

ARTÍCULO

Interculturalidad y Educación Superior, una mirada crítica desde América Latina

Interculturality and Higher Education in Latin America: a critical view

ANITA JOSEFA KRAINER Y ALEJANDRA CHAVES*

*Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Ecuador
Correo electrónico: akrainer@flacso.edu.ec

Recibido 30 de enero del 2020; aprobado el 26 de agosto del 2021

RESUMEN

La educación constituye el eje neurálgico de la transformación de una sociedad, apostar por una propuesta educativa que cuestione el conocimiento hegemónico y la ciencia como construcción positivista, permite formar profesionales y seres humanos con una visión más amplia del mundo, que logren articular la diversidad cultural que lo caracteriza. Por este motivo, en el presente artículo se analiza la educación superior en América Latina. A partir de una mirada intercultural crítica, se recorren las diferentes corrientes teóricas educativas, la situación de América Latina como región altamente diversa y a la vez inequitativa, y finalmente se presentan reflexiones necesarias para cuestionar y transformar el sistema educativo.

PALABRAS CLAVE:

Interculturalidad crítica; Transdisciplinariedad; Diálogo de saberes; Educación superior; América Latina

ABSTRACT

Education constitutes the central point of the transformation of a society, betting on an educational proposal that questions hegemonic

knowledge and science as a positivist construction, allows to train professionals and human beings with a broader vision of the world, which manage to articulate cultural diversity what characterize it. For this reason, this article analyzes higher education in Latin America. From a critical intercultural view, the different educational theoretical currents, the situation of Latin America as a highly diverse and at the same time unequal region are traversed, and finally reflections necessary to question and transform the educational system are presented.

KEYWORDS: Critical interculturality; Transdisciplinarity; Knowledge dialogue; Higher education; Latin America

ABORDAJE CONCEPTUAL TEÓRICO ACERCA DE LA IMPORTANCIA DE LA INTERCULTURALIDAD EN LA EDUCACION SUPERIOR

El sistema educativo conformado por escuela, colegio y universidad es una idea que se consolidó en Francia en el siglo XVIII, parte de la premisa de que el hogar no puede brindar a los niños todos los conocimientos necesarios para su desarrollo como ciudadanos, es decir como los miembros de un Estado-nación. En esta premisa hay dos propósitos que se deben buscar: igualdad y progreso. La escuela iguala los conocimientos de los niños y los prepara para que puedan continuar su tarea de formación progresiva hacia el imaginario de un buen ciudadano (Kuper 2001).

En este contexto de educación para el progreso y la homogenización de conocimientos, la educación escolarizada se pensó “como un dispositivo pedagógico para que las diversas poblaciones se integraran al proyecto de nación homogéneo” (González Terreros, 2011: 11), esto incluía a las poblaciones que detentaban otros conocimientos diferentes a los concebidos como científicos.

De esta forma, la educación formal o educación escolarizada se constituyó en la herramienta para la imposición y consolidación de la cultura hegemónica y homogénea, lo que contribuyó a que un saber, identidad, idioma y un modo de producción, dominara sobre otros y sobre los saberes diversos, a los que finalmente se les categorizó como inferiores (González Terreros, 2011).

Con la efervescencia de los movimientos de pueblos y nacionalidades, la lucha por el reconocimiento de la diversidad cultural y la crisis social y ambiental a la que en la actualidad nos enfrentamos; el conocimiento científico, como conocimiento único y válido, empezó a ser cuestionado y las propuestas decoloniales e interculturales tomaron fuerza en el mundo académico y social.

Para indagar sobre la importancia de la interculturalidad en la educación superior, a continuación, se desarrollan los conceptos de conocimiento científico, saberes y Diálogo de Saberes, para llegar a un acercamiento de cómo comprender la interculturalidad en la educación superior y sus implicaciones.

EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO OCCIDENTAL COMO PATRÓN DE COLONIALIDAD

La ciencia occidental moderna se reconoce a nivel global como “la ciencia normal, eurocéntrica o convencional, que es la ciencia que generalmente se considera como la ciencia universal y única” (Delgado y Rist, 2016: 37). Este es el conocimiento legitimado dentro de las instituciones de educación en todos los niveles y en especial en la educación superior, en la que toma mayor fuerza y reconocimiento como ciencia dominante y hegemónica para construir, desde esta visión, un profesional capacitado.

Esta ciencia nace de la filosofía griega y se consolida durante la ilustración europea. Se origina en la dicotomía entre hombre y naturaleza, con la formación del sistema mundo capitalista y la expansión colonial europea. De esta forma, el hombre como poseedor de conocimiento puede controlar racionalmente el mundo que habita y así, la ciencia moderna occidental se sitúa fuera del mundo para observarlo (Castro-Gómez, 2007). Esto es a lo que Castro-Gómez (2007) denomina “hybris del punto cero” en el que la ciencia moderna “pretende hacerse un punto de vista sobre todos los demás puntos de vista, pero sin que de ese punto de vista pueda tenerse un punto de vista” (Castro-Gómez, 2007: 83).

En otras palabras, en este tipo de conocimiento, el sujeto carece de sexo, género, etnia, clase, espiritualidad, territorio y “produce la verdad desde un monólogo interior consigo mismo, sin relación con nadie fuera de sí” (Grosfoguel, 2007: 64), de esta forma, la ciencia a partir del siglo XIX asumió como base científica de conocimiento la epistemología de la neutralidad axiológica y la objetividad empírica del sujeto que produce dicho conocimiento (Grosfoguel 2007).

Lo que en definitiva a cargado al conocimiento científico occidental de un “universalismo abstracto”, en el que el conocimiento se abstrae de una pertenencia espacio-temporal y se define como eterno, y el sujeto que lo produce carece de cuerpo, contenido y contexto para generar un conocimiento que pretende ser la verdad universal para todos en el mundo (Grosfoguel, 2007).

De esta forma, los postulados de la ciencia moderna priorizan los métodos cuantitativos y positivistas, y se organiza dentro de especialidades, que cumplen con separar y diferenciar las áreas de conocimiento (Delgado y Rist, 2016). Lo que establece en gran

parte la razón de ser de las instituciones de educación superior, en las cuales se prepara profesionales especializados en una rama específica de la ciencia o disciplina:

Las disciplinas materializan la idea de que la realidad debe ser dividida en fragmentos y de que la certeza del conocimiento se alcanza en la medida en que nos concentremos en el análisis de *una* de esas partes, ignorando sus conexiones con todas las demás (Castro-Gómez, 2007: 83).

Lo que consolida currículos universitarios bajo un canon propio, con autores y conocimientos específicos para el área de estudio. Esta separación, a su vez, se fortalece con la jerarquización de la estructura universitaria, dividida en facultades, estas en departamentos y en programas específicos para cada una. Lo que tienen como resultado una separación del conocimiento, no solo por disciplinas, sino también dentro de la misma institución de educación y a su vez con la sociedad o comunidad (Castro-Gómez, 2007).

Es así como, la estructura física y de conocimientos que ofertan las universidades latinoamericanas refuerzan una forma de conocimiento hegemónico, que se traduce en una cultura, economía, sociedad y política occidental. Como lo aclara Lander (2000):

[En la universidad] la formación profesional, la investigación, los textos que circulan, las revistas que se reciben, los lugares donde se realizan los posgrados, los regímenes de evaluación y reconocimiento de su personal académico, todo apunta hacia la sistemática reproducción de una mirada del mundo desde las perspectivas hegemónicas del Norte. (Lander, 2000: 43).

De esta forma, la educación se convierte en la herramienta principal para perpetuar el modelo de la colonialidad, en palabras de Maldonado-Torres (2007):

la colonialidad se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que, en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza (Maldonado-Torres, 2007: 131).

Esta se evidencia principalmente en tres ejes, que son el poder, el saber y el ser. La *colonialidad del poder* que se refiere al establecimiento de un “sistema de clasificación social basada en una jerárquica racial y sexual, y en la formación y distribución de identidades sociales de superior a inferior: blancos, mestizos, indios, negros” (Walsh, 2008: 136); la *colonialidad del saber* que se sustenta en el eurocentrismo como la única perspectiva válida de conocimiento (Walsh, 2008); y la *colonialidad del ser* que se “ejerce por medio de la

inferiorización, subalternización y la deshumanización” (Walsh, 2008: 138), justificada en la racionalidad de la modernidad con su eje en el “individuo civilizado” (Walsh, 2008).

Es así como este patrón de poder atraviesa no sólo los conocimientos ofertados en la educación formal, sino que trasciende a las relaciones sociales, a los patrones de producción y consumo, a la apropiación del territorio, a la visión del mundo y a la comprensión política y económica que rige la lógica a nivel global. Dentro de este escenario, los conocimientos diversos, las distintas visiones del mundo y los sujetos que los poseen, son considerados inferiores y sus saberes subalternizados (Arroyo, 2016).

Actualmente, con la emergencia del paradigma cualitativo, la ciencia occidental moderna ha ampliado su fundamento epistemológico y ontológico, incorporando conceptos como la incertidumbre, el caos, la ciencia holística, el enfoque de sistemas, el Diálogo de Saberes y la transdisciplinariedad. Sin embargo, continúa priorizando el conocimiento racional resultante de la demostración y experimentación; posicionándolo como superior frente a otro tipo de saberes que no han sido comprobados bajo su método y a los que cataloga de conocimientos no científicos o no académicos (Delgado y Rist, 2016).

Frente a esta situación, la decolonialidad o giro decolonial, aparece como una propuesta y postura que busca resistir y transgredir la actual lógica colonial que apunta hacia un mundo moderno y desarrollado, al construir y evidenciar formas distintas de conocimiento y su transmisión, por medio de epistemologías, pedagogías y metodologías que involucren los diversos saberes existentes, para transformar el mundo (Arroyo, 2016). Por lo tanto, uno de los elementos centrales para lograr este giro decolonial, es reconocer la validez que poseen los saberes que están fuera de la esfera del conocimiento científico, como actualmente lo comprendemos.

SABERES ANCESTRALES COMO CONOCIMIENTOS CIENTÍFICOS GLOBALES

Los saberes ancestrales han tomado numerosos nombres a lo largo de la historia, Argueta (2016) identifica que:

En los años recientes, a estos saberes se les ha denominado de diversas formas: Sabiduría popular (Chamorro, 1983), Ciencia indígena (Cardona, 1986), Ciencias nativas (Cardona, 1986), Conocimiento campesino (Toledo, 1994), o Sistemas de saberes indígenas y campesinos (Argueta, 1997; Leff, Argueta, Boege y Porto, 2002) y Saberes ancestrales y Ciencias endógenas (Haverkort, *et al.*, 2011, Delgado, 2006, Tapia, 2001). En otras latitudes se les ha llamado Conocimiento popular y Ciencia del pueblo (Fals Borda, 1981, 1987), o Sistemas de conocimiento tradicional.

En la literatura anglosajona se les denomina *Local and indigenous knowledge systems* (LINKS, 2005), *Non western knowledge*. Los saberes relativos al medio ambiente: *Traditional ecological knowledge* (Johnson, 1992) y los relativos a la salud y medicina tradicional *Traditional medicine*, notablemente homogéneo después de la adopción de dicho nombre por la OMS. Más recientemente, Descola y Palsson les han llamado Epistemologías locales (Descola y Palsson, 2001:24) (Argueta, 2016: 124).

Sin embargo, más allá de su denominación, lo importante es comprender a que nos referimos con saberes ancestrales y cuáles son sus alcances. Los saberes ancestrales o conocimientos endógenos, como optamos en esta investigación por denominarlos, son:

las ciencias que se generan del conocimiento y la sabiduría de las culturas y naciones indígenas originarias y que han dado origen a grandes civilizaciones como la china, india, maya, aymara, quechua, azteca, africana. [] Las ciencias endógenas son aquellas que no forman parte de las ciencias occidentales modernas de origen eurocéntrico, siendo llamadas también ciencias indígenas (Haverkort *et al.*, 2013: 20).

Estos conocimientos determinan la forma en que las sociedades comprenden el mundo, aprenden, toma decisiones y utilizan sus recursos. A la par, que permiten la provisión a sus pueblos de alimento, cuidado, salud, educación, espiritualidad y sistemas de gobernanza. De esta forma, los saberes ancestrales aportan soluciones más efectivas a la problemática de estas poblaciones, que los conocimientos exógenos que están marcados por lógicas occidentales de desarrollo (Dietz, 2009).

No obstante, hablar de conocimientos ancestrales, tan solo como conocimientos locales, limitan su campo de acción a espacios específicos, sin considerar que en la actualidad se observa que estos saberes alcanzan dimensiones globales:

[...] los conocimientos occidentales y los conocimientos endógenos pueden ser globales y locales. Por ello, es que el concepto de saberes locales no tiene sentido ni fundamento epistemológico, además que tiene una carga excluyente y discriminativa (Delgado y Rist, 2016: 46).

Es así como, los saberes ancestrales de pueblos y nacionalidades no son solo una compilación de prácticas culturales o folclóricas de relación social y con su medio, sino que son conocimientos adquiridos a través de años de experimentación, que los elevan al mismo nivel de veracidad con el que la ciencia occidental ha sido calificada. Es así que,

El conocimiento de los pueblos indígenas no es una colección de información y experiencias. Es el resultado de una forma específica de cultura y de experiencias de

procesamiento de información. Se basa en una visión particular del mundo, en un sistema de valores y mecanismos a través de los cuales la comunidad evalúa la validez del conocimiento (Haverkort et al., 2013: 17).

Por consiguiente, los conocimientos endógenos cumplen con los elementos básicos de un paradigma científico, como son la ontología que es la visión del mundo; la axiología que son los valores morales y éticos de los pueblos; la gnoseología que son las metodologías para aprender, experimentar y transmitir el conocimiento; la epistemología que se refiere a la organización del conocimiento; y la comunidad de conocimiento, formada por todos los comuneros como espacio de debate y discusión para aceptar o rechazar la validez de los saberes (Haverkort et al., 2013).

Esta afirmación de los conocimientos endógenos de pueblos y nacionalidades como conocimiento científico, eleva a los saberes dentro de la academia a conocimiento validado. Esto no significa que para que los saberes ancestrales sean valorados se requieren necesariamente la sistematización, formalización, convalidación y certificación científica de los mismos, sino que es necesario su valoración dentro del campo académico, más allá de la simple apropiación e incorporación descontextualizada que generalmente ocurren cuando se científizan (Argueta, 2016).

Dentro de esta comprensión, la apuesta decolonial propone la construcción de un nuevo formato de educación, en el que el diálogo entre los conocimientos endógenos y la matriz de conocimientos científicos, permitan nuevas formas de concebir y construir el mundo, a la vez que cuestionen los patrones de dominación colonial que continúan afectando a poblaciones consideradas minoritarias alrededor del mundo (Dietz, 2009). Dentro de esta propuesta el Diálogo de Saberes y la transdisciplinariedad juegan un rol fundamental.

ENTRE EL DIÁLOGO DE SABERES Y LA TRANSDISCIPLINARIEDAD

Para iniciar, es necesario comprender que la construcción de una propuesta intercultural de conocimiento y educación requiere de un diálogo equitativo, que transgreda los límites de la colonialidad a la par que la denuncie. En consecuencia, “una mejor comprensión entre la ciencia occidental moderna y la sociedad no puede reducirse simplemente a un problema de comunicación entre la sociedad y la academia, como lo sugieren superficialmente algunos círculos, para integrarlos al conocimiento científico dominante” (Delgado y Rist, 2016: 39).

De esa manera, el desafío es reconceptualizar la relación entre conocimiento científico occidental y saberes ancestrales. Es desde este escenario que emergen modelos como la transdisciplinariedad, que consiste en:

[un] frente epistemológico ontológico heterodoxo [...] que apunta a la co-producción de saberes entre las comunidades científicas, indígenas, campesinas, urbanas y sus movimientos sociales, políticos o culturales interesados en buscar alternativas más allá de la reproducción de las actuales formas de organización societal y de la ciencia occidental moderna (Delgado y Rist 2016: 39).

La transdisciplinariedad no se limita al intercambio entre ciencias o disciplinas, sino que además cuestiona los fundamentos de la ciencia occidental al incorporar el “principio del tercio incluido” en el que “una cosa puede ser igual a su contrario, dependiendo del nivel de complejidad que estemos considerando” (Castro-Gómez, 2007: 86).

En efecto, en el conocimiento transdisciplinar los contrarios no pueden separarse, debido a que entre ellos se complementan y alimentan mutuamente; por lo que conocimientos y saberes de contextos y lógicas diversas pueden cohabitar para construcciones complejas de pensamiento. Esto aplica en el conocimiento, como en la estructura misma de las IES, en las cuales diferentes especialidades requieren la participación de otras para fortalecer sus labores, al igual que ciencia y sabiduría, y universidad y comunidad (Castro-Gómez, 2007).

Dentro de esta concepción, la ciencia no se limita al conocimiento occidental, sino que reconoce en los saberes ancestrales y a todos los sistemas de conocimientos en el mundo como ciencia, “con una propia epistemología (sus límites y validez), gnoseología (el origen del conocimiento) y ontología (el estudio del ser)” (Delgado y Rist, 2016: 39). Desde los cuales se forjan dinámicas sociales que moldean el mundo y valores éticos que conectan a distintos grupos sociales y culturales (Delgado y Rist, 2016).

Esta co-producción es solamente posible, al superar el paradigma de la ilustración que identifica al conocimiento científico occidental como el único saber válido y la respuesta acertada para la modernidad y desarrollo de las poblaciones. Lo cual no significa negar la importancia y reconocimiento de los avances y alcances la ciencia occidental (Delgado y Rist, 2016).

Al comprender estos elementos, tanto de la transdisciplinariedad como de la validez de los conocimientos científicos endógenos y el conocimiento científico occidental, se puede plantear una Diálogo de Saberes que permitan la construcción de otras formas de concebir y comprender el mundo, y por lo tanto una educación intercultural como proyecto social que nos compete a todos.

El Diálogo de Saberes sustenta sus bases en la transdisciplinariedad, como fuente en la cual se reconoce la diversidad de conocimientos y la validez de los mismos, para

establecer la tarea, no menos compleja, de que dos sistemas de conocimientos opuestos como el occidental y ancestral convivan en un mismo espacio, que en este caso podría ser el espacio universitario; lo que en definitiva significa *transculturalizar* el conocimiento (Castro-Gómez, 2007).

Esta meta sólo es posible “a través de la decolonización del conocimiento y de la decolonización de las instituciones productoras o administradoras del conocimiento” (Castro-Gómez, 2007: 88). Por lo tanto, el conocimiento ya no nace de un soliloquio en el que el observador analiza desde fuera el fenómeno de investigación, sino que requiere el conocimiento pleno del contexto social, cultural, histórico y más del objeto que se observa (Castro-Gómez, 2007).

De esta forma, un efectivo Diálogo de Saberes es un “diálogo entre seres” contextualizado en la historia cultural, social, económica y política. En resumen es “un proyecto de reconstrucción social”, (Leff: 2006: 4) como herramienta que permite tender puentes transdisciplinarios, intercientíficos y epistémicos para ayudar a crear nuevas oportunidades de complementariedad desde la diversidad y aportar a la construcción de una educación intercultural y por lo tanto una sociedad que reconoce la diferencia como una oportunidad de construir nuevas vías para habitar de forma equilibrada el mundo y consolidar la interculturalidad.

INTERCULTURALIDAD, DEL ENFOQUE FUNCIONAL AL CRÍTICO

La interculturalidad emerge en la década del 90 como concepto, práctica colectiva y proyecto social, interesada en revalorizar la diversidad étnico-cultural. Su propuesta busca diferenciarse del multiculturalismo, originado en la década del 70 en países de influencia anglosajona frente a las olas migratorias (Garrido, 2012).

Es así como, la interculturalidad irrumpe como mecanismo de resistencia, para construir una sociedad justa y equitativa por parte de los grupos dominados (Di Caudo, 2016). Esta propuesta se acompaña de lo promulgado por la pluriculturalidad, extendida principalmente en América Latina y que busca el reconocimiento de los derechos colectivos al hacer referencia a la presencia simultánea de muchas culturas en un mismo territorio, y quienes tienen posibles interrelaciones (Bernabé, 2012).

El pluralismo cultural debe ser una categoría en todas las sociedades democráticas, visibilizando la existencia de muchas culturas en un mismo territorio, con el fin de reconocer al otro en igualdad (Bernabé, 2012). Lo pluricultural sugiere una pluralidad histórica y actual, en la que varias culturas conviven en un mismo territorio y juntas hacen la totalidad nacional (Walsh, 2009: 44).

Por su parte, la interculturalidad reconoce esta pluralidad cultural, pero a la vez fija su atención en las relaciones existentes entre los diversos actores culturales. Dentro de la propuesta intercultural también existen diferentes enfoques, el primero se denomina interculturalidad funcional y nace de los sistemas neoliberales de poder y su necesidad de crecimiento y desarrollo. Dentro de este contexto, la interculturalidad es “una estrategia que pretende incluir a los excluidos a una sociedad globalizada que no se rige por la gente, sino por los intereses del mercado” (Walsh, 2009 citado en Comboni y Juárez, 2013: 13). Esta postura no cuestiona las relaciones de poder y dominación existentes entre pueblos y culturas, expresadas en asimetrías sociales. Por lo que este enfoque se reduce a la actitud, de abrirse y aceptar al otro, sin cuestionar las condiciones inequitativas en la que estas relaciones se encuentran (Comboni y Juárez, 2013).

Frente a esta propuesta de una interculturalidad funcional al sistema dominante y colonial, nace el enfoque de la interculturalidad crítica, que se presenta como un paradigma que propone cambios en la ética universal de las culturas, pero sobre todo es una alternativa para producir una transformación de las culturas por medio de la interacción (Comboni y Juárez, 2013). De esta forma busca suprimir las causas de la injusticia colonial al enfrentar a los poderes hegemónicos. La interculturalidad crítica no es sólo una disputa o negociación entre pueblos y el Estado, es una lucha que surge a la par de la reivindicación de la autonomía de los pueblos desde leyes, instituciones, principios y prácticas.

La propuesta de la interculturalidad crítica está íntimamente relacionada con la decolonialidad, como eje de lucha ante las estructuras, instituciones y relaciones de subyugación, presentes en la denominada matriz colonial. Por lo tanto, la decolonialidad se concentra en tres ejes principales: la colonialidad del poder, del saber y del ser, que fueron explicados en párrafos anteriores (Walsh, 2008).

De esta forma, esta postura crítica de la interculturalidad cuestiona “los sustentos de la academia occidental, que ha sido históricamente construida desde el orden blanco/mestizo, condenando a los indígenas y los afrodescendientes, mujeres, diversidades sexuales y otras supuestas minorías, a seguir los ideales de la blanquitud masculina y la matriz heteronormativa de relacionamiento sexual” (Arroyo, 2016: 56).

Este cuestionamiento invita a la reflexión sobre la matriz de desarrollo, social, de conocimiento, económico, cultural y más, y propone la generación de alternativas sobre “acercamiento a los actores sociales y a las realidades contextuales de las que estos forman parte, evidenciando sus diversidades como sujetos, sus posibilidades de agencia y actuación, pero también las opacidades que los habitan” (Arroyo, 2016: 57).

De esta manera, la propuesta de la interculturalidad crítica indaga en los efectos que el modelo civilizatorio impuesto ha generado, sobre todo en las poblaciones oprimidas como son los pueblos y nacionalidades, y propone su visibilización como mecanismo para cambiar esa historia y generar un diálogo equitativo entre las diferentes formas de ver el mundo. Dentro de este enfoque crítico, la educación juega un rol fundamental, como

base para imprimir en la conciencia de las sociedades, las relaciones de poder colonial que han afectado a ciertos grupos culturales y a la par construir nuevos tipos de conocimiento que respondan al contexto histórico y social en el que nos desarrollamos.

INTERCULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La interculturalidad en la educación ha tenido una recepción positiva en varios países de Latinoamérica, durante las últimas décadas. En cuanto a la educación superior, en colaboración escasa y a veces estrecha con movimientos indígenas y afrodescendientes, se han creado IES explícitamente destinadas para esta población o se han adaptado las instituciones convencionales a IES interculturales, destinada a toda la sociedad (Dietz, 2009).

En los últimos años han surgido una amplia gama de discursos y posiciones interculturales que van desde la reivindicación de derechos, de la diferencia y la urgencia de empoderar a poblaciones dominadas o invisibilizadas:

Este conjunto altamente heterogéneo de conceptos y enfoques que recurren a la interculturalidad y a la diversidad cultural como ejes paradigmáticos de un nuevo tipo de pensamiento académico, político y/o pedagógico (Fornet-Betancourt, 2004) constituyen, por una parte, una fértil “cuna” de discursos y modelos novedosos para el ámbito de lo que se ha dado en denominar la educación intercultural. Esta misma riqueza y variedad conceptual, por otra parte, implica un importante riesgo programático y práctico: el riesgo de caer en un posmoderno *anything goes*, de una nueva ideología hegemónica que cubre su vaguedad conceptual con la importación y el mimetismo de “soluciones” supuestamente interculturales que en otros contextos ya han resultado ser inoperables, contraproducentes o abiertamente nocivos para quienes pretenden “interculturalizar”, “integrar” y/o “empoderar” (Dietz, 2009: 57) .

El planteamiento de la educación intercultural ha sido desarrollado principalmente en los niveles básicos dentro de Latinoamérica, en la educación superior su inclusión ha sido tardía y por lo tanto mucho más conflictiva. En el caso de la región, la interculturalidad se ha limitado en muchos casos a la formación superior de docentes para ser parte de las escuelas e instituciones de EIB básica. Actualmente, el debate en torno a una educación superior intercultural ha tomado fuerza y se han desarrollado estrategias desde la parte normativa y gubernamental, pero también desde las propias instituciones (Hernández, 2016).

Es así como, en muchos casos el tema de la interculturalidad no se comprende desde su visión crítica y se termina adoptando estrategias interculturalizantes que responden a una visión funcional, en la cual las poblaciones y culturas subalternas son introducidas a

una matriz homogénea de conocimiento occidental. Por este motivo, a continuación, se desarrolla una visión intercultural desde una postura crítica, que consideramos básica para la construcción de estrategias de interculturalización de la educación superior.

Una educación superior intercultural, como lo propone Tapia (2016) comprende:

Asumir una educación intra e intercultural [como] un proceso interno de reflexión y análisis y una apertura a considerar las tendencias de los cambios globales para fortalecer e incorporar lo local. Para ello, es fundamental considerar tres aspectos: a) La revalorización de la sabiduría de los pueblos indígenas originarios (autodesarrollo o desarrollo endógeno sustentable como potencialidades del ser, y no sólo lo racional occidental), b) autonomía y autodeterminación en la formación individual-comunitaria, y c) Diálogo de Saberes (sabiduría de los pueblos indígenas, saberes ancestrales reconocidas como ciencias endógenas y conocimiento científico moderno de origen eurocéntrico reconocidas como ciencias occidentales modernas) (Tapia, 2016).

Desde esta perspectiva, se involucra a todos los actores que forman parte del sistema de educación superior, dentro de un diálogo permanente de retroalimentación, sustentado en el Diálogo de Saberes y la transdisciplinariedad. A su vez, estos espacios de confluencia requieren de la reflexión y superación de las relaciones coloniales en el saber, el poder y el ser, con el objetivo de eliminar formas de discriminación interiorizadas en la población.

Además, dentro de esta visión, uno de los principales aspectos que generan interculturalidad en la educación es el “giro hacia la comunidad como forma de organización reivindicada y practicada por los movimientos indígenas contemporáneos” (Dietz, 2009: 60) lo que justifica la noción de “comunalismo” que consiste en “un modelo normativo reivindicativo de “hacer comunidad” (Pérez Ruiz, 1995) el cual procura fortalecer y privilegiar los recursos endógenos tanto organizativos como simbólicos, tanto políticos como pedagógicos frente a la imposición de modelos exógenos y colonizadores” (Dietz, 2009: 69). Visión en la que es necesario reconocer que la comunidad no es un bloque homogéneo e idealizado en una imagen estática, sino que confluye en un diálogo entre lo interno y externo que delinea la realidad local dentro de lo global (Dietz, 2009).

Estas propuestas pertinentes requieren de un esfuerzo conjunto entre las comunidades destinatarias y las IES, en una construcción horizontal y que considere las necesidades de las bases, a la vez que son acompañadas de programas de diversificación de los contenidos curriculares, los métodos de enseñanza-aprendizaje, y la dotación amplia y adecuada de IES en los territorios de pueblos y nacionalidades (Dietz, 2009).

Otro aspecto trascendental para lograr una educación superior intercultural es la participación conjunta de académicos, profesionales, agentes de desarrollo, empresarios y agentes comunales en la negociación, intermediación y transferencia de saberes y conocimientos heterogéneos. Lo que posibilita la profundización de la dimensión “inter-actoral”

para valorar y aprovechar las pautas y canales de negociación y transferencia de conocimientos (Dietz, 2009).

Además, un requisito indispensable para una educación superior intercultural es el fortalecimiento de la lengua, como elemento central de la cultura. No se busca necesariamente una educación netamente en la lengua propia de pueblos y nacionalidades, sino que se aporta con su conocimiento y con estrategias de traducción para facilitar su labor dentro de proyectos destinados a las comunidades. Este elemento, genera profesionales capacitados para establecer negociaciones adecuadas, al poder expresar los objetivos de la intervención dentro de las comunidades (Dietz, 2009).

De esta forma, la universidad será el espacio de confluencia de diversas culturas y a la vez, una estrategia trascendental para interculturalizar y descolonizar la academia y consecuentemente las diferentes áreas laborales de los estudiantes que se forman. El rol del docente dentro de este espacio involucra no solo nuevas pedagogías y metodologías, sino la necesidad de investigar a profundidad y en conjunto con los estudiantes nuevas formas de conocimiento y fortalecimiento de la cultura.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

El presente artículo se basa en una parte de la información obtenida en el marco de una investigación realizada durante el año 2019, para indagar sobre la interculturalidad en la educación superior, enfocada en las relaciones de poder, saber y ser que se establecen en el marco de la identidad cultural de pueblos y nacionalidades (indígenas y afro). La investigación arrojó dos partes temáticas importantes, una de forma general, referente a la interculturalidad en educación superior en América Latina, y la otra parte, sobre experiencias concretas de abordar la interculturalidad en diferentes instituciones de educación superior. La investigación fue de carácter cualitativo, y se analizaron las experiencias prácticas en instituciones de educación superior en el Ecuador, con el fin de comprender cómo se estructuran espacios de diálogo entre conocimientos tradicionales y científicos en la práctica dentro del campo de la educación superior. Se analizaron seis Instituciones de Educación Superior (IES), que han diseñado deliberadamente acciones para responder a necesidades y demandas de pueblos y nacionalidades, dedicadas a atender necesidades y demandas de formación terciaria, en las cuales se reconoce y promueve la diversidad cultural y se fomenta la construcción de una sociedad intercultural.

El trabajo investigativo partió de la hipótesis de que diferentes países de América Latina—constituyendo una región altamente diversa y a la vez inequitativa— cuentan con el marco legal para normar la educación superior y promover la creación de espacios de diálogo que aporten a la consolidación de una sociedad intercultural y más equitativa. Sin embargo, instituciones creadas por un Estado monocultural, así como una sociedad mayoritariamente

formada en un sistema hegemónico, suponen un reto para la concreción de estrategias y mecanismos para establecer un Diálogo de Saberes a nivel de educación superior.

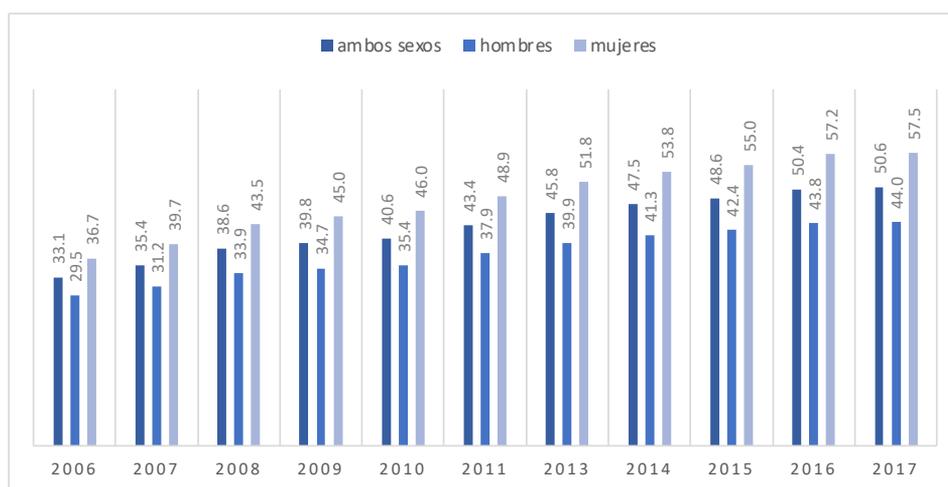
El primer levantamiento de información se realizó a través de fuentes bibliográficas, a nivel nacional y regional, sobre investigaciones relacionadas con la temática de investigación. Se realizó un estudio bibliográfico y documental sobre la situación de la interculturalidad en educación superior a nivel de América Latina y El Caribe. Una vez revisada la información, se realizaron vistas de campo a cada una de las instituciones, en las cuales se entrevistó a diferentes actores involucrados directamente con la temática y se realizó una observación de primera mano de las instituciones. Adicionalmente, se utilizó información recabada en investigaciones anteriores.

El presente artículo se concentra en los resultados generales, obtenidos en la investigación de la situación de la educación superior en América Latina y Ecuador, y no en las particularidades encontradas en las seis instituciones de educación superior, para lo cual se está preparando una siguiente publicación.

EDUCACIÓN SUPERIOR E INTERCULTURALIDAD EN LA REGIÓN DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

En las últimas décadas, la región de América Latina y el Caribe evidencia un importante aumento en la matrícula y acceso a la educación superior. Según cifras oficiales disponibles (Figura 1), tan sólo desde 2006 hasta 2017, la tasa bruta de matriculación en educación superior en la región aumentó de 33.1% al 50.6% (CEPAL - CEPALSTAT, 2019).

Figura 1. Tasa Bruta de Matriculación en Educación Superior en América Latina y Caribe (2006-2017)



Fuente: Gráfico generado a través de datos obtenidos en CEPAL – CEPALSTAT, 2019

Este crecimiento responde a diversos factores que se observan a partir de la década del 80, como el aumento de bachilleres que han concluido sus estudios medios, cambios en la estructura de los procesos productivos y mercados laborales que demandan profesionales certificados, nuevas estrategias de supervivencia de los hogares para insertarse en empleos mejor remunerados y la gratuidad de la educación superior, que beneficia principalmente a estudiantes procedentes de sectores con menores ingresos económicos (Rama, 2009).

Como consecuencia, la población estudiantil se ha diversificado en intereses, prioridades, identidades culturales, situaciones socioeconómicas y más. Frente a lo cual, las instituciones de educación superior están llamadas a dar respuestas a las múltiples necesidades y demandas de esta población heterogénea. Por lo que, deben centrar su atención en la calidad de la educación ofertada, como en la permanencia y culminación de la formación de estos nuevos estudiantes (Lemaitre, 2018).

En el caso de la región, la situación de permanencia y culminación es alarmante, “solo alrededor de la mitad de los estudiantes matriculados ha obtenido un título o grado a los 25-29 años, y aproximadamente la mitad de los desertores abandona los estudios (o se cambia de carrera) al final del primer año” (Lemaitre, 2018: 21).

Es justamente desde este escenario de acceso, permanencia y culminación de estudios superiores, que esta investigación en particular se centra en la diversidad cultural de los estudiantes y la relación que existe con las IES. La importancia de poner el foco de atención en esta temática se debe a la histórica relación entre culturas diversas y el ámbito educativo, el cual ha funcionado como mecanismo para legitimar un único conocimiento y perpetuar la dominación sobre otras formas de saberes. En el caso particular de la educación superior, la investigación académica ha contribuido a la folclorización y esencialización de pueblos y nacionalidades al tratarlos como objetos de estudio (Mato, 2018b).

Sin embargo, a partir de las luchas de los movimientos indígenas y afrodescendientes alrededor de la región, cambios importantes se han generado al interior de los Estados y en el sector educativo durante las últimas décadas (específicamente a partir de la década del 90). Estos cambios impulsaron la Declaración de los Derechos de Pueblos Indígenas por parte de las Naciones Unidas (ONU) en 2007, en la cual se especifica la potestad de los pueblos indígenas de establecer y controlar sus sistemas e instituciones de educación, el derecho al ingreso a todos los niveles y formas de educación sin discriminación (ONU 2007, Art. 14, numeral 1-2) y la importancia de la educación como elemento de empoderamiento para estas poblaciones (ONU, 2007, Art. 17, numeral 2).

En consonancia con esta declaratoria, en 2008 se celebra la II Conferencia Regional de Educación Superior (CRES, 2008), en la que plantea a la educación como un eje fundamental para el cumplimiento de los Objetivos del Milenio y se reconoce a la educación superior como un derecho humano y un bien público social. Consecuentemente, los Estados tienen el deber fundamental de garantizar este derecho bajo principios de calidad

y pertinencia. Dentro de esta conferencia, además, se reconoce en su apartado “Cobertura y modelos educativos e institucionales” que:

Se deben promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas. El reto no es sólo incluir a indígenas, afrodescendientes y otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones tal cual existen en la actualidad, sino transformar a éstas para que sean más pertinentes con la diversidad cultural. Es necesario incorporar el Diálogo de Saberes y el reconocimiento de la diversidad de valores y modos de aprendizaje como elementos centrales de las políticas, planes y programas del sector (CRES, 2008, sección C, numeral 1).

Y en los “Valores sociales y humanos” que debe tener la educación para la promoción del respeto y la defensa de los derechos humanos, se incluye:

el combate contra toda forma de discriminación, opresión y dominación; la lucha por la igualdad, la justicia social, la equidad de género; la defensa y el enriquecimiento de nuestros patrimonios culturales y ambientales; la seguridad y soberanía alimentaria y la erradicación del hambre y la pobreza; el diálogo intercultural con pleno respeto a las identidades; la promoción de una cultura de paz, tanto como la unidad latinoamericana y caribeña y la cooperación con los pueblos del Mundo (CRES, 2008, sección, numeral 3).

Paralelo a estas declaratorias, diversos Estado asumieron a la interculturalidad como una parte fundamental de sus constituciones y específicamente de sus sistemas educativos. Para el año 2018 y con la celebración de la III Conferencia Regional de Educación Superior, se ratifica la importancia de interculturalizar la educación superior y plantea en su Objetivo 6, como Meta 6.2:

Desarrollar programas conjuntos de innovaciones en áreas disciplinares, curriculares, pedagógicas e institucionales en todos los niveles y modalidades del sistema educativo, atendiendo a la diversidad social, cultural e intercultural para alcanzar una mayor inclusión educativa (CRES, 2018, Obj, 6, Meta 6.2).

Para lo cual, se proponen como líneas estratégicas establecer convenios interinstitucionales de colaboración académica permanente e investigación socioeducativa, pedagógica, curricular e institucional que atiendan las problemáticas de este tema en todos los niveles del sistema educativo (CRES, 2018).

A pesar de que, a nivel estadístico, la región aún presenta un análisis limitado de la diferentes variables demográficas de pueblos y nacionalidades; lo que dificulta estimar

la situación de esta población en cuanto acceso, permanencia y demanda de educación superior; el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC) con su Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina y la Conferencia Regional de Educación Superior de 2018 (CRES, 2018), reconocen que a nivel de América Latina y el Caribe, la interculturalidad se asume en la educación superior para/con/por pueblos indígenas y afrodescendientes a través de cinco tipos principales de modalidades institucionales (Mato 2018).

La primera se refiere a los programas de inclusión de individuos como estudiantes en IES convencionales¹, a través de estrategias como becas, cupos, apoyo académico o psicosocial exclusivo para pueblos y nacionalidades. Esta estrategia de inclusión se sustenta en la idea de crear oportunidades para el ingreso de estudiantes diversos dentro de las carreras convencionales que se ofertan y generar espacios de diálogo frente a la presencia de esta diversidad. Sin embargo, su alcance no considera cambios sustanciales que incorporen la diversidad cultural dentro del diseño de la carrera y de la institución en sí, lo cual se refleja en problemas de discriminación y carente incorporación de saberes, metodologías y pedagogías interculturales (Mato, 2018).

La segunda modalidad son programas de formación de IES convencionales creadas especialmente para estudiantes de pueblos y nacionalidades. Esta modalidad, en la región, se orientan principalmente a la formación de docentes de Educación Intercultural Bilingüe de los diferentes niveles, y consideran en su construcción lenguas, conocimientos, formas de aprendizaje, producción de conocimiento y docentes propios de los pueblos y nacionalidades destinatarios. Esta modalidad se destina, en primera instancia, solo a estudiantes de pueblos y nacionalidades (Mato, 2018).

El tercer tipo de programas y proyectos son de docencia, investigación y/o de vinculación social, desarrollados por IES convencionales con participación de comunidades de pueblos indígenas y/o afrodescendientes. Esta tipología a su vez, se puede dividir en tres subgrupos: programas o proyectos de docencia que pueden incluir proyectos de investigación y vinculación (estos proyectos se diferencian del anterior porque no son carreras en sí, sino solo seminarios u clases específicas), vinculación intercultural a través de programas o proyectos de vinculación y experiencias en las que la colaboración se da especialmente mediante proyectos denominados de “vinculación”, “extensión”, “servicio” u otras denominaciones, orientados a mejorar la calidad de vida de las comunidades. La característica general de estos proyectos es que ocupan a un grupo reducido de personal de la IES, sean docentes o estudiantes (Mato, 2018).

La cuarta tipología son los convenios de co-ejecución entre IES y organizaciones de base o comunidades de población indígena o afrodescendiente. Este tipo de convenios en

¹ Por instituciones de educación superior convencionales, en esta investigación, se comprende a todas las IES que no han sido diseñadas exclusivamente para pueblos y nacionalidades.

la región son escasos y de corta duración, sin embargo, han servido como ejemplo para proyectos similares (Mato, 2018).

Y la última modalidad son las IES interculturales, es decir instituciones con una construcción base con enfoque intercultural, interesadas en integrar saberes, modos de producción de conocimiento y aprendizaje, y metodologías de la diversidad cultural de las poblaciones de sus respectivos países. A nivel regional se observa que estas instituciones son creadas en su mayoría por los mismos pueblos y nacionalidades, y reciben principalmente estudiantes pertenecientes a esta población (Mato, 2018).

Estas diversas modalidades de educación se enfocan en la interculturalidad como una tarea destinada de manera particular a pueblos y nacionalidades, lo que limita la construcción de una sociedad intercultural de manera general. Como se ha discutido en líneas anteriores, el tema de la interculturalidad es un proyecto social que nos atañe a todos como parte de una comunidad global. Por ese motivo, a continuación, se detallan algunos elementos que deben ser considerados como línea base para el análisis de la interculturalidad en la educación superior a nivel regional y en Ecuador.

La situación de la educación superior en la región es un reflejo de lo que ocurre con la educación en todos sus niveles. De acuerdo con la Base de Datos Mundial sobre la Desigualdad en la Educación realizada por UNESCO (2017a), América Latina y El Caribe (ALYC) es la región con mayor brecha entre ricos y pobres, escenario que agrava las condiciones contextuales para un adecuado desempeño de iniciativas de política educativa que aporten a la movilidad social de la población que más lo requiere.

Dentro del mismo estudio se evidencia que, en los países de ingresos medios-bajos, las niñas, niños, adolescentes y jóvenes del 20% más pobre tienen ocho veces menos probabilidades de estar escolarizados que los del 20% más rico. Por lo tanto, los niños, adolescentes y jóvenes de los países de bajos ingresos tienen nueve veces menos probabilidades de estar escolarizados que los de los países de altos ingresos (UNESCO, 2017a).

Adicionalmente, el Informe Regional de UNESCO (2013), señala que actualmente se observan cambios en la paridad urbano-rural y por grupo étnico en el acceso a la educación, a pesar de ello la inequidad sigue latente, y se observa en las dificultades de la población indígena para concluir la educación primaria, y los problemas de acceso y conclusión de la educación secundaria y terciaria generado por los niveles de pobreza y exclusión social. A lo que se suma, las desigualdades de género reflejadas en que en América Latina el 7,1% de las niñas indígenas presenta privaciones severas en educación con relación al 5,6% de varones (CEPAL y UNICEF 2012).

Son varias las variables que fomentan esta brecha en el acceso, permanencia y conclusión de la educación superior para pueblos y nacionalidades. Según estudios realizados en la región, se identifican como limitantes a las distancias geográficas entre los hogares y

la IES, deficiencias en la educación básica y secundaria recibida, limitaciones económicas, incompatibilidad con los calendarios agrícolas para poblaciones rurales, escasa o nula pertinencia de la oferta de formación con sus necesidades propias y comunitarias, dificultades lingüísticas, entre otras (Mato, 2018).

Esta situación de desigualdad se ahonda aún más con los currículos y textos impuestos por el sistema educativo formal, que no reflejan la diversidad cultural de las poblaciones que habitan la región y, además, en muchos casos sus contenidos propician prejuicios y estereotipos que tienden a invisibilizar, naturalizar y demarcar la condición indígena de manera estática, folclorizada y centrada en el pasado como especialización del mundo indígena, de igual manera sucede con la población afro (UNESCO 2013).

Otro factor que genera exclusión del sistema educativo para la población indígena y afrodescendientes es la implementación e interpretación que se efectúan de los resultados de pruebas estandarizadas en contextos diversos, que muestran menores logros académicos de los estudiantes indígenas “frente a las exigencias y estándares de la cultura dominante” (UNESCO 2013, 168). Lo que tiene como consecuencia, limitaciones para el ingreso de esta población a la educación superior, que en muchos casos dentro de la región requiere de exámenes para la obtención de un cupo (UNESCO 2013).

Al hablar de educación formal en la región, la exclusión se traduce también en pobreza educativa al no considerar particularidades lingüísticas, culturales y sociales de los educandos que hablan una lengua distinta al idioma hegemónico, en el cual se organizan los currículos escolares. Además, de una limitada incorporación de experiencias, saberes y conocimientos de la diversidad cultural de la región, pese al discurso casi generalizado sobre interculturalidad que se presenta en la política de la región. Situación que responde a la tendencia homogeneizante y universalizadora que ha orientado y aún marca a la educación latinoamericana (López, 2001).

Otro punto central que se debe indicar es que a nivel de la región se cuenta actualmente con normativas que reconocen el derecho a una educación intercultural y en construcción directa con los pueblos y nacionalidades de cada Estado. Esta base legal particular de cada nación y los acuerdos internacionales que ratifican sus derechos, son el marco desde el cual se deben exigir políticas y proyectos educativos que cumplan con las necesidades de los pueblos y nacionalidad. Hasta el momento, se han logrado importantes cambios a nivel educativo en la región, sin embargo, es necesario ahondar en una educación superior que plantee desde la identidad institucional hasta las metodologías aplicadas en aula una visión de interculturalidad crítica que forme a profesionales no solo de pueblos y nacionalidades para la construcción de una sociedad más equitativa y a la par, salvaguarde la diversidad cultural que caracteriza a América Latina y el Caribe.

CONCLUSIONES

Los resultados que arroja la investigación, en la cual se basa el presente artículo académico, muestran un panorama general de cómo se comprende y trabaja la interculturalidad desde la educación superior. Las principales estrategias observadas incluyen posturas desde la interculturalidad funcional hasta propuestas más profundas que hablan de decolonialidad y diálogo de saberes a partir de los preceptos de la interculturalidad crítica.

Los principales avances encontrados transitan principalmente en el interés, obligatorio o no, de incluir a la interculturalidad como un tema de fondo dentro de la oferta educativa, los esfuerzos conjuntos entre las IES, redes universitarias, la comunidad, y otros organismos por fomentar el enfoque intercultural en la práctica, la investigación, dentro de las clases teóricas y en sí en la formación general de los futuros profesionales.

El trabajo desarrollado durante las últimas décadas solo logrará frutos importantes dentro de la sociedad si se mantiene la continuidad de estos proyectos y se busca el éxito de los mismos a través de estrategias estatales para financiarlos y apoyarlos, pero, además, dependerá del propio trabajo interno de las instituciones para lograr alianzas que perpetúen estas iniciativas, las profundice y se expandan a nuevas instituciones, buscando alcanzar mayores espacios en los que se promueva un enfoque intercultural.

Dentro de la diversidad de estrategias para trabajar la interculturalidad en el nivel de educación superior, se deben reforzar y promover aquellos que logren articular diversos modos de producción de conocimiento, investigación, vinculación con la comunidad, redes académicas y un aprendizaje contextualizado que genere herramientas desde la práctica. En este sentido, se logra como resultado una educación superior con un enfoque intercultural que impacta directamente en diferentes áreas de conocimiento, con profesionales que consideran la diversidad cultural en sus espacios de trabajo y por lo tanto pueden lograr soluciones situadas.

Las estrategias deben considerar el trabajo realizado al interior de la institución, pero a la vez, debe encontrar su continuidad en el ámbito laboral, donde aún queda mucho trabajo por desarrollar. Esto también requiere una conexión directa con la educación básica, en la que se forman los primeros cimientos de los profesionales interculturales que las sociedades latinoamericanas requieren, por ser una región altamente diversa y a la vez inequitativa. La formación de profesionales debe responder a una relación concreta entre educación básica, bachillerato, educación superior, la comunidad y el mercado laboral.

Perpetuar una postura de interculturalidad funcional, generará mayores problemas a futuro, cuando sea aún más complicado poner en debate un tema que actualmente se encuentra de gran aceptación. A lo cual es necesario recordar que el carácter funcional o crítico de la interculturalidad no se da por decreto, o a partir de la asunción de un discurso de interculturalidad, sino que depende de las prácticas concretas que se generan.

Frente a esta situación, es necesario recordar algunos de los principales desafíos que aún deben ser trabajados a nivel estatal, institucional y social. Como primer desafío se podría mencionar que las “políticas inclusivas” y las “acciones afirmativas” deben ser atravesadas por un hondo respeto a ese “ser” que está delante nuestro, considerando realmente sus necesidades y abriéndonos a un diálogo horizontal que reconozca las falencias y virtudes de las dos posturas, no como ámbitos dicotómicos, sino como oportunidades de complementariedad para crear formas nuevas de comprender nuestro entorno.

Para lograr esta complementariedad, es obligatorio comprender la responsabilidad compartida y mutua que existe desde el conocimiento dominante y los saberes diversos por dialogar en paridad, con el fin de trascender las relaciones inequitativas encriptadas en la memoria social. La idea no es deshacernos de la modernidad y todo su acervo, sino preguntarnos por formas emergentes tanto epistemológicas como sociopolíticas, como varios autores han explicado con anterioridad.

Ante lo cual es necesario que las IES reestructuren su institucionalidad y comprendan las necesidades reales de la sociedad al momento de ofertar carreras, esto significa que es fundamental que la formación no solo se enfoque en el sector moderno de la economía, sino también, considere los segmentos más rezagados y que en muchos casos se realizan a través de la formación técnica.

Para finalizar, es necesario comprender que los valores interculturales deben estar presentes como un marco de referencia desde el cual se desarrollan las actividades educativas, se orienta la función docente y se forma a los profesionales que lograrán cambiar la forma en que la sociedad actualmente asume a la interculturalidad.

REFERENCIAS

- Argueta, Arturo. 2016. “El Diálogo de Saberes, una utopía realista”. En *Ciencia, Diálogo de Saberes y transdisciplinariedad. Aportes teóricos metodológicos para la sustentabilidad alimentaria y del desarrollo*, Delgado Freddy y Stephan Rist (edt.): 119-135. Bolivia: AGRUCO.
- Arroyo, Adriana. 2016. “Pedagogías decoloniales y la interculturalidad: perspectivas situadas”. En *Interculturalidad y educación desde el Sur*, María Verónica Di Caudo, Daniel Llanos Erazo y María Camila Ospina (Comps): 47-66. Ecuador: Editorial Universitaria Abya-Yala.
- Bernabé, María del Mar. 2012. “Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente”. En *Revista Educativa Hekademos* N°.11: 67 – 76.
- Castro-Gómez Santiago. 2007. “Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el Diálogo de Saberes”. En *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.): 79-92. Bogotá: Siglo del Hombre editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- CEPAL – CEPALSTAT. 2019. <https://estadisticas.cepal.org>

- CEPAL y UNICEF – Comisión Económica para América Latina y el Caribe y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. 2012. “Los derechos de las niñas y los niños indígenas”. En *Revista Desafíos* N.14: 2-11.
- Comboni Salinas, Sonia y José Manuel Juárez Núñez. 2013. “Las interculturalidad-es, identidades y el Diálogo de Saberes”. En *Reencuentro* N.º 66: 10-23.
- CRES 2008 – II Conferencia Regional de Educación Superior. 2008. *Declaración y Plan de Acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*.
- CRES 2018 – III Conferencia Regional de Educación Superior. 2018. *Plan de Acción 2018-2028 de la III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*.
- Delgado Freddy y Stephan Rist. 2016. “Las ciencias desde la perspectiva del Diálogo de Saberes, la transdisciplinariedad y el diálogo intercientífico”. En *Ciencia, Diálogo de Saberes y transdisciplinariedad. Aportes teóricos metodológicos para la sustentabilidad alimentaria y del desarrollo*, Delgado Freddy y Stephan Rist (edt.): 35-55. Bolivia: AGRUCO.
- Di Caudo, María. 2016. “Interculturalidad y universidad. Cuando lo distinto (no) cabe en el mismo molde”. En *Interculturalidad y educación desde el Sur*, María Verónica Di Caudo, Daniel Llanos Erazo y María Camila Ospina (Comps): 93-130. Ecuador: Editorial Universitaria Abya-Yala.
- Dietz, Gunther. 2009. “Los actores indígenas ante la “interculturalización” de la educación superior en México: ¿empoderamiento o neoindigenismo?”. *Revista Latinoamericana de educación Inclusiva*: 55-75.
- Garrido, Pedro. 2012. *Inmigración y diversidad cultural en España. Un análisis histórico desde la perspectiva de los Derechos Humanos*. España: Universidad de Salamanca
- González Terreros, María Isabel. 2011. *Movimiento indígena y educación intercultural en Ecuador*. Buenos Aires: CLACSO.
- Grosfoguel, Ramón. 2007. “Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas”. En *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.): 63-78. Bogotá: Siglo del Hombre editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Haverkort Bertus, Delgado Freddy, Shankar Darshan y David Millar. 2013. *Hacia el diálogo intercientífico. Construyendo desde la pluralidad de visiones de mundo, valores y métodos en diferentes comunidades de conocimiento*. La Paz, Bolivia: Plural Editores.
- Hernández Loeza, Sergio. 2016. “Educación comunitaria y EIB en el Ecuador contemporáneo”. En *Ecuador Debate* 98. Ecuador: 51-64.
- Kuper, Adam. 2001. *Cultura, La versión de los antropólogos*. Barcelona: Paidós.
- Lander, Edgardo. 2000. “¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos”. En *Estudios Latinoamericanos, nueva época* N° 12-13: 25-46.
- Leff, Enrique. 2006. *Aventuras de la Epistemología ambiental: de la articulación de ciencias al Diálogo de Saberes*. México: Siglo XXI Editores.
- Lemaitre, María José. 2018. “La educación superior como parte del sistema educativo en América Latina y el Caribe”. En *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2018*, coordinado por Pedro Henríquez Guajardo, 19-58. Córdoba UNESCO – IESALC y UNC.

- López, Luis Enrique. 2001. "La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana" Documento de apoyo, Séptima reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. UNESCO.
- Maldonado-Torres, Nelson. 2007. "Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto", en Ramón Grosfoguel y Santiago Castro-Gómez (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Iesco / Instituto Pensar / Siglo del Hombre, pp. 127-167.
- Martínez-Salgado, Carolina. 2012. "El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias". *Revista Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3):613-619. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232012000300006
- Mato, Daniel. 2018. "Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: tendencias en curso, tensiones, posibilidades y desafíos". En *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2018*, coordinado por Pedro Henríquez Guajardo, 59-110. Córdoba UNESCO – IESALC y UNC.
- Mato, Daniel. 2018b. "Diversidad cultural e interculturalidad en la iii conferencia regional de educación superior - CRES 2018". En *Revista Integración y Conocimiento* N.7 Vol. 2: 37-61.
- ONU - Organización de Naciones Unidas. 2007. Declaración de la Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.
- Rama, Claudio. 2009. "La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina". *Revista Iberoamericana de Educación* 50: 173-195
- Ramírez, René. 2016. *Universidad urgente para una sociedad emancipada*. Quito: UNESCO/ IESALC/SENESCYT.
- SENESCYT. 2018. Educación Superior, Ciencia, Tecnología, Innovación y Saberes Ancestrales en Cifras.
- Tapia Nelson. 2016. "El Diálogo de Saberes y la investigación participativa revalorizadora: Contribuciones y desafíos al desarrollo sustentable". En *Ciencia, Diálogo de Saberes y transdisciplinariedad. Aportes teóricos metodológicos para la sustentabilidad alimentaria y del desarrollo*, Delgado Freddy y Stephan Rist (edt.): 89-115. Bolivia: AGRUCO.
- UNESCO - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Tecnología. 2013. *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*.
- UNESCO. 2017a. Conocimiento Indígena y Políticas Educativas en América Latina. Chile.
- Walsh, Catherine. 2008. "Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado". *Revista Tabula Rasa Colombia* N°9: 131-152.
- Walsh, Catherine. 2009. *Interculturalidad, Estado y Sociedad, Luchas (de) Coloniales de Nuestra Época*. Quito: Ediciones Abya Yala.

