



Aviso Legal

Capítulo del libro

Título de la obra:

Apuntes para una genealogía del multiculturalismo, la interculturalidad y la educación intercultural en América Latina

Autor:

Vargas Hernández, José Leonel

Forma sugerida de citar:

Vargas, J. L. (2022). Apuntes para una genealogía del multiculturalismo, la interculturalidad y la educación intercultural en América Latina. En R. Ruiz y S. Soriano (Coords.), *Indigenismos e indianismo en América Latina: respuestas a la interculturalidad* (pp. 61-97). Universidad Nacional Autónoma de México. Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe; Quadrivium Editores.

Publicado en:

Indigenismos e indianismo en América Latina: respuestas a la interculturalidad

Ilustradora

Ramírez Soriano, Vania

Edición y diseño

Libertad bajo palabra

ISBN

978-607-30-7383-7

Los derechos patrimoniales del capítulo pertenecen a la Universidad Nacional Autónoma de México. Excepto donde se indique lo contrario, este capítulo en su versión digital está bajo una licencia Creative Commons Atribución-No comercial-Compartir igual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0 Internacional). <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode.es>



D.R. © 2021 Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad Universitaria, Alcaldía Coyoacán, C. P. 04510, México, Ciudad de México.

Centro de Investigación sobre América Latina y el Caribe Piso 8 Torre II de Humanidades, Ciudad Universitaria, C.P. 04510, Ciudad de México. <https://cialc.unam.mx/>

Correo electrónico: betan@unam.mx

Con la licencia:



Usted es libre de:

- ✓ Compartir: copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato.
- ✓ Adaptar: remezclar, transformar y construir a partir del material.

Bajo los siguientes términos:

Atribución: usted debe dar crédito de manera adecuada, brindar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.

No comercial: usted no puede hacer uso del material con propósitos comerciales.

Compartir igual: si remezcla, transforma o crea a partir del material, debe distribuir su contribución bajo la misma licencia del original.

Esto es un resumen fácilmente legible del texto legal de la licencia completa disponible en:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode.es>

En los casos que sea usada la presente obra, deben respetarse los términos especificados en esta licencia.

Apuntes para una genealogía del multiculturalismo, la interculturalidad y la educación intercultural en América Latina.

José Leonel Vargas Hernández

Cuenta una de las leyendas mayas que Ixchel se tendió sobre el mundo en forma de arcoíris. Eso hizo para así darle al planeta una lección de pluralidad e inclusión, y para recordarle que no es uno el color de la tierra, sino muchos, y que todos, sin dejar de ser lo que son, juntos iluminan la maravilla de la vida. Y ella, Ixchel, la mujer arcoíris, todos los colores abraza y los hace parte de ella.

El sup Galeano, *La ruta de Ixchel*

Introducción

Este trabajo comienza con el surgimiento del multiculturalismo en países anglosajones a través de políticas de acción afirmativa para la inclusión de sectores sociales históricamente segregados. Se pueden identificar diversos multiculturalismos que van desde el conservador, que busca asimilar las diferencias culturales a las tradiciones y costumbres mayoritarias, hasta el multiculturalismo crítico que pone énfasis en las relaciones de poder, opresión y explotación, así como la lucha de los movimientos sociales.

Mientras que en algunos países del norte se utiliza el multiculturalismo para pensar los diversos problemas de la relación entre sujetos culturalmente diferentes, en América Latina el término más utilizado es el de interculturalidad. Tanto el multiculturalismo como la interculturalidad son conceptos cuyo significado está en disputa por diversos proyectos políticos y educativos.

La interculturalidad tomará relevancia en las últimas décadas del siglo xx, a partir de las críticas surgidas desde diversos movimientos sociales al indigenismo oficial que buscó inte-

grar la diferencia cultural de pueblos originarios y afrodescendientes a un proyecto de nación hegemónico y homogéneo. Estas críticas y las movilizaciones sociales tendrán un fuerte impacto en la reconfiguración sociopolítica del subcontinente poniendo sobre la mesa la necesidad de construir un nuevo pacto social donde el derecho a la participación política de los pueblos originarios y afrodescendientes sea relevante. Es en este contexto donde tienen lugar una serie de contradicciones y ambigüedades en materia de interculturalidad, mismas que se exploran en este texto.

En la esfera educativa, también surgieron políticas interculturales que han buscado la interrelación entre sujetos culturalmente diversos, construyendo políticas de acción afirmativa o discriminación positiva que buscan empoderar a los sectores sociales históricamente segregados. Sin embargo, estas acciones afirmativas, aunque son importantes, comúnmente se han implementado con objetivos muy superficiales, que no buscan modificar las causas profundas de la desigualdad y la escasa participación social.

Multiculturalismo

En las últimas décadas, el tema del multiculturalismo y la interculturalidad ha tomado relevancia a nivel internacional. En Estados Unidos, Canadá e Inglaterra el problema del multiculturalismo aparece en las universidades y otras instituciones como parte de la reflexión sobre la diversidad cultural. En Estados Unidos, estas reflexiones surgen en torno a las complejidades sociales que germinan con la histórica migración masiva de europeos, africanos, asiáticos e hispanos y que llevan a tomar medidas para consolidar su identidad nacional.¹ El multiculturalismo se nutre de las reivindicaciones por los derechos sociales de las minorías migrantes, así como las luchas

¹ El caso de los pueblos autóctonos y el proyecto nacional es diferente en Estados Unidos y Canadá respecto al integracionismo de otros países latinoamericanos, Cfr. Henri Favre, *El indigenismo*, México, FCE, 1998.

contra el racismo y el patriarcado que han ido irrumpiendo en los diversos discursos políticos impulsados por movimientos feministas, organizaciones de inmigrantes, movimientos afroamericanos o el movimiento chicano.

Paralelo a las luchas y reivindicaciones de las organizaciones sociales, en las décadas de los años sesenta y setenta se van conformando políticas de identidad (que buscan mayor libertad y reconocimiento de grupos marginados) y acciones afirmativas institucionalizadas. Aprendiendo de la lucha feminista se recurre a las “cuotas” de acceso al poder para generar un sistema de trato diferencial de grupos segregados o minoritarios. Esto es lo que se conoce como políticas de “acción afirmativa”² o “discriminación positiva” cuyo objetivo consiste en socavar las discriminaciones históricas que por criterios de sexo, rasgos fenotípicos o religión sufren diversos grupos sociales.³ En estos años surge en Estados Unidos la educación multicultural que busca precisamente la creación de políticas de inclusión dirigidas a los sectores sociales históricamente segregados.⁴

Se puede argumentar que el multiculturalismo y la educación multicultural en Estados Unidos toman fuerza a partir de las reivindicaciones feministas y las luchas por los derechos civiles de los afroamericanos en los años sesenta.⁵ Se buscó implementar el estudio sobre la cultura afrodescendiente en escuelas y universidades como un modo de empoderamiento. En este entorno otros grupos sociales racializados, como latinoamericanos y asiáticos, se suman para buscar incidencia

2 Las discusiones más comunes respecto a las políticas de acción afirmativa dirán, por una parte, que la política identitaria polariza porque se centra en lo que separa a la nación en lugar de lo que la une, por otra parte, se argumenta que, sin estas políticas, los intereses de las minorías raciales, religiosas o las mujeres no estarían representados.

3 Cfr. Gunther Dietz, *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*, México, FCE, 2012.

4 Cfr. Laura Mateos, *La migración transnacional del discurso intercultural: su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz, México*, Granada, Universidad de Granada, 2010.

5 En 1964, en medio de fuertes enfrentamientos y disturbios sociales, se firma en Estados Unidos la ley de derechos civiles que prohíbe la discriminación por raza, religión, sexo u origen.

directa en la educación. Estos movimientos contra el racismo tienen cierto acercamiento con otros movimientos, como el feminismo, y en conjunto se oponen a segregaciones institucionales y estructurales, como la ausencia de estos grupos sociales en currículos y planes de estudio, además de luchar contra ideas sobre aprendizajes basados en diferencias biológicas que inferiorizan a migrantes, afroamericanos y mujeres.⁶ Así se va conformando una educación que pretende trabajar a favor de las diferencias culturales con el fin de encontrar un desarrollo social con respeto a la diversidad. En plena lucha por los derechos civiles y contra el racismo —además de la fuerza que tenía el feminismo después de los logros sufragistas de décadas anteriores—, en los años sesenta los afroamericanos, las mujeres y ciertas minorías migrantes comienzan a pelear por un acceso libre y tolerante a la educación superior.

Cuando las escuelas fueron des-segregadas en los años 1960, los padres y los líderes de las comunidades de color comenzaron a demandar que el currículo los reflejara, y que los profesores esperaran de sus niños el mismo nivel de aprendizaje académico que los niños blancos. Por ejemplo, en la Universidad Estatal de San Francisco una coalición de estudiantes de clase trabajadora del Tercer Mundo, unidos fuertemente con sus comunidades, hizo demandas específicas sobre la Universidad a que estaban aspirando, no sólo a través de la inclusión de estudios asiáticos al currículo, sino que además se “examinaran preguntas básicas de poder y opresión en América”.⁷

Gunther Dietz⁸ advierte que, en un principio, la institucionalización del multiculturalismo se da a través de los estudios étnicos y culturales en las universidades, donde las diferencias raciales o étnicas se utilizan como argumento en la lucha por los “poderes fácticos”. También comienza cierta crítica sobre el enquistamiento del racismo y el patriarcado en las

6 Cfr. Christine E. Sleeter, “El contexto político de la educación multicultural en los Estados Unidos” en *Cuadernos Interculturales*, vol. 2, núm. 3, Viña del Mar, Chile, Universidad de Playa Ancha, julio-diciembre, 2004, pp. 9-22.

7 *Ibid.*, p. 13.

8 Dietz, 2012, *op. cit.*, p. 41.

instituciones educativas, así como la segregación clasista del sistema educativo.

Christine Sleeter señala que, ya entrado el siglo XXI, en Estados Unidos hubo una despolitización de la educación multicultural, gracias a la dispersión de ciertos actores sociales que trabajaban en colectivo y al reposicionamiento de ideologías conservadoras. La investigadora observa serias dificultades a la hora de la organización de los excluidos, como la diversidad de reivindicaciones entre los diferentes grupos o por la competencia entre sí por recursos gubernamentales magros que construyen desconfianza y estereotipos mutuos.⁹

La educación multicultural no es sólo una cuestión técnica sino política, asegura Sleeter, en cuanto implica penetrar en la vida concreta de los estudiantes con una participación compartida, además de decodificar las formas institucionales y estructurales de dominación, donde lo blanco, lo masculino y lo occidental es la norma a seguir.¹⁰ El multiculturalismo en la educación estadounidense se da principalmente a través de las políticas de acción afirmativa, cambios curriculares y la apertura de centros de investigación sobre estos sectores sociales segregados por su condición étnica, racial o sexual. El multiculturalismo también forma parte de las discusiones políticas sobre qué tipo de leyes sociales son las más adecuadas para la convivencia en sociedades con una composición cultural múltiple. Así surgen una serie de propuestas que desde diversos lugares van forjando variadas y diferentes perspectivas sobre la multiculturalidad.¹¹

9 Cfr. Sleeter, 2004, *op. cit.*

10 Cfr. *Ibid.*

11 Se pueden identificar una serie de multiculturalismos que van desde el “conservador”, el cual pretende la asimilación de la diferencia a las tradiciones y costumbres de la mayoría, hasta el multiculturalismo “crítico” que destaca el poder y la opresión, así como la lucha de los movimientos sociales. También existe el multiculturalismo “liberal”, que pretende integrar la diversidad cultural dentro de la ciudadanía individual universal, y el multiculturalismo “pluralista”, que reclama derechos grupales o “comunitaristas”. Cfr. Stuart Hall, “La cuestión multicultural” en *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en los estudios culturales* de Eduardo Restrepo, Catherine Walsh y Víctor Vich (eds), Colombia, Perú y Ecuador, Envió Editores/Instituto de Estudios Peruanos/Instituto de estudios Culturales y Sociales Pensar/Universidad Andina Simón Bolívar, 2010.

Dentro de esta diversidad de multiculturalismos encontramos uno muy interesantes: el pluralista. En el multiculturalismo pluralista existen posiciones teóricas y políticas como la de Will Kymlicka,¹² quien propone una complementación de derechos individuales con derechos colectivos específicos, en función de la pertenencia a un grupo particular, lo que denomina como ciudadanía diferenciada. Plantea una política de apoyo a la polietnicidad y lo multinacional dentro de las instituciones nacionales propias de la cultura occidental. Kymlicka define lo poliétnico como minorías que se integran a otras culturas mayores, el caso de los migrantes, por ejemplo; mientras que lo multinacional se refiere a distintas naciones o culturas con una organización social propia que pertenecen a un Estado nación más amplio, como los pueblos autóctonos. En ese mismo tenor, otros estudiosos como Charles Taylor y Michel Sandel consideran de suma importancia valorar y preservar las identidades colectivas, formando consensos entre grupos sociales con perspectivas distintas en lo moral, lo cultural y lo político.¹³

De la mano de las propuestas teóricas de Charles Taylor, formuladas en los años ochenta y noventa del siglo veinte, se pudo comenzar a pensar críticamente el reconocimiento de la diversidad propuesto por el multiculturalismo liberal clásico. Este reconocimiento, a través del concepto de ciudadanía, intenta borrar las diferencias sociales y culturales basado en una supuesta igualdad del individuo ante el Estado. En este sentido, la identidad estaría fundamentada en una “autenticidad” individual que parece soslayar la conformación social del sujeto político. Para Taylor la necesidad de reconocimiento del otro es una característica de primer orden en los sujetos sociales: cómo me veo yo y cómo me ven los demás, incluso se puede agregar que, como me veo yo es, en muchos sentidos, resultado de cómo me ven los demás. Por ello se asegura

12 Cfr. Will Kymlicka, *Ciudadanía multicultural*, Buenos Aires, Paidós, 1996.

13 Cfr. Michel Sandel, “America’s search for a new public philosophy”, Cambridge, The Atlantic Monthly, 1996; Charles Taylor, *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*, México, FCE, 2009.

que, si no hay un reconocimiento positivo de la otredad, hay una afectación a la dignidad. Se propone así un liberalismo comprometido que enfrente la diversidad a través del diálogo basado en ciertos valores comunes.¹⁴ Este sería un multiculturalismo pluralista basado en el reconocimiento y la revaloración de la diversidad.

Encontramos también un multiculturalismo crítico que dirige sus observaciones hacia el multiculturalismo liberal y pluralista considerando que estas propuestas no plantean una crítica profunda que permita transformar a la sociedad y sus interrelaciones sociales y culturales radicalmente. Este multiculturalismo crítico recupera la perspectiva de los movimientos sociales cuyo foco está dirigido al modo social y político bajo el que se sostiene el *status quo*. Su crítica se dirige hacia las relaciones de poder y de interés, es decir, observa la manera como se reproduce el poder en la sociedad y sus instituciones, además de analizar la distribución de los recursos producidos socialmente.

Desde este multiculturalismo, Charles R. Hale hace una observación crítica a Will Kymlicka quien, según Hale, plantea que —a pesar de su relación— la exclusión cultural y la exclusión económica tienen lógicas analíticas independientes. Por ello, Kymlicka propondría combatir la exclusión cultural mediante “políticas de reconocimiento” y la exclusión económica y la pobreza mediante “políticas de redistribución”.¹⁵ Charles Hale sostiene que no se puede dejar de analizar la relación sistémica que tienen los derechos culturales con las políticas para disminuir la pobreza. No son dos lógicas diferentes porque cuando se han reconocido los derechos de los pueblos indígenas, por ejemplo, también se han impulsado reformas económicas neoliberales que han producido graves consecuencias

14 Cfr. Taylor, 2009, *op. cit.*

15 Cfr. Charles R. Hale, “El protagonismo indígena, las políticas estatales y el nuevo racismo en la época del ‘indio permitido’”, ponencia para la conferencia, *Construyendo la paz: Guatemala desde un enfoque comparado*, organizado por la Misión de Verificación de las Naciones Unidas en Guatemala (MINUGUA), 27-29 de octubre, 2004.

económicas a esos mismos pueblos.¹⁶ A lo que parece apuntar Charles Hale es que las políticas de reconocimiento cultural y las políticas de redistribución son parte de un mismo proyecto. Además, el intento por disminuir la pobreza parece no ser suficiente y habría que criticar la forma neoliberal de producción. Analizar, sobre todo, cómo este neoliberalismo se entrecruza con dichas políticas de reconocimiento, “cuando el reconocimiento limitado de derechos indígenas se combina con políticas neoliberales extensivas, el resultado común es que los Estados adquieren nuevas formas de gobernar a sus ciudadanos”, asegura Hale.¹⁷

Por último, se puede hablar de un multiculturalismo que se ha caracterizado como neoliberal. El concepto de multiculturalismo neoliberal —que comúnmente subsume a otros multiculturalismos como los pluralistas—, se ha utilizado para referirse a un tipo de multiculturalismo que explícitamente impulsa el reconocimiento de la diferencia cultural al mismo tiempo que impone políticas económicas neoliberales. Este multiculturalismo se construye principalmente desde el norte global, aunque también ha emigrado a otras regiones. En cada Estado nación toma características específicas, pero en general se identifica por estas particularidades.

En el caso de América Latina existe una gama amplia de definiciones y propuestas para describir el fenómeno de la diversidad cultural. Aunque este tipo de multiculturalismo nace y se reconfigura en el norte, también en nuestra región se ha copiado e implementado a través de agencias internacionales como el Banco Mundial y los gobiernos nacionales que adoptan las políticas del multiculturalismo neoliberal. Este tipo de multiculturalismo pretende criticar estructuras de poder, al reconocer la diferencia, no obstante, puede terminar reforzándolas e, incluso, legitimándolas, como ya ha ocurrido en algunas propuestas, donde el poder cultural, político y económico queda restringido a sectores privilegiados como más adelante se verá.

¹⁶ *Cfr. Ibid.*

¹⁷ *Ibid.*, p. 2.

El término de multiculturalismo se desarrolla con más énfasis en Estados Unidos, Canadá e Inglaterra. En el caso de América Latina se usa más el término de interculturalidad para reflexionar sobre los procesos de interrelación, convivencia e intercambio cultural. La interculturalidad también es un significante cuyo significado está en disputa y depende de las propuestas sociales y políticas que lo conforman. La interculturalidad se puede encontrar principalmente en proyectos políticos y educativos de diversos movimientos sociales, en propuestas teóricas desde la academia e intelectuales y en proyectos sociales y educativos gestados por diversos gobiernos y organismos internacionales.

Interculturalidad

El término interculturalidad, en América Latina ha sido recuperado para pensar cuestiones sobre la diversidad cultural, la ciudadanía, la comunidad, la autonomía, la sociedad, el Estado, la nación y la identidad. Si bien el multiculturalismo y la interculturalidad —como propuestas para pensar la interrelación entre culturas diversas— se han desarrollado ampliamente en el sistema educativo, es importante enfatizar que estos términos no surgen como una reflexión pedagógica o educativa, sino que nacen primero como una demanda de los movimientos sociales. En el caso del multiculturalismo, como se ha visto, lo podemos ubicar como una exigencia reivindicativa para visibilizar la diferencia cultural e identitaria de sectores excluidos de la sociedad como los migrantes, los afroamericanos y las mujeres, además de promover la tolerancia.¹⁸

18 *Cfr.* Víctor Manuel Del Cid Lucero, “Trascendiendo las teorías hegemónicas...” en *Educación intercultural a nivel superior: reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas* de Sergio E. Hernández, María I. Ramírez, Yunuen Manjarrez, Aarón Flores (coords), México, UIEP/UCIRED/UPEL, 2013; Sylvia Schmelkes, “Las Universidades Interculturales en México: sus retos y necesidades actuales” en *Educación intercultural a nivel superior: reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas* de Sergio E. Hernández, María I. Ramírez, Yunuen Manjarrez, Aarón Flores (coords), México, UIEP/UCIRED/UPEL, 2013.

En América Latina se comienza a hablar de interculturalidad desde la segunda mitad del siglo XX,¹⁹ sin embargo, es hasta la década de los noventa cuando inicia su sistematización e implementación en la educación dirigida por y para pueblos originarios. Este proceso se materializa en diversos países latinoamericanos gracias a la lucha social de intelectuales y organizaciones sociales —magisteriales, indígenas, campesinas— que reivindican el reconocimiento de la diversidad étnica en contra de la homogenización propuesta desde el indigenismo²⁰ y que luchan por el reconocimiento político por la tierra y el territorio.

Laura Mateos²¹ plantea que en países como Perú el concepto de interculturalidad aparece promovido por la teología de la liberación a mediados de 1970 en proyectos desarrollados con los quechuas del Rio Napo. En el caso de Brasil, la interculturalidad aparece de la mano de la educación popular —formulada por Paulo Freire— para la formación de maestros indígenas y campesinos comunitarios en la década de los setenta y ochenta. En Colombia, la interculturalidad comenzó a ser acuñada desde movimientos indígenas como el Congreso Regional Indígena del Cauca (CRIC); para la década de los ochenta el término se introduce al terreno educativo a través del *etnodesarrollo*, incorporándose en la legislación hasta 1991.²²

19 En México, por ejemplo, se empieza a hablar de interculturalidad en el ámbito de la salud y la educación por autores como Aguirre Beltrán que, desde el Instituto Nacional Indigenista, promovían una interrelación cultural integracionista de los pueblos originarios a la cultura nacional, un proceso de aculturación. Desde estos años se puede notar una influencia norteamericana a través de la antropología aplicada en la propuesta de Beltrán, *Cfr.* María Bertely, “Educación indígena del siglo XX en México” en *Un siglo de educación en México* de Pablo Latapi (coord), México, Conaculta/FCE, 1998; Laura Mateos, *op. cit.*

20 El indigenismo se caracterizó por ser un proyecto político que buscaba la integración cultural y económica de los pueblos originarios en el desarrollo nacional del país. Su época de apogeo se puede ubicar entre los años posteriores a la revolución mexicana y la década de 1970 aproximadamente. En esta etapa, desde el gobierno se buscó la asimilación indígena a la cultura nacional a través del mestizaje. Las críticas al indigenismo derivan, principalmente, de encontrar en éste un proyecto para los indígenas, pero sin la participación de éstos, un proyecto hecho para los indígenas por sectores sociales no indígenas.

21 *Cfr.* Mateos, 2010, *op. cit.*

22 *Cfr. Ibid.*

En el caso ecuatoriano el término hace su aparición a finales de la década de 1970 a través de un proyecto de alfabetización impulsado desde la Universidad Católica del Ecuador, aunque también fue impulsado por movimientos indígenas como la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE)²³ surgida en 1986 y organismos como la Cooperación Técnica Alemana (GTZ). En Bolivia, en los años ochenta es cuando la interculturalidad comienza a ser usada también desde la educación popular, organizaciones sociales y movimientos indígenas son quienes impulsan la interculturalidad hasta introducirla en el sistema educativo y el Estado. En el caso de Guatemala el término de interculturalidad aparecerá vinculado al campo educativo a través de agencias de cooperación internacional y organizaciones no gubernamentales. No obstante, será después de los acuerdos de paz (1995-1996) que el concepto adquiera relevancia a través de una reforma educativa en 1996.²⁴ En Venezuela, a mediados de los setenta, el concepto es desarrollado por lingüistas y antropólogos después de trabajar en proyectos educativos con indígenas arahuacos en la región del río Negro.²⁵

En el caso de México el término es utilizado por el antropólogo Aguirre Beltrán hace varias décadas con una connotación integracionista promovida desde el Estado, sin embargo, es hasta los años ochenta del siglo XX que el término es introducido en la educación bilingüe intercultural dirigida a los indígenas. Para la década de los noventa la interculturalidad toma fuerza en las políticas educativas y a principios del siglo XXI se introduce en la educación superior tanto en espacios educativos oficiales como independientes.

23 Desde el CRIC en Colombia y la CONAIE en Ecuador, se han construido diversos proyectos educativos interculturales como la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN) en Colombia y la Universidad Intercultural de las Naciones y Pueblos Indígenas Amawtay Wasí (UINPI-AW) en Ecuador.

24 Mateos, 2010, *op. cit.*, p. 9-11.

25 Cfr. Vera María Ferrão Candau, "Educación intercultural crítica: construyendo caminos" en *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, t. I, Katherine Walsh (ed), Quito, Ediciones Abya-yala, 2013, pp. 145-161.

La lucha de los pueblos originarios

La lucha indígena de los años setenta y ochenta fue una de las causas que impulsó la interculturalidad en América Latina. En un principio, la reivindicación política intercultural tomó fuerza en la educación, aunque posteriormente también se comenzó a trabajar desde la comunicación, la medicina y la justicia. En la esfera educativa, la interculturalidad comenzó a desarrollarse a partir del cuestionamiento de las formas coloniales en que se ha tratado la diferencia cultural. Durante la etapa colonial, y ya bien entrado el siglo XIX, al indio se le vio como un impedimento para la civilización y el progreso, por ello se buscó apartarlo o eliminarlo de los proyectos sociales. Durante el siglo XX ya no se pretendió tanto apartar al indígena, sino más bien integrarlo a la cultura nacional para el desarrollo de ésta a través de dispositivos como la educación bilingüe, cuyo objetivo principal era la castellanización de los pueblos originarios para su integración a la cultura nacional.²⁶

Desde diversos lugares, comienzan a cuestionarse las políticas indigenistas que buscaban integrar a las diferentes etnias en la cultura nacional. Se criticarán también las narrativas oficiales de la historia y se recuperarán otras maneras de recordar el pasado desde los márgenes y las clases subalternas. Se va constituyendo la crítica al colonialismo, la crítica al capitalismo y la crítica al patriarcado como formas estructurales que reproducen relaciones de explotación y sometimiento.²⁷

26 Cfr. Rodolfo Stavenhagen, “La política indigenista del Estado mexicano y los pueblos indígenas en el siglo XX” en *Educación e interculturalidad. Política y políticas* de Bruno Baronet y Medardo Tapia Uribe (coords), Cuernavaca, CRIM-UNAM, 2013; Favre, 1998, *op. cit.*

27 Cfr. Espín Giner, Moreno Saldívar, Duarte Cruz, J. M., y Keck, C., “Re-pensando la colonialidad y decolonialidad en el espacio de la educación no formal desde la interculturalidad crítica en San Cristóbal de Las Casas” en *Sinéctica* (50), Chiapas, México, 2018; Aníbal Quijano “Colonialidad del Poder, eurocentrismo y América Latina” en *La Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, de E. Lander (ed), Buenos Aires, CLACSO, 2000.

Movilizaciones de los años noventa y el ciclo progresista

La interculturalidad tomará mayor fuerza en la década de los noventa en un contexto de grandes movilizaciones sociales en contra de las políticas neoliberales y por el derecho a la participación política de los pueblos originarios y afrodescendientes. Estas movilizaciones sociales tendrán un fuerte impacto en la reconfiguración sociopolítica del subcontinente poniendo sobre la mesa la necesidad de construir un nuevo pacto social. Incluso a este periodo se le ha denominado como el ciclo progresista de finales del siglo xx y principios del xxi, que logró llevar al gobierno a una serie de regímenes críticos autodenominados de izquierda, progresistas o pos neoliberales.

Algunas propuestas interculturales, sobre todo las que germinaron desde los movimientos sociales indígenas, exigirán nuevas condiciones sociopolíticas donde se reconozca la conformación pluricultural y plurinacional de los estados. Se exige no sólo el reconocimiento de la diversidad cultural, sino también la participación política de los pueblos y naciones originarias en las decisiones que les atañen.²⁸ Este tipo de interculturalidad plantea también el reconocimiento, cuidado y respeto de todas las formas de vida, proponiendo incluso el respeto al territorio y la naturaleza en medio de una crisis civilizatoria y ambiental.

A principios de los años noventa se creó el Consejo 500 años de Resistencia Indígena y Popular en México y fue parte de una campaña más amplia en América Latina. Este movimiento continental se manifestó en contra de las pretensiones conmemorativas del quinto centenario del “descubrimiento de América” por parte de organismos internacionales y gobiernos latinoamericanos.²⁹ Se realizaron diversos encuentros y manifestaciones sociales en torno al debate político de los 500 años de la invención-encubrimiento-conquista del “nuevo continente”. A partir de ahí surgen diversos espacios de

28 *Cfr.* Ferrão, 2013, *op. cit.*

29 *Cfr.* Stavenhagen, 2013, *op. cit.*

reflexión en torno al diálogo intercultural e intercambio de saberes para “la emancipación de los pueblos”. Uno de estos espacios, por ejemplo, fue el Centro de Encuentros y Diálogos Interculturales fundado en los años noventa en la ciudad de Oaxaca, en México.

Para 1994 se da un levantamiento armado en México. Un grupo militar, conformado en su mayoría por indígenas de diversas etnias de la cultura Maya, se levanta en armas contra el gobierno y su configuración neoliberal, exigiendo trabajo, tierra, techo, alimentación, salud, educación, independencia, libertad, democracia, justicia y paz. Esta movilización propició un diálogo intercultural entre distintas organizaciones indígenas, campesinas y de la sociedad civil urbana.³⁰ El levantamiento zapatista y las posteriores movilizaciones nacionales e internacionales funcionaron como un parteaguas que potenció un proceso que venía formándose desde años anteriores: la estructuración de formas de gobierno e instituciones sociales propias de las comunidades, entre ellas las escuelas.

En el sur del continente también ocurrían cosas. Según Leonel Cerruto³¹ para la cosmovisión de las culturas del *Tawantinsuyu*,³² 500 años eran el inicio de un nuevo ciclo cósmico. Frente a esta transformación simbólica se decidió comenzar un nuevo proceso de acción y organización intercultural de los pueblos originarios fortaleciendo sus identidades y sus modos de vida, se decidió que la educación era uno de los instrumentos más efectivos para tales propósitos. Para 1993 se realizan una serie de encuentros interculturales entre pue-

30 Cfr. Eduardo Bautista y Leticia Briseño, “La educación indígena en Oaxaca, entre la Pedagogía y la Política” en *Matices, revista de posgrado*, vol. 5, núm. 11, México, UNAM, 2010.

31 Cfr. Leonel Cerruto, “La experiencia de la Universidad Indígena Intercultural Kawsay (UNIK)” en *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*, Daniel Mato (coord), Caracas, UNESCO-IESALC, 2009, pp. 123-154.

32 El tawantinsuyu es un nombre que provienen de dos voces quechuas: “tawa” cuatro y “suyo” nación, se traduce como un todo que tienen cuatro naciones. El tawantinsuyu se dividía en cuatro “suyos” cuyo espacio central estaba en la ciudad de Qosco (Cuzco, actualmente Perú). El tawantinsuyu era el estado o nación Inca.

blos originarios de la región andina amazónica de los países de Bolivia, Perú y Ecuador y se crea la Red Intercultural Tinku donde surgen diversas propuestas de trabajo entre culturas diversas, de aquí nace la idea de una Universidad Indígena Originaria de los países andinos. A partir de ahí se comienza a trabajar en diversos proyectos educativos desde los pueblos originarios como la Universidad Indígena Intercultural Kawsay³³ que surge en la región de Bolivia, pero es impulsada por organizaciones indígenas de diversos territorios.³⁴

En países como Ecuador y Bolivia los movimientos indígenas logran posicionarse en el gobierno y consiguen el reconocimiento no sólo intercultural, sino plurinacional a nivel constitucional. En el caso ecuatoriano en 1990 se da un fuerte levantamiento social protagonizado por la CONAIE, esta movilización y el levantamiento zapatista representan “dos movilizaciones indígenas enmarcadas en torno al quinto centenario [que] se han convertido en un hito de la historia reciente”.³⁵ A partir de ahí surgen otros levantamientos indígenas en el territorio ecuatoriano. En 1994 tiene lugar una movilización contra la aprobación de una nueva ley de modernización agraria y en 1996 se constituye el partido Movimiento de Unidad Plurinacional Pachakutik-Nuevo País, donde participa la CONAIE al lado de otras organizaciones políticas. Para 1997 se derroca al presidente en turno y se dan una serie de movilizaciones sociales que ya no sólo integran a los pueblos indígenas, sino que se componen de otros actores sociales. Para el 2003 el Pachakutik hace una alianza con Lucio Gutiérrez y logra instalarse en el gobierno a la cabeza de algunos ministerios. En 2006, esta alianza fracasa con el derrocamiento del gobierno debido a su “giro neoliberal” y se produce cierto descrédito social del movimiento indígena.³⁶

33 Palabra quechua cuyo significado es vida.

34 Cfr. Cerruto, 2009, *op. cit.*

35 Silvia Soriano, *El sentido de la disidencia. Indígenas y democracia en Ecuador*, Ciudad de México, CIALC-UNAM, 2016, p. 19.

36 Cfr. Paola Vargas, *Más allá de la dicotomía “desde arriba” vs “desde abajo”: educación superior intercultural en México. Apuntes para la construcción de un campo*, tesis de doctorado, FCPyS-UNAM, 2020; Sofía Cordero Ponce, “Estados Plurinacionales

Para 2008, con el gobierno de Rafael Correa, hay un proceso constituyente donde la CONAIE —como organización matriz que aglutina a indígenas de la sierra, la costa y la amazonia—, participó activamente. Así las demandas de la CONAIE de un Estado plurinacional y una sociedad intercultural fueron integradas en la nueva constitución del año 2008.³⁷ En medio de fuertes ambigüedades sobre la lucha social en Ecuador, en 2015 se dan una serie de movilizaciones y una huelga que implicaba bloqueos y barricadas contra el presidente Rafael Correa. Las principales demandas eran el repudio a la reelección y a las políticas laborales, además de exigir la creación de leyes para el cuidado de los bienes naturales y la administración del agua y la tierra. Se buscaba un mayor manejo de los bienes naturales por parte de la población indígena.³⁸ El presidente Correa se apropió de las demandas indígenas como el Estado plurinacional y el Buen vivir, pero dejándolas en la superficialidad, los cambios profundos nunca llegaron.³⁹ Para 2019 surgen manifestaciones masivas contra un “paquete neoliberal” impuesto desde el gobierno de Lenin Moreno, donde los movimientos indígenas tuvieron nuevamente un papel muy relevante.

En Bolivia los movimientos sociales indígenas y campesinos comienzan a tomar fuerza desde la década de los ochenta y noventa; pero la lucha social se intensifica a partir de la “guerra del agua” en el 2000 y la “guerra del gas”, en el 2003 y 2005. Fue a partir de este momento que distintos sectores sociales crearon diversas instancias coordinadoras y, a través de ellas, ganaron en organización social.⁴⁰ Para el 2005 un dirigente indígena, Evo Morales, llega al gobierno y en el 2009 se establece la constitución que reconoce a Bolivia como un Estado plurinacional, persiguiendo nociones interculturales y la autonomía política y territorial de los pueblos originarios, así como derechos del entorno natural y el medio ambiente.

en Bolivia y Ecuador. Nuevas ciudadanías, ¿más democracia?” en *Nueva Sociedad*, núm. 240, jul-ago, 2012.

37 Cfr. Cordero, 2012, *op. cit.*

38 Cfr. Soriano, 2016, *op. cit.*

39 Cfr. *Ibid.*

40 Cfr. Cordero, 2012, *op. cit.*

Se impulsaron conceptos interculturales como el buen vivir para el respeto a la naturaleza. Se aplicaron políticas para la expropiación del petróleo y el gas natural y se impulsó el desarrollo de una industria nacional a través del litio para la construcción de una rama de autos eléctricos. Aunque la matriz económica no sufrió grandes cambios sí se dio una redistribución de la renta nacional beneficiando a grandes sectores de la población más excluida.⁴¹ Sin embargo, se ha observado que, pese al discurso pluricultural, descolonizador y antiimperialista del gobierno boliviano, las nuevas formas de gobernar no han logrado escapar de la lógica productivista que afecta principalmente a comunidades y naciones originarias. Fue difícil escapar del “histórico modelo colonial” donde los impactos sociales y ambientales afectan al territorio latinoamericano mientras la mayor parte de los beneficios emigran al extranjero.⁴² Por ejemplo, se muestra que en los primeros lustros del siglo XXI cuatro empresas transnacionales fueron responsables de más del 50% de las exportaciones mineras de Bolivia.⁴³ Lo que ejemplifica la continuidad de una fuerte extracción económica por parte del capital transnacional.

Además, Edgardo Lander asegura que, como en otros países de la región, “lejos del logro de los objetivos de la transformación productiva y de una economía plural, no centrada en actividades extractivas, con la bonanza del *boom* de los *commodities* se consolidó el modelo primario exportador y se bloqueó la búsqueda de otras opciones”⁴⁴ de bienestar social y alternativas al desarrollo. En el 2019 el gobierno de Evo Morales, después de varios años en el gobierno, sufrió un golpe de Estado por parte de las fuerzas de derecha nacionales y transnacionales. Algunos de los factores que facilitaron este golpe, según León Ávila, germinan de esta incongruencia en-

41 Cfr. León Enrique Ávila, *Alternativas al colapso socioambiental desde América Latina*, Alemania, CALAS, 2019.

42 Cfr. Edgardo Lander, *Crisis civilizatoria. Experiencias de los gobiernos progresistas y debates en la izquierda latinoamericana*, Alemania, Universidad de Guadalajara/CALAS, 2019.

43 Cfr. *Ibid.*

44 *Ibid.*, p. 87.

tre un discurso del buen vivir y “una práctica desarrollista ex-poliadora de la naturaleza que provocó fuertes contradicciones sociales”.⁴⁵ Al parecer, diversos pueblos y organizaciones que en un principio lograron el acenso del gobierno de Evo Morales se alejaron de a poco de ese proyecto político.

Este ciclo de movilizaciones logra reconfigurar la organización social y política de la región. La participación indígena se hace más visible y las propuestas críticas hacia el neoliberalismo comenzarán a tener relevancia. Surgen una serie de constituciones que declaran a los Estados como pluriculturales o plurinacionales, ello implica, en el primer caso, el reconocimiento de derechos culturales diferenciados que deben implementarse en el ámbito de la equidad. En el segundo caso, hace referencia al reconocimiento de diversas naciones dentro de un Estado, reconociendo a los pueblos originarios como naciones, lo cual supone también el reconocimiento territorial y lingüístico y su participación activa y directa en las decisiones políticas del Estado.

Después de algunos años, las dificultades y ambigüedades sobre el reconocimiento cultural son vastas, la conformación intercultural de los Estados queda lejos de las expectativas de participación democrática a las que se apelaba después de las reformas constitucionales en materia de derecho y reconocimiento indígena.

Contradicciones y ambigüedades de la interculturalidad

El neoliberalismo de los años ochenta y noventa se prolongó hacia el nuevo siglo a través de un patrón jurídico y económico que ha permitido la expansión del extractivismo como un modelo que aprueba la apropiación de los bienes naturales a través del despojo. Se da una suerte de subordinación al orden geopolítico mundial donde los gobiernos

45 Ávila, 2019, *op. cit.*, p. 85.

de América Latina —progresistas o conservadores— parecen no poder salir del lugar que históricamente les ha sido asignado: el de exportadores de materias primas y productores de mano de obra barata. Este extractivismo de los bienes comunes ha minimizando las consecuencias sociopolíticas y ambientales que ocasiona y ha maximizado la histórica dependencia económica y cultural. Si bien es cierto que no se puede desdeñar la recuperación de herramientas democráticas y redistributivas por algunos gobiernos de la región en el ciclo progresista, tampoco se puede dejar de observar la dinámica “neodesarrollista” basada en la explotación de los recursos naturales.⁴⁶

Es en este contexto donde tienen lugar una serie de contradicciones y ambigüedades en materia de interculturalidad. Diversos gobiernos implementan derechos culturales y reconocen la diversidad étnica al mismo tiempo que continúan bajo una lógica neoliberal con una política de ajustes estructurales, adelgazamiento del gasto público, privatizaciones y apertura de los servicios y los bienes naturales al capital privado. En Colombia, por ejemplo, en los años noventa se dan varios cambios constitucionales que reconocen los derechos de la diversidad cultural de las comunidades indígenas y negras, en esos mismos años se da un “ajuste estructural” que impulsa políticas neoliberales, denominando este proceso como modernización del Estado.⁴⁷ En México, también en los años noventa se reconoce constitucionalmente la composición pluricultural de la nación y al mismo tiempo se reforma la constitución afectando la propiedad de la tierra comunal y ejidal de las comunidades y pueblos originarios.⁴⁸ Otro ejemplo es Guatemala con la creación de la Academia de Lenguas Mayas, el nombramiento de un profesional maya como ministro de Cultura y el énfasis en la educación inter-

46 Cfr. Maristella Svampa, “Consenso de los Commodities y lenguajes de valoración en América Latina” en *Nueva sociedad*, núm. 244, mar-abr, 2013.

47 Cfr. Eduardo Restrepo, “¿El multiculturalismo debe ser defendido?” en *Autonomías territoriales: experiencias y desafíos* de Juan Guillermo Ferro y Gabriel Tobón (comps), Bogotá, Universidad Javeriana, 2012, pp. 19-40.

48 Cfr. Stavenhagen, 2013, *op. cit.*

cultural en el ministerio de educación, al mismo tiempo que se impulsa el neoliberalismo.⁴⁹

En países como Ecuador y Bolivia —donde se lograron cambios constitucionales importantes y prometedores—, las políticas neoliberales y extractivistas no se detienen, afectando a campesinos, pueblos originarios y afrodescendientes. En los últimos lustros hubo una profundización de lo que Svampa⁵⁰ denomina como “neodesarrollismo extractivista”.

Sea en el lenguaje crudo de la desposesión (neodesarrollismo liberal) o en aquel que apunta al control del excedente por parte del Estado (neodesarrollismo progresista), el actual estilo de desarrollo se apoya sobre un paradigma extractivista, [...] tales posiciones reflejan la tendencia a consolidar un modelo de apropiación y explotación de los bienes comunes que avanza sobre las poblaciones con una lógica vertical (desde arriba hacia abajo), colocando en un gran tembladeral los avances producidos en el campo de la democracia participativa e inaugurando un nuevo ciclo de criminalización y violación de los derechos humanos.⁵¹

Por supuesto que las problemáticas sobre el neoliberalismo y el extractivismo son muy complejas y tienen sus particularidades en cada país. Se han dado interminables discusiones al respecto y las posiciones teóricas y políticas se dividen drásticamente. Entender cada uno de estos procesos requiere observar las condiciones de posibilidad que en términos nacionales y geopolíticos enmarcan las diversas dinámicas. Desprenderse de una lógica neoliberal y desarrollista, donde grandes y poderosos intereses marcan la pauta, no es fácil para ningún gobierno que pretenda administrar distinto. No obstante, aquí sólo se pretende mostrar la lógica que ha continuado gobernando en América Latina y que en términos concretos se traduce en conflictividad social y política. Las luchas por la tierra, el cuidado del territorio y la búsqueda de

49 *Cfr.* Hale, 2004, *op. cit.*

50 *Cfr.* Svampa, 2013, *op. cit.*

51 *Ibid.*

autodeterminación, se han convertido en un asunto del día a día. Estos conflictos se traducen en decenas de personas asesinadas todas las semanas, conflictos étnicos y división social, aspectos que han llevado a diversos sectores de la sociedad a cuestionarse los alcances que en materia de interculturalidad se han logrado en la región.

Interculturalidad funcional e interculturalidad crítica

En este contexto surgen diversas opiniones sobre la interculturalidad. Se plantea, por ejemplo, que cuando la interculturalidad se instala en el Estado pierde su fuerza emancipadora y descolonizadora convirtiéndose en algo muy parecido al multiculturalismo neoliberal propuesto en Estados Unidos, que reconoce los derechos culturales, pero implementa medidas neoliberales afectando a las culturas diferenciadas y a la sociedad en general. Para la investigadora Katherine Walsh,⁵² la interculturalidad en América Latina surge como una reivindicación de los derechos de los pueblos originarios en términos de autodeterminación y autonomía, sin embargo, también se dio una significación de corte posindigenista cuando fue reapropiada por el Estado. Este tipo de interculturalidad es denominada como “funcional” y se define como aquella que reconoce la diferencia y la diversidad cultural, pero con metas a la inclusión en la estructura social establecida. Se propone el diálogo y la tolerancia en función del modelo social dominante, se controla el conflicto étnico en beneficio del desenvolvimiento normalizado del modelo hegemónico.⁵³

Por su parte la interculturalidad crítica se plantea como un proyecto social y político que busca el cambio no sólo de las relaciones interculturales, sino también de las estruc-

52 Cfr. Catherine Walsh, “Hacia una comprensión de la interculturalidad” en *Tukarĩ*, sep-oct, 2009 (en línea).

53 Para Catherine Walsh, las reformas institucionales y educativas que reconocen el carácter intercultural, pluriétnico y plurilingüístico introduciendo políticas públicas específicas en América Latina (establecidas a partir de los años noventa), son parte de esta lógica funcional de la interculturalidad.

turas sociales, por ello el análisis sobre las desigualdades y las relaciones de poder es indispensable. El foco problemático de la interculturalidad crítica no se encuentra sólo en los pueblos originarios y afrodescendientes, sino en todos los sectores sociales.⁵⁴

La interculturalidad crítica ha sido construida desde diversos lugares de la sociedad latinoamericana: organizaciones y movimientos sociales, profesores normalistas, académicos e intelectuales, espacios de educación formal y no formal, todos han acuñado a través del tiempo este término con múltiples aristas. Aunque las reflexiones son amplias y variadas, la interculturalidad crítica se puede caracterizar por lo menos bajo tres grandes temas. Primero, reconocimiento y redistribución: se propone prestar atención no solo al reconocimiento de la diferencia sino también a la redistribución social, analizando el colonialismo, el capitalismo y el patriarcado que históricamente y estructuralmente conforman nuestras sociedades. Segundo, desarrollismo, crisis civilizatoria y ambiental: hay una crítica al desarrollismo económico en medio de una crisis civilizatoria y ambiental en la que se encuentra actualmente la humanidad. Tercero, proyecto educativo-proyecto político: se observa que la interculturalidad crítica más allá de un proyecto educativo es también un proyecto político. Se plantea el problema del intercambio de saberes y el diálogo entre diferentes culturas criticando el conocimiento etnocéntrico y universalista y repensando la democracia liberal, el Estado-nación y sus instituciones.

Reconocimiento-redistribución

Fidel Tubino considera que la interculturalidad funcional sustituye el discurso sobre la pobreza por el discurso sobre la cultura dejando de lado la importancia de las desigual-

54 *Cfr.* Gunther Dietz, “La interculturalidad en la educación superior: algunos logros y muchos retos” conferencia presentada en el marco de las celebraciones del XV aniversario de la Universidad Intercultural de Chiapas, diciembre, 2020; Catherine Walsh, *op. cit.*; Fidel Tubino, “Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico” en *Rostrros y fronteras de la Identidad*, núm. 151, 2004, pp. 1-9.

dades económicas y las relaciones de poder sustentadas en un sentido común colonialista. Para este autor, la interculturalidad funcional (que también denomina como neoliberal) legitima prácticas de exclusión y sometimiento dentro de un sistema socio-económico dominante, además de mirar acriticamente las instituciones de la sociedad civil que reproducen estas prácticas.⁵⁵

Esta interculturalidad se promueve desde países centrales como Estados Unidos y organismos internacionales como el Banco Mundial,⁵⁶ a través de sus programas de acción multiculturalista.

[El Banco Mundial] promueve en América Latina acciones de discriminación positiva y de educación compensatoria. Por medio de la discriminación positiva, el Banco auspicia la equidad de oportunidades sin necesidad de hacer cambios en la estructura distributiva resultante de las políticas de ajuste estructural que el mismo Banco promueve. Y por medio de la educación compensatoria, el Banco promueve la mejora de la calidad educativa en algunos pocos privilegiados de los sectores periféricos de la sociedad, sin atacar las causas de fondo del problema. Los programas multiculturalistas son paliativos a los problemas, no generan ciudadanía, promueven la equidad, pero desde arriba; son, en una palabra, profundamente paternalistas.⁵⁷

Este tipo de propuestas sobre la diversidad intercultural, surgidas desde organismos internacionales como el Banco Mundial y la Unesco⁵⁸ enfatizan la idea de rescatar la diferencia como fuente de desarrollo “en el contexto de la globalización económica y mundialización cultural”. Suelen reproducir un etnocentrismo que sitúa a los mandatarios europeos y nortea-

55 *Cfr.* Fidel Tubino, *Ibid.* y “La interculturalidad crítica como proyecto ético-político”, presentado en el Encuentro Continental de Educadores Agustinos, Lima, enero 24-28, 2005 (en línea).

56 *Cfr.* Mateos, 2010, *op. cit.*; Ferrão, 2013, *op. cit.*

57 Tubino, 2004, *op. cit.*, p. 6.

58 Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Informe mundial sobre identidad cultural y diálogo intercultural, 2010.

americanos “como los responsables de diseñar la misión civilizatoria” de la interculturalidad,⁵⁹ reproduciendo así políticas colonialistas en pleno siglo XXI.

Se sostiene que desde los organismos supranacionales se busca controlar el conflicto étnico a través de políticas de reconocimiento dirigidas a grupos sociales que puedan integrarse a los modelos de desarrollo planteados desde dichos organismos. Esto beneficia a pequeños grupos dejando excluidos a la gran mayoría de las personas que no alcanzan los parámetros establecidos para lograr los apoyos. Algunas autoras como Silvia Rivera Cusicanqui, Rosamel Millamán y Charles Hale han usado el término del “indio permitido” para describir las formas en las que usan los gobiernos los derechos culturales para dividir y neutralizar a los actores indígenas. Según esta idea, ciertos beneficios se dirigen a un grupo minoritario de actores indígenas y al mismo tiempo excluye a los demás, a los que estén fuera de los parámetros permitidos para recibir los beneficios. Se transmite un mensaje implícito, dice Hale: “está bien que los indígenas gocen de ciertos derechos, siempre y cuando dejen de exigir los demás”.⁶⁰

Esta interculturalidad de tipo funcional que reconoce la diversidad en detrimento de la distribución también la podemos encontrar concebida desde el mercado⁶¹ donde las grandes empresas transnacionales, dedicadas a la industria del turismo y el entretenimiento, encuentran una fuente de riqueza en la diversidad cultural y étnica. Cuando el mercado capitalista reconoce y organiza la diversidad cultural de los individuos, los problemas de la diferencia se resuelven a través del consumo privado, sin la necesidad de una “redistribución del poder o los recursos”. Sería algo así como dejarle a la “mano invisible” del mercado la regulación social de las diferencias, el

59 Claudio Maldonado Rivera y Carlos del Valle Rojas, “Episteme decolonial en dos obras del pensamiento mapuche: reescribiendo la interculturalidad” en *Chungara, revista de antropología chilena*, vol. 48, núm. 2, Chile, Universidad de Tarapacá Arica, jun, 2016, p. 320.

60 Cfr. Hale, 2004, *op. cit.*, pp. 4-5.

61 Cfr. Gunther Dietz, *Conferencia: debates, enfoques y modelos en educación intercultural*, marzo, 2014 (en línea).

mercado como encargado de la coexistencia de la diferencia.⁶² Este modo de pensar la relación entre la diferencia cultural, no repara en las consecuencias sociales ni ambientales, sino que parte del supuesto del mercado como ente regulador de la vida en común, que presupone y regula oportunidades iguales de sobrevivencia y consumo a los sujetos cultural y socialmente diversos.

Incluso pareciera que el mercado puede convertir esa diferencia cultural en mercancía. En la actualidad grandes empresas alrededor del mundo parecen haber encontrado una fuente de riqueza en la diferencia étnica, en eso que se ha denominado como “estilo étnico-chic” y que produce una serie de artefactos inspirados en la multiplicidad étnica, como la vestimenta, la decoración de interiores o tatuajes tribales en la piel. A través de este estilo étnico se intentan reflejar, tal vez, la conciencia intercultural y la responsabilidad moral de las personas.⁶³ Llama la atención cómo en grandes destinos turísticos la diferencia cultural se ha convertido en un gran mercado de bienes “exóticos” y *folclóricos* donde justo el consumo es el único fin.⁶⁴ Esto sucede cuando el mercado se apropia totalmente de las (des) regulaciones de la sociabilidad. La interculturalidad, entonces, se torna funcional a los intereses de las grandes firmas y el capital. Este es un tema cercano a la educación intercultural ya que algunas universidades impul-

62 Cfr. Hall, 2010, *op. cit.*; Restrepo, *op. cit.*

63 Cfr. Jean Comaroff y John Comaroff, *Etnicidad Sociedad Anónima*, Buenos Aires, Katz, 2011.

64 Un ejemplo de esta interculturalidad producida desde el mercado es el caso de Cancún o Chiapas en México. Ahí se venden una serie de paquetes culturales para los turistas que reproducen una visión esencialista del nacionalismo mexicano: se representa a los pueblos originarios como parte de aquella gran civilización del pasado de la cual es deudora la nación mexicana. No obstante, los indígenas del presente siguen en la más grande pauperización. Si bien les va pueden ser los meseros o los que hacen la limpieza en aquellos grandes centros turísticos. Si el mercado regula las relaciones sociales y culturales ¿por qué estos indígenas no han logrado salir de la pobreza? ¿Acaso son una versión disminuida de aquellas grandes civilizaciones precolombinas? Esta visión no cuestiona la construcción histórica y estructural de las desigualdades, del racismo, de la pobreza. Si están pobres, se argumentaría desde esta perspectiva, es porque no se han dejado subir al tren del desarrollo donde el mercado (o el Estado en su versión progresista) regula las relaciones sociales e interculturales.

san el turismo a través de carreras como turismo alternativo o sustentable. Encontrar las contradicciones y dificultades de dicho impulso al turismo es un tema importante para la interculturalidad crítica.

Desarrollismo, crisis civilizatoria y ambiental

La interculturalidad crítica es heredera de un pensamiento latinoamericano que se ha venido gestando por lo menos desde el siglo XIX con pensadores como José Martí y Carlos Mariátegui. Este pensamiento subraya las formas coloniales de sociabilización, la dependencia y el sometimiento económico, político y cultural de los países latinoamericanos respecto a países “centrales” o “imperialistas”, según los distintos léxicos. Además de observar el colonialismo que se reproduce hacia el interior de los Estados nación.

En la segunda mitad del siglo XX tomaron mucho auge las teorías del subdesarrollo y la dependencia en la región latinoamericana. Después de la Segunda Guerra Mundial, como consecuencia de los efectos económicos que se producían en diferentes partes del mundo, toma fuerza la idea de un mundo interdependiente. En este contexto, surgen organismos, bajo la hegemonía estadounidense, cuyo propósito es velar por aspectos de la política y la economía internacional como la Organización de las Naciones Unidas, el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial. También surgen comisiones regionales dependientes de las Naciones Unidas, como la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) creada en 1948, cuya tarea principal será hacer estudios sobre los problemas del desarrollo en la región. Desde la CEPAL, con el economista Raul Prebisch como director, surgirán algunas reflexiones sobre los problemas del subdesarrollo que se pueden sintetizar a través de la noción de “centro-periferia”.⁶⁵ Estos términos abrirán la posibilidad de cuestionar la idea de que

65 Cfr. Jaime Osorio, *Fundamentos del análisis social. La realidad social y su conocimiento*, México, UAM-I/FCE, 2001.

las economías del mundo son diferentes gracias a los diversos estadios de desarrollo y que hace falta alcanzar el estadio superior del desarrollo a los países atrasados. Al contrario de esto, se formula que las economías se encuentran interrelacionadas de manera asimétrica, así el atraso y el subdesarrollo son expresiones de economías que sufren despojo y el desarrollo es la consecuencia de las economías que han creado los instrumentos para despojar.⁶⁶ En un mismo proceso se crea el desarrollo y su contraparte, el subdesarrollo en la periferia. Estos no son fenómenos desligados o en etapas diferentes.

Algunos años después se comenzará a profundizar en las críticas hacia el desarrollo, ya no tanto en el sentido de cómo mejorarlo o democratizarlo, sino intentando desnaturalizar el sentido común que ve en el desarrollo la única forma posible de mejora social o política. Se argumenta que el desarrollo o desarrollismo tomará fuerza como discurso dominante también después de la Segunda Guerra Mundial.⁶⁷

En las últimas décadas, en un contexto de crisis ambiental y civilizatoria, desde la interculturalidad se ha criticado el desarrollo y el crecimiento como única vía para el bienestar social. Se plantea la necesidad de construir un post desarrollo como base de una sociedad que no esté basada en el beneficio y el crecimiento económico como único fin.⁶⁸ Las metas del desarrollo no son viables ecológica y culturalmente, pues se desconoce las aspiraciones reales y las particularidades de las comunidades a las que se dirige, poniendo en evidencia fuertes marcas eurocéntricas y racistas. Por ello, más que “desarrollos alternativos” —supuestamente más adecuados— se ha planteado la necesidad de construir “alternativas al desarrollo”,⁶⁹

66 Cfr. Ruy Mauro Marini, *Dialéctica de la dependencia*, México, Era, 1973; Osorio, 2001, *op. cit.*

67 Cfr. Mónica Bruckmann, “Estudio preliminar” en *Theotônio Dos Santos. Construir soberanía. Una interpretación económica de y para América Latina. Antología esencial*, vol. 1, de Mónica Bruckmann y Francisco López (eds), Buenos Aires, CLACSO, 2020.

68 Cfr. Sergio Hernández Loeza, *Proyectos políticos, educación superior intercultural y modernización educativa en Ecuador y México*, tesis de doctorado, México, UNAM, 2017.

69 Cfr. Eduardo Restrepo, “Imaginar el fin del desarrollo sin las garantías de radicales otredades” en *Convergencias y Divergencias. Hacia educaciones y desarrollos “otros”*, 2017. (en línea).

desde diversas propuestas sociopolíticas como el buen vivir, la comunalidad, el post desarrollo o el decrecimiento.

Proyecto educativo-proyecto político

La interculturalidad crítica, de manera más clara, se ha nutrido de movimientos indígenas en países como Ecuador, Bolivia, Nicaragua, Perú y Colombia, donde se han gestado propuestas educativas desde abajo como parte de proyectos más amplios de transformación social. En otras regiones del subcontinente, aunque poco visibles, existen una amplia gama de propuestas que buscan una interculturalidad diferente a la funcional. Desde diversas organizaciones sociales, campesinas, indígenas y afrolatinoamericanas se impulsan proyectos educativos que buscan la decodificación de patrones coloniales a través de la reflexión y la construcción de proyectos alternativos de vida.

Para el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), por ejemplo, la interculturalidad se entiende como un proyecto político que va más allá de lo meramente educativo y que busca la construcción de relaciones sociales y estructuras políticas diferentes a las actualmente hegemónicas (Rojas, 2005). En esa misma línea, en Ecuador, el FENOCIN (Confederación Nacional de Organizaciones Campesinas Indígenas y Negras) perteneciente a *La Vía Campesina*,⁷⁰ sostiene que “la interculturalidad va mucho más allá de la existencia o el dialogo de culturas”, pretende más bien la interrelación creativa que permita construir instituciones que garanticen la diversidad crítica. Se propone que para consolidar la interculturalidad como política oficial debe haber una profunda renovación institu-

⁷⁰ Esta confederación (FENOCIN) es fundadora de la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo (CLOC) y de La Vía Campesina Internacional (LVC); esta última es una especie de coordinadora a nivel mundial de alrededor de 116 organizaciones campesinas de 56 países de América, Asia, Europa y África. A La Vía Campesina pertenecen organizaciones y movimientos indígenas y campesinos de gran envergadura como el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra de Brasil (MST).

cional y del tejido social, no sólo reconocer “al otro” sino consolidar espacios de una nueva realidad común.⁷¹

Se insiste en que lo intercultural crítico busca espacios de coexistencia e interrelación que permitan el intercambio de valores y saberes observando las desigualdades socioeconómicas. No bastan las buenas intenciones para remediar el problema del sometimiento cultural—aseguraba Luis Villoro—,⁷² pues la interculturalidad funcional comúnmente no contempla las causas económicas y sociales, que limitan la realización de los derechos en las distintas sociedades del mundo.

La interculturalidad como propuesta involucra una toma de distancia crítica frente al modelo económico vigente, el multiculturalismo no. [...] En este sentido, *la orientación política de la interculturalidad más que acciones afirmativas, promueve acciones transformativas*, [...] aprender a convivir por intermedio del enriquecimiento mutuo.⁷³

Al plantearse así, la interculturalidad crítica se construye explícitamente como un proyecto no sólo educativo, sino también político que trabaja por la transformación social. Critica el modelo capitalista y colonialista bajo el que se rigen las instituciones hegemónicas y recupera otras formas de ver el mundo y otras instituciones sociales. La interculturalidad crítica se nutre de estas prácticas complejas y se plantea como un proyecto político más amplio y radical. Se propone que el dialogo entre culturas visualice las condiciones económicas, políticas, militares, coloniales que condicionan el dialogo franco intercultural. Esto es necesario para no caer en la perspectiva de un dialogo descontextualizado que favorecería intereses de la civilización dominante.⁷⁴

71 Cfr. Elena Lazos, “Interculturalidad: naturalezas dominadas, naturalezas vividas” en *Educación intercultural a nivel superior: reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas*, Sergio E. Hernández, María I. Ramírez, Yunuen Manjarrez, Aarón Flores (coords), Ed. México, UIEP/ UCIREN/ UPEL, 2013.

72 Cfr. Luis Villoro, *Tres retos de la sociedad por venir (Justicia, Democracia, Pluralidad)*, México, Siglo XXI, 2009.

73 Del cid Lucero, 2013, *op. cit.*, p. 319.

74 Cfr. Raúl Fornet-Betancourt, *Interculturalidad y globalización*, San José de Costa Rica, DEI, 2000; Fidel Tubino, *op. cit.*

Entre los desafíos a los que se enfrenta la intercultural crítica está el de construir procesos de “desnaturalización” y decodificación de prejuicios que habitan nuestros imaginarios sociales en relación a los diferentes grupos sociales y culturales.⁷⁵ La educación se transforma en un espacio importante donde el análisis crítico deconstructivo puede tener lugar, además puede ser un espacio de interrelación cultural en prácticas y proyectos concretos.

La investigadora brasileña Vera Maria Ferrão asegura que es de suma importancia cuestionar el carácter “monocultural” y “etnocéntrico” que está presente en políticas educativas y que impregna los currículos escolares; esto exige preguntarse cuáles son los criterios usados para establecer los contenidos escolares y poner en duda la supuesta “universalidad” y “neutralidad” de los conocimientos y valores que enmarcan la educación.⁷⁶ Cierta conocimiento llega a legitimar prácticas racistas y clasistas bajo una supuesta neutralidad científica que se desarrolla, más bien, en el marco de una ideología hegemónica y eurocéntrica.

Algunas reflexiones finales

Cuando se observa la relación que tiene el reconocimiento y la redistribución, también se observa el papel que juegan las políticas interculturales dirigidas a la población socioculturalmente diferenciada. En la educación, por ejemplo, se han propuesto políticas de acción afirmativa que tienen como finalidad el empoderamiento de sectores y grupos sociales que históricamente han sido desplazados, discriminados y marginados de la sociabilidad. Al empoderarlos, se busca que se integren y participen en las instituciones sociales y políticas, favoreciendo su organización e intervención. En ese sentido, las acciones afirmativas, o de “discriminación positiva”, to-

⁷⁵ Cfr. Ferrão, 2013, *op. cit.*

⁷⁶ *Ibid.*, p. 158.

man importancia en los procesos interculturales, ya que son estrategias orientadas al empoderamiento.

Sin embargo, estas acciones afirmativas comúnmente se implementan con objetivos muy superficiales. Difícilmente buscan modificar las causas profundas de la desigualdad y la escasa participación social. Suelen fungir como una especie de maquillaje social que sólo otorga cuotas de poder y participación a un número reducido de gente en detrimento de una mayoría. Incluso, estas cuotas de poder pueden dividir a las comunidades y a las organizaciones al beneficiar sólo a un grupo de actores, dejando fuera a los que no cumplen con los patrones establecidos para recibir dichos beneficios.

Se puede decir entonces que las acciones afirmativas son importantes para el empoderamiento de los grupos y sectores sociales excluidos, siempre que tengan un proyecto social y político más amplio. Además, las acciones afirmativas que surgen en países como Estados Unidos van dirigidas a grupos sociales como los migrantes o los afroamericanos, mientras que en México este tipo de políticas van dirigidas a los pueblos originarios, los cuales no son “grupos” sociales, sino precisamente “pueblos” y naciones autóctonas con una lengua, un territorio, instituciones políticas y sociales propias, lo cual significa que la implementación de políticas públicas recomendadas por organismos internacionales y países dominantes quedan fuera de lugar en nuestra realidad latinoamericana. Este tipo de políticas termina siendo funcional a un modelo económico que provoca amplias desigualdades sociales y deterioro ambiental. Por ello se dirá que más que “acciones afirmativas”, desde la interculturalidad crítica se buscan “acciones transformativas”.

En la educación intercultural sucede que los beneficios educativos se dirigen a un grupo minoritario provocando la exclusión de los demás, sólo se integran a la educación algunos sujetos y en la mayoría de los casos se pierde el vínculo con sus comunidades de origen. Esto no quiere decir que estas políticas de reconocimiento sean del todo negativas, sin embargo, no tener conciencia de su papel funcional en

ciertos casos puede perder de vista el fin y confundirse con el medio. Es decir, perder de vista la participación política de la diferencia y sólo dar ciertas cuotas integracionistas a individuos aislados.

Aquí no se pretende generalizar y considerar que, en todos los casos, las políticas de discriminación positiva lleven a un mismo fin. Coincidimos en que no se pueden entender estas propuestas gubernamentales sólo como un propósito de cooptación, sino que son procesos más complejos donde las formas de reconocimiento pueden construir posibilidades críticas e incluso consecuencias inesperadas.⁷⁷ Estos espacios pueden fomentar la unidad política y establecer una base de organización e impulso participativo. Sin embargo, es preciso observar las prácticas de exclusión en la toma de decisiones y el papel que juegan los grandes poderes políticos y económicos dentro de las políticas públicas de este tipo.

Para algunas investigadoras e investigadores el desafío más complejo estaría en vincular las propuestas de educación intercultural a la perspectiva de la interculturalidad crítica. Esto se torna sumamente complicado ya que en la mayoría de los países predomina el enfoque funcional limitándose a introducir componentes de los grupos considerados diferentes dentro del currículum escolar. Es aquí donde surge la importancia de la participación efectiva de las comunidades y los pueblos originarios, además de la necesaria educación intercultural de la sociedad toda. La interculturalidad crítica se fundamenta en la exigencia del respeto a la diferencia cultural y la autodeterminación, observando las formas de explotación de la vida y la distribución de la producción social.

Como respuesta a la interculturalidad funcional, en diversas regiones de América Latina han surgido propuestas alternativas de educación que buscan canales de participación democrática para poner sobre la mesa los problemas sociales y políticos que aquejan directamente a las comunidades. En el caso de México, por ejemplo, algunas propuestas teóricas

⁷⁷ Cfr. Hale, 2004, *op. cit.*

y prácticas persiguen el reconocimiento de los pueblos originarios como “entidades de derecho público” y no sólo como “sujetos de interés público”. Es decir que el reconocimiento condescendiente intercultural del Estado nación dificulta a los pueblos indígenas actuar como “sujetos” de derechos, limitándolos a ser objetos de políticas diseñadas e implementadas desde la administración estatal, coartando la participación de los pueblos y comunidades, orillándolos (en el mejor de los casos) a la consulta pasiva de políticas y planes de desarrollo diseñadas para ellos.⁷⁸ Se limita la participación efectiva en los proyectos sociales y educativos y se excluyen las propuestas económicas, sociales y culturales surgidas desde las comunidades mismas.

78 Para profundizar en algunas propuestas de educación intercultural crítica *Cfr.* Stefano Sartorello, “Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: El caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas” en *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 3, núm. 2, 2009, p. 83.

Fuentes consultadas

- Ávila, León Enrique, *Alternativas al colapso socioambiental desde América Latina*, Alemania, CALAS, 2019.
- Ávila, Agustín y Juan Pohlenz, “Interculturalidad crítica y buen vivir desde una perspectiva latinoamericana” en *Patrimonio biocultural, saberes y derechos de los pueblos originarios*, CLACSO/INALI, 2012, pp. 63-79.
- Bautista, Eduardo y Leticia Briseño, “La educación indígena en Oaxaca, entre la Pedagogía y la Política” en *Matices, revista de posgrado*, vol. 5, núm. 11, México, UNAM, 2010.
- Bertely, María, “Educación indígena del siglo XX en México” en *Un siglo de educación en México* de Pablo Latapi (coord), México, Conaculta/FCE, 1998.
- Bruckmann, Mónica, “Estudio preliminar” en *Theotônio Dos Santos. Construir soberanía. Una interpretación económica de y para América Latina. Antología esencial* de Mónica Bruckmann y Francisco López, vol. 1, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, CLACSO, 2020.
- Cerruto, Leonel, “La experiencia de la Universidad Indígena Intercultural Kawsay (UNIK)” en *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos* de Daniel Mato (coord), Caracas, IESALC-UNESCO, 2009, pp. 123-154.
- Comaroff, Jean y John Comaroff, *Etnicidad, Sociedad Anónima*, Buenos Aires, Katz, 2011.
- Cordero Ponce, Sofía, “Estados Plurinacionales en Bolivia y Ecuador. Nuevas ciudadanía, ¿más democracia?” en *Nueva sociedad*, núm. 240, jul-ago, 2012.
- Del Cid Lucero, Víctor Manuel, “Trascendiendo las teorías hegemónicas...” en *Educación intercultural a nivel superior: reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas* de Sergio E. Hernández, María I. Ramírez, Yunuen Manjarrez y Aarón Flores (coords), México, UIEP/UCIRED/UPEL, 2013.
- Dietz, Gunther, “La interculturalidad en la educación superior: algunos logros y muchos retos” conferencia presentada en el marco de las celebraciones del xv aniversario de la Universidad Intercultural de Chiapas, diciembre, 2020.
- , *Conferencia: Debates, enfoques y modelos en educación intercultural*, marzo, 2014, tomado de www.youtube.com/

watch?v=ApWQ4Mxmb5E, consultado el 10 de diciembre de 2018).

- _____, *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*, México, FCE, 2012.
- Favre, Henri, *El indigenismo*, México, FCE, 1998.
- Ferrão, Maria, “Educación intercultural crítica: construyendo caminos” en *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, t. I, de Katherine Walsh (edit), Quito, Abya-yala, 2013, pp. 145-161.
- Fornet-Betancourt, Raül, *Interculturalidad y globalización*, San José de Costa Rica, Editorial DEI, 2000.
- Giner, Espín, Moreno Saldívar, Duarte Cruz, J. M., y Keck, C., “Repensando la colonialidad y decolonialidad en el espacio de la educación no formal desde la interculturalidad crítica en San Cristóbal de Las Casas”, *Sinéctica* (50), Chiapas, 2018.
- Gómez, Magdalena, “Pueblos indígenas: de la cuarentena histórica al neogenocidio” en *La jornada*, martes 23 de junio de 2020.
- Gudynas, Eduardo, “Alternativas al desarrollo y buen vivir” en *El Buen Vivir como paradigma societal alternativo*, Madrid, Economistas Sin Fronteras, Dossier EsF, núm. 23, otoño, 2016.
- Hale, Charles R., “El protagonismo indígena, las políticas estatales y el nuevo racismo en la época del ‘indio permitido’”, conferencia *Construyendo la paz: Guatemala desde un enfoque comparado*, organizado por la Misión de Verificación de las Naciones Unidas en Guatemala (MINUGUA), 27-29 de octubre, 2004.
- Hall, Stuart, “La cuestión multicultural” en *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en los estudios culturales* de Eduardo Restrepo, Catherine Walsh y Víctor Vich (eds), Colombia, Perú y Ecuador, Envisión Editores/IEP/Instituto de estudios Culturales y Sociales Pensar/Universidad Andina Simón Bolívar, 2010.
- Hernández Loeza, Sergio, “Limitadas por decreto. Las restricciones normativas de las universidades interculturales oficiales en México” en *Tramas/Maepova*, 4 (2), 2016, pp. 95-119.
- _____, *Proyectos políticos, educación superior intercultural y modernización educativa en Ecuador y México*, tesis de doctorado, México, UNAM, 2017.
- Kymlicka, Will, *Ciudadanía multicultural*, Buenos Aires, Paidós, 1996.
- Lander, Edgardo, *Crisis civilizatoria. Experiencias de los gobiernos progresistas y debates en la izquierda latinoamericana*, Alemania, Universidad de Guadalajara/CALAS, 2019.
- Lazos, Elena, “Interculturalidad: naturalezas dominadas, naturalezas vividas” en *Educación intercultural a nivel superior: reflexiones*

- desde diversas realidades latinoamericanas* de Sergio E. Hernández, María I. Ramírez, Yunuen Manjarrez, Aarón Flores (coords), México, UIEP/ UCIREN/ UPEL, 2013.
- Maldonado Rivera, Claudio y Carlos del Valle Rojas, “Episteme decolonial en dos obras del pensamiento mapuche: reescribiendo la interculturalidad” en *Chungara, revista de antropología chilena*, vol. 48, núm. 2, Chile, Universidad de Tarapacá, jun, 2016, pp. 319-329.
- Marini, Ruy Mauro, *Dialéctica de la dependencia*, México, Era, 1973.
- Mateos, Laura, *La migración transnacional del discurso intercultural: su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz, México*, Granada, Universidad de Granada, 2010.
- Osorio, Jaime, *Fundamentos del análisis social. La realidad social y su conocimiento*, México, UAM-I/FCE, 2001.
- Quijano, Aníbal, “Colonialidad del Poder, eurocentrismo y América Latina” en *La Colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* de E. Lander (ed), Buenos Aires, CLACSO, 2000.
- Restrepo, Eduardo, “¿El multiculturalismo debe ser defendido?” en *Autonomías territoriales: experiencias y desafíos* de Juan Guillermo Ferro y Gabriel Tobón (cooms), Bogotá, Universidad Javeriana, 2012, pp. 19-40.
- , “Imaginar el fin del desarrollo sin las garantías de radicales otredades” en *Convergencias y divergencias. Hacia educaciones y desarrollos “otros”*, 2017. Tomado de www.ram-wan.net/restrepo/documentos/fin-dllo.pdf, consultado el 13 de agosto de 2019.
- Sandel, Michel, “America’s search for a new public philosophy”, Cambridge, The atlantic monthly, 1996.
- Sartorello, Stefano, “Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: el caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas”, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 3, núm. 2, (2009), pp. 77-90.
- Schmelkes, Sylvia, “Las Universidades Interculturales en México: sus retos y necesidades actuales” en *Educación intercultural a nivel superior: reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas*, Sergio E. Hernández, María I. Ramírez, Yunuen Manjarrez, Aarón Flores (coords), 1 era, Ed. México, UIEP/ UCIREN/ UPEL, 2013.
- Schmelkes, Silvy, “Educación intercultural, retrospectiva y prospectiva”, conferencia presentada en el marco de las celebraciones del XV aniversario de la Universidad Intercultural de Chiapas, diciembre, 2020.

- Sleeter, Christine E. “El contexto político de la educación multicultural en los Estados Unidos” en *Cuadernos interculturales*, vol. 2, núm. 3, jul-dic, Viña del Mar, Universidad de Playa Ancha, 2004, pp. 9-22.
- Soriano, Silvia, *El sentido de la disidencia. Indígenas y democracia en Ecuador*, Ciudad de México, CIALC-UNAM, 2016.
- Stavenghagen, Rodolfo, “La política indigenista del Estado mexicano y los pueblos indígenas en el siglo XX” en *Educación e interculturalidad. Política y políticas* de Brunno Baronet y Medardo Tapia (coords), Cuernavaca, CRIM-UNAM, 2013.
- Svampa, Maristella, “Consenso de los Commodities y lenguajes de valoración en América Latina” en *Nueva sociedad*, núm. 244, mar-abr, 2013.
- Taylor, Charles, *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*, México, FCE, 2009.
- Tubino, Fidel, “Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico”, *Rostros y fronteras de la identidad*, núm. 151, 2004, pp. 1-9.
- , “La interculturalidad crítica como proyecto ético-político”, conferencia del Encuentro Continental de Educadores Agustinos, Lima, enero 24-28, 2005. Tomado de oala.villanova.edu/congresos/educación/limapo-nen-02.html, consultado el 20 de enero de 2019.
- Vargas, Paola, *Más allá de la dicotomía “desde arriba” vs “desde abajo”: educación superior intercultural en México. Apuntes para la construcción de un campo*, tesis de doctorado, México, UNAM, 2020.
- Villoro, Luis, *Tres retos de la sociedad por venir (Justicia, Democracia, Pluralidad)*, México, Siglo XXI, 2009.
- Walsh, Catherine, “Hacia una comprensión de la interculturalidad”, *Tukari*, sep-oct, 2009. Tomado de catherine-walsh.blogspot.com/2010/11/hacia-una-comprension-de-la.html, consultado el 12 de febrero de 2009.