). Dimensiones políticas y culturales en el conflicto colombiano. En *Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas. Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia* (pp. 194-247).
https://www.humanas.unal.edu.co/observapazyconflicto/files/5714/6911/9376/Version_final_informes_CHCV.pdf
- Dietz, G. y Mateo, M. C. (2012). The need for comparison in intercultural education. *Intercultural Education*, 23(5), 411-424. <https://doi.org/10.1080/14675986.2012.728039>
- Enciso Patiño, P. (2004). *Estado del arte de la etnoeducación en Colombia con énfasis en política pública*. Ministerio de Educación Nacional.
https://issuu.com/educacionintercultural/docs/estado_del_arte_de_la_etnoeducacion
- Estermann, J. (2015). *Filosofía andina: sabiduría indígena para un mundo nuevo*. Ediciones Abya-Yala.
- Flórez-Pabón, C. E. (2021). Faría, la educación colombiana y nortesantandereana. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 42(124). <https://doi.org/10.15332/25005375.6600>
- Flórez-Pabón C. E. y Acevedo-Rincón J. P. (2020). La educación y la paz en tiempo de pandemia. En *Memorias del Congreso Iberoamericano de Educación Divergente* (pp. 133-141). Editorial Descubriendo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3950633>

- Fonseca, E. M. y Frantz, W. (2015). Sistematización, creación de conocimiento, epistemologías no eurocéntricas. *Revista Educación y Ciudad*, 29, 62-70. <https://doi.org/10.36737/01230425.V.N29.2015.5>
- Fals-Borda, O. y Mora Osejo, L. E. (2002). *La superación del eurocentrismo. Enriquecimiento del saber sistémico y endógeno sobre nuestro contexto tropical*. Editora Guadalupe; Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales.
- Ferrao, V. M. (2010). Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos*, 36(2), 333-342. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v36n2/art19.pdf>
- Filipovic, J. y Kuzmanovic, A. (2020). Critical approach to intercultural education and foreign language learning and teaching: neoliberal gender ideologies in textbooks of Spanish as a foreign language. *Porta linguarum: revista interuniversitaria de didáctica de las lenguas extranjeras*, 34, 55-74. <https://doi.org/10.30827/portalin.v0i34.16733>
- Franco, A. M. y De los Ríos, I. (2011). Reforma agraria en Colombia: evolución histórica del concepto. Hacia un enfoque integral actual. *Cuadernos de Desarrollo Rural*. 8(67), 93-119. <https://www.redalyc.org/pdf/117/11722041005.pdf>
- Galeano, E. (1994). *Úselo y tírelo: el mundo del fin del milenio visto desde una ecología latinoamericana*. Planeta Colombiana Editorial, Biblioteca de Ecología.
- García, B., Lozano, J. y Cerezo, M. C. (2021). Educación intercultural-inclusiva desde el patrimonio cultural: la voz del alumnado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(3), 185-201. <https://doi.org/10.6018/reifop.456421>
- García Canclini, N. (1989). *Culturas híbridas*. Editorial Grijalbo. https://monoskop.org/images/7/75/Canclini_Nestor_Garcia_Culturas_hibridas.pdf
- Gómez-Parra, M. E. y Tú-Anh Hà. (2021). First steps towards intercultural education in Vietnam: Exploring primary education teachers' level of intercultural competence. *Culture and Education*, 33(1), 78-105. <https://doi.org/10.1080/11356405.2020.1859740>
- Gros, C. (2002). *Políticas de la etnicidad: identidad, Estado y Modernidad*. Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Guereña, A. (2017). *Radiografía de la desigualdad: lo que nos dice el último censo agropecuario sobre la distribución de la tierra en Colombia*. OXFAM América. <https://www.oxfam.org/es/informes/radiografia-de-la-desigualdad>
- Gutiérrez, E. J. D. (2020). Critical intercultural education: From integration to building a common citizenship. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informacao*, 27, 78-94. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85081026367&partnerID=40&md5=ced953948c4784a1cf34ff69e7706af1>
- Guzmán, G., Borda, O. y Luna, E. (2015). *La violencia en Colombia* (t. 1). Taurus.
- Juncosa, J. F. (1987). ABYA-YALA: una editorial para los indios. *Chasqui*, 23, 39-44. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/14969/1/REXTN-Ch23-07-Juncosa.pdf>
- Krainer, A., Aguirre, D., Guerra, M. y Meiser, A. (2017). Educación superior intercultural y diálogo de saberes: el caso de la Amawtay Wasi en Ecuador. *Revista de la Educación Superior*, 46(184), 55-76. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.11.002>

- Hellebrandová, k. (2014). El proceso de etnoracialización y resistencia en la era multicultural: ser negro en Bogotá. *Universitas Humanística*, 77, 145-168.
<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/5934>
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. Febrero 8 de 1994. DO. N.º 41214.
- Machado, A. (2005). Apreciaciones no ortodoxas sobre la reforma agraria. *Economía Colombiana*, 309, 66-74. <https://cronicon.net/paginas/Documentos/paq2/No.29.pdf>
- Malo, C. (2002). Cultura e interculturalidad. En J. Salgado (Comp.), *Justicia indígena. Aportes para un debate* (pp. 15-22). Ediciones ABYA-YALA.
https://digitalrepository.unm.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1299&context=abya_yala
- Márquez-Lepe, E. y García-Cano Torrico, M. (2014). Conditions allowing the possible development of critical intercultural education. Three case studies in the andalusian context. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 148, 157-170.
<http://dx.doi.org/10.5477/cis/reis.148.157>
- Mato, D. (2008). No hay saber “universal”, la colaboración intercultural es imprescindible. *Alteridades*, 18(35), 101-116. <http://www.scielo.org.mx/pdf/alte/v18n35/v18n35a8.pdf>
- Medina, D. A. (2016). Reconciliación y paz. Un aporte desde la teología paulina. *Análisis*, 48(89), 377-390. <https://doi.org/10.15332/s0120-8454.2016.0089.06>
- Mendoza, F. (2004). Los contenidos etnográficos para la educación. *En la Ciencia. Boletín multidisciplinario*, 14, 79-87.
- Morales, F. (1995). Etnoinvestigación: el conocimiento científico indígena a la luz de la diversidad cultural. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 1, 75-78.
- Moraña, M. (1998). El boom del subalterno. En S. Castro-Gómez y E. Mendieta (Eds.), *Teorías sin disciplina. Latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate* (pp. 175-183). Porrúa.
<https://people.duke.edu/~wmignolo/Interactivcv/Publications/Teoriassindisciplina.pdf>
- Mosonyi, E. E. (2004). Reflexiones en torno a la epistemología de la etnociencia. *En la Ciencia. Boletín multidisciplinario*, 14, 68-78.
- Neruda, P. (1964). *Tentativa del hombre infinito*. Editorial Nascimento.
<https://obtienearchivo.bcn.cl/obtieneimagen?id=documentos/10221.1/58135/2/224933.pdf>
- Nieto, M. (2000). *Remedios para el imperio. Historia natural y la apropiación del nuevo mundo*. Imprenta Nacional de Colombia, Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/recs/article/view/11284/11943>
- Oficina del Alto Comisionado para la Paz. (2016). *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*. La Habana, Cuba, 1-310.
https://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/Fotos2016/12.11_1.2016nuevoacuerdofinal.pdf
- Organización Nacional Indígena de Colombia. (1987). *Los indígenas y los recursos naturales*. [Memorias], Primer Simposio Colombiano de Etnobotánica, Corporación de Desarrollo Araracuara, Colciencias, Universidad Tecnológica del Magdalena, Santa Marta, Colombia.

- Organización Nacional Indígena de Colombia. (2017, 8 de marzo). El proceso de paz y las víctimas del conflicto armado. *Organización Nacional Indígena de Colombia*.
<https://www.onic.org.co/comunicados-de-otros-sectores/1700-el-proceso-de-paz-y-las-victimas-del-conflicto-armado>
- Oses-Gil, A. (2017). *La pluriversia: el camino de la alteridad*. Editorial Académica Española.
- Ospina, W. (1995). Lo que le falta a Colombia. *Revista Número*, 1-12.
<https://gruposhumanidades14.files.wordpress.com/2012/12/william-ospina-lo-que-le-falta-a-colombia.pdf>
- Paz, A. J. (2018). *Un millón de hogares campesinos en Colombia tienen menos tierra que una vaca*. <https://es.mongabay.com/2018/04/colombia-distribucion-de-la-tierra/>
- Quijano, A. (2000). ¡Qué tal raza! *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 6(1), 37-45.
http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/faces/problemas_sociales_contemporaneos/CES/OC/ENERO_ABRIL_1_2000_DEBATE_SOBRE_MACROECONOMIA_VENEZOLAN_A.pdf
- Rodríguez, A. M., Andino, M. G., Portilla, Ó. W. y Coral, R. E. (2018). El conflicto interpersonal como oportunidad para aprender a convivir en la escuela. *Análisis*, 50(93), 287-315.
<https://doi.org/10.15332/10.15332/s0120-8454.2018.0093.01>
- Rodríguez B. y Becerril, V. (2014). Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos. *Perfiles educativos*, 36(145), 206-212.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v36n145/v36n145a13.pdf>
- Rodríguez, O. (1991). *Etnias, imperios y antropología*. Ediciones FACES/UCV.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=727537>
- Saavedra, M. (2001). Ética ciudadana y medio ambiente. En H. Ospina y S. Alvarado (Comp.), *Ética ciudadana y derechos humanos de los niños. Una contribución a la paz*. Mesa Redonda Magisterio, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.
- Torres, C. (1985). La violencia y los cambios socioculturales en las áreas rurales colombianas. En *Once ensayos sobre la violencia*. CEREC.
- Wade, P. (2011). Multiculturalismo y racismo. *Revista Colombiana de Antropología*, 47(2), 15-5.
<https://doi.org/10.22380/2539472X.956>
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh (Eds.), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). La Paz: III-CAB.
<https://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>
- Wills, P. (2005). Producción cultural no es lo mismo que reproducción cultural, que a su vez no es lo mismo que reproducción social, que tampoco es lo mismo que reproducción. En H. Velasco, F. García y A. Díaz (Eds.), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (pp. 431-461). Trotta.
- Yule, M. (1991). *Naturaleza y territorio armónico* [Memorias]. Tercer Simposio Colombiano de Etnobotánica, Museo Departamental de Ciencias Naturales, Cali, Valle del Cauca, Colombia.