

Perspectivas interculturales en la escuela latinoamericana: empoderar el diálogo para superar la exclusión.

Marcelo José Cabarcas Ortega, Juan Carlos Lemus Stave, Lizeth Katherine Vergara Cabarcas y José Santos Barrios Salas.

Cita:

Marcelo José Cabarcas Ortega, Juan Carlos Lemus Stave, Lizeth Katherine Vergara Cabarcas y José Santos Barrios Salas (2018). *Perspectivas interculturales en la escuela latinoamericana: empoderar el diálogo para superar la exclusión*. *Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva*, 2 (1), 100-117.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/polyphnia.revista.de.educacion.inclusiva/25>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pyNR/b6x>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.



[Cierre de edición el 23 de febrero, 2018]

Sección: Artículos de reflexión. Reflexividades Polyfónicas
<http://revista.celei.cl/index.php/PREI/index>
polyphonia@celei.cl

Vol. 2, (1), Enero-Julio 2018, págs. 100-117

ISSN: 0719-7438

Polyphonia. Revista de Educación Inclusiva
Publicación científica del Centro de Estudios Latinoamericanos de
Educación Inclusiva de Chile

Fecha de envío: 13 de octubre, 2017

Fecha primera revisión: 31 de octubre, 2017

Fecha segunda revisión: 20 de noviembre, 2017

Fecha de aceptación: 05 de enero, 2018

Perspectivas interculturales en la escuela latinoamericana: empoderar el diálogo para superar la exclusión

Marcelo José Cabarcas Ortega

Fundación Universitaria Colombo Internacional, Colombia

E-mail: mcabarcas@unicolombo.edu.co

 [Orcid.org/0000-0002-1031-7269](https://orcid.org/0000-0002-1031-7269)

José Santos Barrios Salas

Fundación Universitaria Colombo Internacional, Colombia


E-mail: jsantos@unicolombo.edu.co

 [Orcid.org/0000-0002-0135-5159](https://orcid.org/0000-0002-0135-5159)

Juan Carlos Lemus Stave

Fundación Universitaria Colombo Internacional, Colombia


E-mail: jlemuz@unicolombo.edu.co

 [Orcid.org/0000-0002-4858-6667](https://orcid.org/0000-0002-4858-6667)

Lizeth Katherine Vergara Cabarcas

Fundación Universitaria Colombo Internacional, Colombia

E-mail: lvergaracabarcas@unicolombo.edu.co

 [Orcid.org/0000-0003-0153-6870](https://orcid.org/0000-0003-0153-6870)

Resumen

El objetivo del presente ensayo es reflexionar sobre la evolución del concepto de Educación Intercultural y su posible inserción en los ambientes escolares latinoamericanos. Para tal fin, se contrastan y comparan los conceptos esbozados por autores representativos del pluralismo cultural con el fin de establecer las similitudes y divergencias entre las diferentes perspectivas del debate. Se inicia analizando el paso de la idea de multiculturalismo a la interculturalidad. Luego se abordan perspectivas en torno a la Educación Intercultural Latinoamericana. Finalmente se reflexiona sobre los Enfoques Decoloniales de la Educación Intercultural en Latinoamérica. Se concluye que la interculturalidad apuesta por la recuperación de cosmovisiones marginadas por la modernidad y la creación de metarrelatos con otros significados y percepciones de la realidad. Por esa razón, es una perspectiva fundamental para combatir dinámicas escolares excluyentes que contribuyen al mantenimiento de estructuras sociales inequitativas.

Palabras Clave: *educación inclusiva, multiculturalismo, Interculturalidad, educación bilingüe intercultural, decolonialidad*

Intercultural perspectives in the Latin American School: empowering dialogue to overcome Exclusion

Abstract

The aim of this essay is to reflect upon the evolution of the concept of intercultural education and its possible insertion in Latin American school environments. For this purpose, the concepts sketched by representative authors of cultural pluralism are contrasted and compared in order to establish the similarities and divergences between the different perspectives of the debate. It begins by analyzing the evolution of Multiculturalism towards Interculturality. Then the different perspectives on Latin American intercultural education are addressed. Finally, it reflects on the Decolonial Approaches of Intercultural Education in Latin America. It is concluded that Interculturality is committed to the recovery of worldviews marginalized by Modernity and the creation of metanarratives that propose other meanings and standpoints for reality. For that reason, Interculturality is an essential perspective to combat exclusionary school dynamics that contribute to the maintenance of inequitable social structures.

Keywords: *inclusive education, multiculturalism, interculturality, bilingual intercultural education, decoloniality*

1.-Introducción

El grado variable de éxito que muestran los diferentes modelos educativos nacionales está ligado tanto a la efectividad del quehacer docente como al grado de implementación eficaz que, a nivel de cada institución, los mismos hacen posible en virtud de sus características. Igualmente, cierto es que cuando dichos modelos muestran resultados efectivos, es porque

existen factores culturales, propios de sus respectivos contextos de aplicación, que les permiten beneficiar e impactar profundamente el conjunto de dinámicas sociales, políticas y económicas de cada país (Apple, 1993; Astiz & Wiseman, 2002; véase también Jakku Shivonen & Niemi, 2013; López Segrera, 2008; Banks, 2007; Jansen & Christie, 1999; Ibáñez Salgado, 2014). Ya sea al norte o sur global, casos como los de Alemania, Australia, Canadá o Singapur nos muestran cómo la educación avanza en la medida en que se apoya y al mismo tiempo refuerza comportamientos sociales considerados positivos, con base en los cuales se puede establecer y poner en práctica una mejor gestión de los procesos de enseñanza. Paradójicamente, a pesar de los múltiples ejemplos de éxito académico que estos modelos han provisto a lo largo y ancho del planeta, no sólo en lo cognitivo sino también en términos de desarrollo de las competencias ciudadanas y la dimensión psico-afectiva de los ciudadanos, siguen apareciendo señales de riesgo para la sana convivencia dentro de nuestras sociedades globalizadas (brotes de exclusión y marginación en la forma de intolerancia, racismo, sexismo, entre otros) evidenciables, inclusive, al interior de contextos cuyo avance educativo resulta innegable. Boaventura de Sousa Santos plantea esta contradicción de la siguiente forma:

[...] Se é verdade que a intensificação dos contactos e da interdependência transfronteiriços abriu novas oportunidades para o exercício da tolerância, do ecumenismo, da solidariedade e do cosmopolitismo, não é menos verdade que, simultaneamente, têm surgido novas formas e manifestações de intolerância, chauvinismo, de racismo, de xenofobia. (2002, p.48).

Asimismo, según afirma la UNESCO en el informe titulado *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación* (2009), la pluralidad y la tolerancia que los organismos internacionales y las entidades nacionales se han planteado como meta educativa sigue distando mucho de ser realidad en este ordenamiento social global desequilibrado. En unos de sus apartes, se sostiene que:

[...] En el mundo cada vez más globalizado de hoy en día, en el que está teniendo lugar un aumento de las disparidades en la distribución de los ingresos, que significa que el 60% de la población mundial vive con sólo el 6% de los ingresos mundiales, el 50% vive con unos ingresos de dos dólares diarios y más de mil millones de personas con ingresos de menos de un dólar por día, “la pobreza constituye una amenaza para la paz”. La pobreza y otros factores que contribuyen a la exclusión afectan gravemente a la educación. (p.5).

Según este mismo reporte, la inclusión es uno de los campos más afectados por los desbalances sociales y educativos, pues aunque resulte innegable el avance internacional en los programas de “Educación para Todos” (EPT) y los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), lo cual se demuestra por el aumento de la cifra de niños escolarizados a nivel mundial, todavía existen millones de niños y niñas que siguen por fuera de los sistemas educativos de sus respectivos países por razones como el prejuicio, el aislamiento geográfico, la pobreza o la falta de cobertura. Para citar casos específicos, en el 2009, el año de publicación del reporte, existían en el mundo 75 millones de jóvenes en edad de cursar la enseñanza primaria quienes no estaban asistiendo a la escuela, y más de la mitad de estos jóvenes eran niñas.

A la discriminación de género habría que sumarle una distribución geopolítica de la exclusión: setenta por ciento de estos niños vivían en el África subsahariana y el Asia meridional y occidental. En dichas regiones, así como en Latinoamérica, la falta de recursos

gubernamentales, la pobreza de las familias y las comunidades, y las condiciones de marginación, han estado directamente ligadas a la exclusión educativa de grandes porcentajes de la población infantil. Asimismo, en la actualidad, debido a la falta de infraestructura, los niños de capacidades diferentes no asisten a la escuela en muchas partes del mundo. De acuerdo con la UNESCO, estos niños representan el treinta y tres por ciento de todos los niños por fuera de la educación. El resto está constituido por grupos históricamente vulnerables, es decir, niños y niñas trabajadores, indígenas, afrodescendientes, niños pertenecientes a comunidades rurales o a minorías étnicas y lingüísticas, refugiados y desplazados por motivo de conflictos, y finalmente, los numerosos niños y niñas afectados por enfermedades estigmatizadas socialmente (tales como el VIH, por ejemplo). Tristemente, en el caso de los niños y jóvenes que logran acudir a la escuela, una gran parte recibe una enseñanza de baja calidad debido a la falta de infraestructura, la poca preparación docente y las condiciones sociales inestables. El informe sostiene que, en todo el planeta, los niños y las niñas de las comunidades rurales remotas y de los barrios más pobres de las ciudades tienen niveles académicos por debajo de los promedios nacionales.

Conscientes de esta problemática, y con el fin de abordarla de manera efectiva, los responsables del diseño e implementación de políticas educativas se han interesado en el análisis de los aspectos sociales y económicos de la inclusión, esto con el fin de establecer mecanismos que la lleven a desempeñar un papel más activo en la cohesión de sociedades culturalmente diversas. De hecho, organismos internacionales como las Naciones Unidas (ONU) o la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) han señalado que la inclusión, la aceptación y el diálogo con la otredad se cuentan entre los principios fundacionales de cualquier sistema educativo socialmente responsable y adaptado a las necesidades actuales del orden globalizado contemporáneo.

Las ya señaladas *Directrices* del 2009, por ejemplo, enfatizan en que la inclusión de la diversidad en el salón de clases es una oportunidad única de aportar al mejoramiento social. En una de sus secciones, titulada “Desafíos para los encargados de la formulación de políticas”, se postulan los principales ámbitos de actuación para el desarrollo de una política educativa inclusiva: primero, debe haber cambios de actitud en la formulación de las políticas en sí; segundo, deben diseñarse planes y programas de estudios inclusivos; tercero, se debe proporcionar a los docentes las herramientas y las competencias para la inclusión efectiva; y cuarto, deben garantizarse los recursos monetarios y adaptarse las legislaciones a estas necesidades (UNESCO, 2009). Estos cuatro ámbitos constituyen, a grosso modo, las prioridades internacionales en el tema de la inclusión, los cuales deben reflejarse en el empoderamiento de los niveles educativos nacionales en lo relativo a la educación pluralista y participativa, lo que implica “llevar a cabo análisis de las situaciones locales respecto del alcance de la cuestión y los recursos disponibles y su utilización en apoyo de la inclusión y la educación inclusiva” (UNESCO, p.14).

Por otra parte, así como este trabajo implica delinear la pertinencia de un enfoque inclusivo en la educación internacional, también resulta pertinente, para el desarrollo del mismo, esbozar de modo general algunos aspectos de orden metodológico que se tuvieron en cuenta al momento de escribirlo. Ante todo, el análisis de las nociones de interculturalidad abordadas en este escrito se basa en el método hermenéutico-cultural, pues éste permite comprender, en primer lugar, el significado de dichos planteamientos teóricos dentro de su propio contexto socio-histórico de origen, y en segundo lugar, las similitudes o diferencias que

estas perspectivas han desarrollado entre sí durante su evolución histórica. El estudio de estas similitudes y diferencias constituye un ejercicio de interpretación afincado en las visiones de mundo, ideologías, afinidades y sensibilidades de quienes investigamos. Como veremos a continuación, esto se refleja directamente en el orden de las ideas del texto.

Inicialmente, se establece un contexto amplio que repasa algunos de los preceptos de análisis básicos de la inclusión educativa a nivel global. Se comparan y contrastan los modos en que diferentes autores, situados en diferentes latitudes, asumen el problema de la inclusión. Deslindándose de esta discusión amplia, se establecen las características definitorias del concepto de Multiculturalismo y su lugar en las discusiones contemporáneas sobre Educación Inclusiva. A renglón seguido, se abordan los modos en que el multiculturalismo se diferencia de y, a la vez, aporta a la idea latinoamericana de interculturalidad, la cual empieza a mostrar rasgos conceptuales específicamente adaptados a las realidades educativas de nuestro subcontinente. Se hace, en este punto, un recorrido contrastivo por las propuestas de autores importantes en la materia.

Hecho lo anterior, se procede a establecer conexiones y deslindes teóricos entre dos enfoques propios de la Educación Intercultural Latinoamericana. De estos dos enfoques, el primero se centra en lo semiótico-comunicativo como mecanismo de educación ética y ciudadana, mientras el segundo se centra en el reconocimiento de la alteridad como medio de empoderamiento social, económico y epistemológico de los grupos vulnerados por un ideal etnocéntrico de educación. ¿Cuáles son las características del debate en torno a estas dos posturas y qué posibilidades surgen del diálogo que establecen? La elucidación de ambas preguntas da forma a las conclusiones del ensayo, las cuales señalan la importancia de valorar adecuadamente el potencial de la cultura y las identidades para una educación que reconozca la importancia del otro. Innegablemente, estas conclusiones representan una manera singular de interpretar los actuales desafíos que las formas de diversidad étnica, lingüística y sexual, entre otras tantas, representa para el campo educativo en Latinoamérica.

2.-Pluralismo e inclusión: del multiculturalismo a la interculturalidad

Kymlicka (1996) define el multiculturalismo como un precepto contemporáneo enraizado en la tradición ilustrada del constitucionalismo francés y anglonorteamericano que constituye, en su dimensión política, la forma en que las naciones liberales del primer mundo administran y legislan sus diferencias etnoculturales. Lo anterior parte, en la concepción del autor, de la idea de que las democracias avanzadas modernas han llegado, finalmente, a ser pluriétnicas, aunque en lo educativo, legislativo y administrativo todavía no se comporten totalmente como tales. Ciertamente, desde mediados del siglo XX han arribado a los países del Occidente cristiano numerosos grupos religiosos, étnicos y lingüísticos que, con el tiempo, han llegado a ser minorías en comparación con aquellas culturas que históricamente se han definido como nacionales. En tanto “diferentes”, estas minorías en arribo se han sumado a las identidades que ya llevaban largo tiempo siendo estigmatizadas en cada uno de estos países (negros, nativos, judíos, amish y romaníes, por ejemplo). Por décadas, ambos grupos de excluidos, el nuevo y el viejo, han estado reclamando mayor participación e integración en la sociedad mayoritaria que los discrimina.

Ahora bien, dado que el discurso liberal ilustrado se fundamenta en el ejercicio de una ciudadanía nacional ideal, plenamente integradora de todas las subjetividades en la esfera universal de la democracia, la solución de dicho discurso ha sido defender los presupuestos de dicha democracia acomodando a quienes son diferentes en marcos legales y constitucionales que, sin dejar de ajustarse a los derechos y deberes generales, le otorgan a esta diferencia un estatus especial que reconoce su vulnerabilidad y su desventaja relativa con respecto a grupos tradicionalmente privilegiados. Así que la discriminación se combate, según lo plantea Kymlicka, mediante el ejercicio de derechos diferenciados, a través de los cuales la libertad individual y la igualdad social de los “no blancos” y “no cristianos” se defiende por la vía de distinciones civiles específicas para ellos. Este es el trasfondo de cualquier política de acción afirmativa y discriminación positiva planteada en el marco de las legislaciones contemporáneas.

Dentro de este marco, la educación ha sido terreno fértil para redimensionar lo multicultural a través de una enseñanza de tipo etnodiferencial que ha terminado por ser la pauta en muchas de las llamadas sociedades desarrolladas. De acuerdo con las *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación* (2009), el consenso en torno a la necesidad de una educación acorde con los rasgos distintivos de los educandos es evidenciable tanto en los países desarrollados como en el mundo en desarrollo, donde la idea de la Educación Inclusiva, capaz de responder a los retos planteados por las migraciones y los flujos humanos globalizados ha venido ganando cada vez mayor terreno:

[...] la educación inclusiva es un proceso que comporta la transformación de las escuelas y de otros centros de aprendizaje para atender a todos los niños –esto es, los niños y las niñas, los alumnos que pertenecen a grupos étnicos y lingüísticos minoritarios o a poblaciones rurales, aquellos afectados por el VIH y el SIDA o con discapacidad y dificultades de aprendizaje– (...) Tiene por objetivo acabar con la exclusión que es consecuencia de actitudes negativas y de una falta de atención a la diversidad en materia de raza, situación económica, clase social, origen étnico, idioma, religión, sexo, orientación sexual y aptitudes. (2009, p.4).

Podría decirse, entonces, que los enfoques multiculturalistas se interesan en estudiar la discriminación padecida por determinados grupos sociales para transformar, paulatinamente, los discursos educativos, las relaciones sociales y las culturas escolares excluyentes. Sin duda, el multiculturalismo reconoce que el germen de esta discriminación yace en un ordenamiento etnocéntrico del universo social que legitima concepciones e ideologías contra la diferencia. Reconoce, asimismo, que este ordenamiento es la base de la violencia física y psicológica padecida por subjetividades raciales, sexuales y de clase específicas (Giménez Romero, 2003). Pero aunque el Multiculturalismo reconoce que las dinámicas de exclusión no son fortuitas, se evidencia, en su caso, lo que Walsh (2006 y 2008) entiende como una omisión deliberada, la cual obedece, sin duda, a su posicionamiento y rasgos ideológicos constitutivos: consolidado como el discurso oficial de las democracias liberales, empotrado en su nicho académico “primermundista”, su lucha contra la desigualdad se enfoca en los niveles “políticamente correctos” de la esfera pública.

Es precisamente en ese punto que el enfoque multicultural se parcializa, pues se desvía al señalar que un sistema político, educativo y legal retóricamente volcado al respeto por la diversidad es, por sí solo, garantía de mayor representación para comunidades hasta hace poco segregadas. Si se sigue el hilo de sus argumentos se podría sostener, contra toda evidencia, que

los modos eurocéntricos de conocimiento y representación que oprimen a los grupos vulnerados dejarán de hacerlo una vez que la multiculturalidad permee todas las dinámicas sociales de Occidente. Esta creencia acrítica en la ecuanimidad intrínseca del pluralismo democrático liberal, que a la larga es producto del pensamiento único que ha oprimido y negado la diferencia, explica por qué ciertas vertientes multiculturales no parecen percatarse de una verdad evidente: por principio, si los sistemas de valores que dan forma a los prejuicios no son integradores, los sistemas educativos, políticos y legales tampoco pueden serlo.

Kugelmass (2004, 2007) argumenta en contra de esta limitación cuando denuncia la sobrerrepresentación de las minorías raciales entre los estudiantes con problemas de aprendizaje, trastornos conductuales y emocionales en la educación pública de los Estados Unidos. Para él, esta sobrerrepresentación ejemplifica a la perfección lo que produce una educación descontextualizada y estandarizada, que marca como “especiales” a quienes no provienen de la cultura europea de clase media y a quienes tienen estilos de aprendizaje que no encajan con las expectativas comunes de desarrollo académico. La inclusión educativa muestra, en ese caso, un doble rasero moral, contradictorio en la medida en que maneja con paternalismo y condescendencia lo que arbitrariamente considera como la desviación de una pauta cultural fija. Es justo por estos problemas de enfoque que la idea de pluralismo cultural en Latinoamérica empieza a variar con respecto al discurso surgido desde los centros geopolíticos de saber. Podría decirse, al respecto, que la perspectiva intercultural surge para adaptarse a las realidades de quienes vivimos en esta parte del mundo, y es gracias al reconocimiento de este carácter localizado que la misma desarrolla sus maneras propias de entender el diálogo y la inclusión. Sin embargo, lo anterior no implica hablar de rompimientos tajantes. Por ejemplo, la investigación de Giménez Romero (2003), tras revisar una considerable cantidad de textos sobre políticas educativas para la diversidad en diferentes contextos nacionales, afirma que lo intercultural está surgiendo básicamente tras la constatación de los límites, fracasos y errores del multiculturalismo, aunque sin desligarse necesariamente de sus méritos y aportes.

Dicho en otras palabras, el multiculturalismo y la interculturalidad, en la medida en que parten de un mismo paradigma pluralista, comparten un terreno común que se mantiene, aunque sus maneras de entender la práctica inclusiva terminen distanciándose (Giménez Romero, 2003; Bartolomé Pina, 2002; Dietz, 2012). Esto se debe a que esta última busca la recuperación de metarrelatos marginados por la modernidad y la creación de nuevos metarrelatos que, opuestos a los regímenes epistémicos modernos, propongan sentidos y visiones de mundo alternos. Esto incluye imaginar economías comunitarias menos opresivas, manejos energéticos menos agresivos con la naturaleza, y por supuesto, formas alternativas de educación. En este campo la interculturalidad implica, entonces, mirar las posibilidades que otros saberes, sexualidades y etnicidades ofrecen a los procesos académicos, sin importar si estos provienen de las artes plásticas, el cine, el teatro, la música o cualquier otro tipo de práctica. Lo intercultural hace que muchos saberes “otros” entren al campo de la educación para organizar discursos que valoren y visibilicen lo negado por el prejuicio. En este marco de ideas, constituye una forma de resistencia contra los modos en que la colonialidad deshumaniza la diferencia.

3.-Competencias interculturales para la educación en Latinoamérica

Entender la interculturalidad implica centrarse en sus enfoques teóricos particulares. Al respecto, dos interpretaciones se evidencian. La primera se centra en la pertinencia de lo semiótico-comunicativo como herramienta para crear competencias educativas. Esta primera visión tiene un marcado tinte pedagógico y por tal razón ha venido aplicándose en la organización de una cultura escolar que recoja distintos tipos de expresiones. Giménez Romero (2003), a quien hemos citado aquí, representa con claridad los fundamentos de dicha visión. Para él, la importancia de la interculturalidad reside en su análisis del contacto entre grupos humanos, sean estos minoritarios o no. Dicho brevemente, la interculturalidad va más allá de la visión multicultural de la diversidad como un valor autosuficiente, constituyéndose en un llamado no solo a la tolerancia sino al encuentro interétnico, intersexual, intergenérico e interlingüístico. Aborda, de este modo, la relación entre mundos y sensibilidades distintas pero en contacto. Así, mientras el multiculturalismo exalta la singularidad como medio para el reconocimiento; lo intercultural busca las convergencias, puntos de encuentro, negociación y diálogo. Si aquel reivindica los derechos jurídicos, educativos y materiales de modo distintivo; éste empodera el aprendizaje mutuo, el diálogo y la cooperación.

De tal manera, se pasa de un ideal de coexistencia a un ideal de unidad en la diversidad que genera empoderamiento material y simbólico para las subjetividades vulneradas dentro de la sociedad y la escuela. Barabas (2014) señala el avance en la Etnoeducación Indígena Bilingüe (EBI) como señal de la pertinencia de esta perspectiva en toda América Latina. En su opinión, la EBI ha permitido la paulatina superación de los enfoques asimilacionistas que han intentado desde hace siglos “civilizar” a estas comunidades, las cuales han empezado a vincularse con sus respectivos sistemas educativos mediante un aprendizaje centrado en su propia lengua y cultura. Afortunadamente este tipo de escuela, al incorporar el conocimiento del español y de los lineamientos curriculares generales de una manera concertada y crítica, ha permitido a los pueblos originarios relacionarse con las culturas mestizas circundantes en un marco de autorrespeto y pluralismo.

Por supuesto, es de resaltar la importancia que la noción de *competencia comunicativa intercultural* ha tenido no solo en el anterior proceso sino en la definición de este primer enfoque de interculturalidad, pues dicha competencia implica un aprendizaje flexible, no dogmático y abierto a prácticas, tradiciones y saberes diversos. Podría definirse esta competencia de la siguiente manera: dado que la cultura está siempre oscilando entre la identidad y la otredad, entre lo propio y lo extranjero, existe una tensión entre un “nosotros” interno y un “ellos” externo que puede canalizarse de modo productivo si le orienta hacia una especie de tercer espacio en el cual estas polaridades puedan encontrar un punto de integración. Este “tercer espacio” pedagógico, culturalmente híbrido, posee una diversidad que abarca los sistemas, las herramientas y los eventos de aprendizaje. Estas herramientas incluyen, a su vez, el uso de textos y códigos alternativos, formas de participación, intercambio de conocimientos especializados y mediación de la alfabetización que confluyen desde diferentes lenguajes y matrices.

Gutiérrez, Baquedano-López y Tejeda confirman esta idea cuando afirman que: “diversity not only includes racial, ethnic, socioeconomic, and linguistic diversity, but also diversity in the mediational tools, roles, and the activity systems themselves” (1999, p.288). En

este contexto ningún lenguaje, registro o repertorio lingüístico es privilegiado por encima de otros, todo lo contrario, todos se convierten en herramientas para participar y dar sentido a una nueva actividad pedagógica colaborativa. En palabras de Kostogriz (2002), esto se debe a la existencia de *“a state of 'creative ferment' and conflict, both separating and blending languages, genres, texts and cultures. The boundaries (...) are sites of semiotic creativity, which is facilitated by the movement of texts and the sociocultural dynamics of people”* (parr.12). Añadiendo a la anterior idea, Kramersch (2009) propone una competencia intercultural capaz de evaluar críticamente las dinámicas de las culturas propias y diferentes, la cual encerraría, a su vez, una capacidad de acción, en la medida en que:

[...] [it] encourages making connections to dominant attitudes and worldviews as expressed through the textbook, the grammar exercises, the readings (Kramersch, 1988). It encourages reading against the grain, questioning the social categorization of experience as expressed through the L2 vocabulary and grammar, making students aware of the historical resonances of words and their combinations. (pp. 238-239).

Construyendo a partir de los anteriores preceptos, la Universidad Nacional de Colombia-Cátedra UNESCO (2017) propone la existencia no de una sino de varias competencias interculturales:

[...] Las competencias interculturales son habilidades para navegar acertadamente en ambientes complejos marcados por la creciente diversidad de gentes, culturas y estilos de vida, en otros términos, habilidades para desempeñarse “efectiva y apropiadamente al interactuar con personas lingüística y culturalmente diferentes de uno mismo”. (p.9).

Claro está, es necesario recalcar que el término “competencias” remitiría aquí a las capacidades, saberes o entrenamientos que harían posible una acción específica requerida en un contexto particular. Es decir, “competencias” serían, por definición, aquellas que:

[...] Incluyen componentes cognitivos (conocimiento), funcionales (aplicación de conocimiento), personales (comportamiento) y éticos (principios que guíen el comportamiento), así que la capacidad de conocer debe estar articulada para hablar y actuar apropiadamente en contexto; la ética y la consideración de los derechos humanos influencia el discurso y las acciones. Generalmente, la competencia no depende de una sola habilidad, actitud o tipo de conocimiento, sino que compromete un complejo conjunto de capacidades, actitudes y conocimiento. (Universidad Nacional de Colombia-Cátedra UNESCO, 2017, p.16).

A juicio de los expertos antes mencionados, estas competencias se opondrían al etnocentrismo porque no reducirían la experiencia del “otro” a categorías preconcebidas, a menudo inutilizables en un aula al estilo occidental, sino que propondrían ir más allá de los prejuicios aprendidos para encontrar posibilidades de auténtico diálogo. De este modo, la educación superaría los impactos negativos de una práctica descontextualizada y estandarizada que naturalizó la supuesta inferioridad de algunos individuos en relación con otros. En ese sentido podría afirmarse lo siguiente:

[...] [Las competencias] se relacionan con tener un adecuado y relevante conocimiento sobre culturas particulares, así como conocimiento general sobre la suerte de cuestiones que emergen cuando miembros de diferentes culturas interactúan,

conservando actitudes receptivas que impulsen el establecimiento y mantenimiento del contacto con otros diversos (...) Una manera de dividir las competencias interculturales en capacidades independientes es distinguir entre saberes (conocimiento de la cultura), saber comprender (habilidades para interpretar/relacionarse), saber aprender (habilidades para descubrir/interactuar), saber ser (disposición a la curiosidad y apertura) y *savoir s'engager* (conciencia cultural crítica). (Universidad Nacional de Colombia-Cátedra UNESCO, 2017, p.20).

Es de vital importancia señalar, para cerrar este apartado, que todo lo dicho anteriormente se sustentaría, de acuerdo con la UNESCO (2017), en la idea de “Alfabetización Intercultural”. Por “Alfabetización Intercultural” se entendería todo modelamiento o enseñanza activa del conjunto de saberes y habilidades necesarias para practicar las competencias interculturales. El corolario de esta afirmación es que, afortunadamente para nosotros los educadores, el ejercicio de la tolerancia y la sana convivencia incluye actitudes y aptitudes susceptibles de ser inculcadas. El tipo de educación por la que hemos venido abogando a lo largo de este escrito constituiría, sin lugar a dudas, una variante de esta forma de entender todo el proceso. Al final, resultaría esencial incorporar esta idea de formación para la convivencia en nuestras aulas contemporáneas, pues estimularía las formas en las cuales estudiantes de grupos diversos podrían entenderse entre sí, y esa, como sabemos, es una urgencia que nos aqueja a todos los que habitamos de un extremo al otro del subcontinente. A la larga, quizá el ejemplo más elocuente de la validez de este tipo de alfabetización consista, como ya vimos, en las maneras en que la EBI ha venido ganado terreno en los sistemas educativos a lo largo de toda nuestra región, más allá, inclusive, de los contextos propios de los pueblos originarios.

Dicho lo anterior, es pertinente señalar que este enfoque, indudablemente fructífero en los terrenos pedagógicos, viene dialogando, desde hace tiempo, con una segunda perspectiva, caracterizada por un tono político más marcado, y enfocada, desde sus inicios, en el análisis y deconstrucción de las relaciones históricas de poder que dan forma a nuestra experiencia educativa cotidiana.

4.-Los enfoques decoloniales de la Educación Intercultural en Latinoamérica

La segunda perspectiva intercultural aquí analizada es de un corte político más marcado y se cimienta en los discursos académicos surgidos en torno al llamado *Pensamiento Decolonial*. En propiedad, el debate por la diferencia en nuestro subcontinente ha venido enfocándose, desde hace algunas décadas, en las dinámicas y las relaciones de poder que median entre unas culturas campesinas, obreras, populares, indígenas, negras, mestizas y mulatas que coexisten en situación de vulneración con respecto a una autoproclamada cultura criolla eurocéntrica oficial que las subvalora y excluye mientras las instrumentaliza o explota. En la lectura decolonial, esta subordinación simbólica ha sido posible debido a una distribución inequitativa de los medios materiales de producción y circulación cultural que ha posicionado históricamente el ideal republicano ilustrado de cultura nacional por encima de otras prácticas y saberes vernáculos propios de cada región, país o territorio.

Consecuentemente, la interculturalidad latinoamericana se funda en el análisis de las intersecciones entre la historia colonial y el desarrollo moderno de nuestros países. Este análisis

se ocupa de las formas de dominación vigentes en los planos psicológico, social, cultural, económico y político. Innegablemente, hay un orden social que debe ser criticado con todo vigor, puesto que ha mantenido una cohesión social bastante precaria mediante el ejercicio de una hegemonía etnocéntrica tanto material como simbólica, y aunque las luchas interculturales abarquen un espectro muy amplio de realidades debido a la omnipresencia de la dominación en nuestras relaciones sociales, la educación ocupa un lugar muy especial entre todas esas luchas porque ha sido, en tanto sistema reproductor del saber establecido, un espacio singularmente atravesado por el prejuicio, la invisibilización y la exclusión.

En esa medida, lo que le interesa a la Educación Intercultural es identificar la forma en que todas nuestras subjetividades han sido cómplices de esta hegemonía en la medida en que hemos contemplado nuestra propia diversidad racial, lingüística, sexual y cultural bajo el lente de los prejuicios y subvaloraciones por ella provistos. Sobre el reconocimiento de estas paradojas, la educación intercultural ejecuta dos tareas: primero, edifica el andamiaje epistémico y los planes de acción requeridos para la deconstrucción crítica de nuestras falsas representaciones del otro, y segundo, deconstruye la legitimación discursiva que estas representaciones hacen de nuestras condiciones de atraso social, político y económico (Freire, 1975; Quijano, 1998, 2000; Dussel, 2005; Castro Gómez & Grosfoguel, 2007; Mignolo, 2008).

Todo esto tiene el objetivo de empoderar la acción directa, que es el propósito final de la actividad intelectual, de modo que, de manera directa, la interculturalidad decolonial se relaciona con la acción social transformadora. Al final, son todas estas dimensiones ideológicas, educativas y socioeconómicas entrelazadas en la interculturalidad las que la convierten, de manera simultánea, en una formación intelectual plenamente delimitada y un discurso pedagógico, institucional y político firmemente establecido en las agendas nacionales de desarrollo educacional (Lopez & Kupper, 1999; Ferrão Candau, 2010; Castillo Guzmán, 2011).

En síntesis, la interculturalidad constituye una forma de contestación a las diferentes formas de prejuicio étnico, social y cultural: si la organización de los territorios que posteriormente se llamarían América desarrolló formas de violencia, destrucción e invisibilización de impacto profundo en las subjetividades e idiosincrasias que aquí surgieron, fue debido un sistema de gradación socioétnico que asumió las identidades eurohispánicas como “superiores” a las etnias salvajes “no europeas” profundamente necesitadas de auténtica cultura.

Quijano (2000), uno de los autores más representativos de esta perspectiva, propone el concepto de “Colonialidad del poder” como medio para comprender cómo el dominio de Europa trajo consigo la imposición del paradigma tutelar, esto es, la idea de que existen pueblos inferiores a los que se debe catequizar y civilizar. Esta es la raíz del racismo epistémico que rechaza cualquier perspectiva de producción de conocimiento diferente a los planteamientos de la “ciencia universal” etnocéntrica, organizada desde los paradigmas europeos que señala Kuhn en su libro *La estructura de las revoluciones científicas* (1962). En la óptica del civilizador europeo, la producción de conocimiento por fuera de las fronteras que trazaron las dinámicas de la modernidad no tiene carácter universal.

De Sousa (2006) plantea que este continuo ejercicio de exclusión ha silenciado epistémicamente a grandes segmentos de población del planeta, provocando el ocultamiento e incluso extinción de cosmovisiones que permitían a sus comunidades de origen entender la

realidad. No es sorpresa entonces que los modelos educativos en Latinoamérica no funcionen o no cumplan totalmente con los objetivos para los que fueron creados, pues la misma economía social del conocimiento se ha encargado de que los contenidos y el modo de enseñarlos estén en un horizonte de expectativas culturales y sociales a menudo bastante alejado de las necesidades y búsquedas de quienes reciben estos saberes. Las producciones de sentido propias de las comunidades se han dejado fuera de la educación, y por lo tal, esta se manifiesta incompleta y carente de pertinencia. La interculturalidad, en ese sentido, es sinónimo de revaloración cultural y metodología de acción de movimientos que hacen un llamado a la inclusión de lo “otro” en el campo educativo.

Esto significa posicionar la cultura como eje central en el ejercicio intercultural. Promover el cambio educativo mediante modelos “otros” y desestructurar las culturas escolares que están ligadas a la presencia y la sujeción del poder hacen parte de las agendas con una clara afiliación decolonial. Dussel plantea que estas agendas constituyen un núcleo creativo “con capacidad de proponer respuestas novedosas y necesarias a los angustiosos desafíos que nos lanza el planeta en el inicio del siglo XXI” (S.F., p. 18). Quijano, al explicar la resistencia de los pueblos americanos, detalla cómo estos vaciaron de contenido el saber impuesto por el europeo para resignificarlo, es decir, “para poder expresar su propia experiencia subjetiva (...) dominada sí, colonizada sí, pero subvertida todo el tiempo, así convertida también en espacio y modo de resistencia” (1998, p.125).

Afirmar lo anterior implica que la educación debe orientarse al cuestionamiento y combate de interacciones sociales que implican exclusión y violencia. Según Vargas Y Petrow, “si bien los países de la región han ampliado su educación y brindan acceso equitativo a las oportunidades de aprendizaje a la mayoría de los niños, persisten las desigualdades en los ingresos, el subdesarrollo y la pobreza” (2008, p.6). Por eso la interculturalidad se convierte en una alternativa totalmente válida en nuestro contexto, porque identifica y rebate aquellos procesos socio-educativos que coadyuvan o constituyen en sí dinámicas excluyentes.

Se debe recordar, para concluir, que la interculturalidad debe trascender hacia una praxis social, entendida esta última como una forma de estar en el mundo y un lugar de enunciación frente a la realidad como construcción. Dicho de otra forma, se hace necesario proponer un lente que aprecie en todo su esplendor la riqueza de las culturas, de las identidades, de las formas no europeas de pensar y reflexionar sobre la condición humana, y es por medio de ese cambio que llegaremos a entender que la sociedad no marcha (no puede marchar) sin la diferencia. Varias necesidades se derivan de lo dicho: primero, se evidencia la necesidad de abrir caminos hacia una labor educativa verdaderamente intercultural; segundo, se plantea la urgencia de reconocer los prejuicios y prácticas excluyentes dentro de la escuela, y tercero, se hace palpable la necesidad de sensibilizar a nuestra comunidad del valor del diálogo y el entendimiento para combatir esas prácticas.

5.-A modo de conclusión

En el caso del pluralismo cultural que conduce a las nociones de interculturalidad, se requiere una perspectiva que compare y contraste diferentes aproximaciones conceptuales. Así se evidencia el modo en que las políticas educativas varían de acuerdo con las peculiaridades de su contexto. Sin embargo, pese a las diferencias existentes, todos los puntos de vista, los enfoques y las opiniones, sea cual sea el contexto que los enmarca, parten de una misma

pregunta: ¿en qué consiste una educación abierta y tolerante? En el caso de los países centrales, el debate gira en torno a la capacidad integradora de la educación dentro de un marco pluricultural que engloba las identidades minoritarias. Una limitación es que estas dinámicas de integración siguen mediadas, en gran parte, por la idea de la cultura nacional a la que “el otro” debe asimilarse. Su propósito es evitar el fracaso y la deserción educativa de inmigrantes, minorías raciales, sexuales y jóvenes con limitaciones físicas dentro de un sistema educativo malentendido como homogéneo. En Latinoamérica, de manera diferente, la idea de educación inclusiva, plural y tolerante está enmarcada en las negociaciones, los préstamos, las asimilaciones, las adaptaciones y los conflictos que las identidades sociales mantienen entre sí. Añadiéndose a lo anterior un marcado tono reivindicativo y de protesta contra un *status quo* que genera pobreza y exclusión.

Pero a pesar de las diferencias de forma y fondo entre ambas situaciones, la implementación de políticas pluriculturales sigue siendo una necesidad para los países del norte y del sur, y su ejecución se circunscribe, para bien y para mal, a las complejidades propias de un mundo donde los desplazamientos, las migraciones y los contactos se globalizan a una velocidad cada vez mayor. La idea de inclusión y pluralismo, que varía y resulta aplicable según las singularidades de cada contexto de análisis, continúa proporcionando una oportunidad valiosa para identificar y combatir las exclusiones que afectan nuestras dinámicas sociales. Promover el cambio educativo mediante modelos “otros” que desestructuren las culturas escolares tradicionales, ligadas a dinámicas inequitativas de poder, constituye el mayor aporte de las agendas educativas interculturales a esta problemática. En nuestra opinión, estas constituyen un núcleo creativo capaz de dar respuestas novedosas a los desafíos educativos, respuestas necesarias en la medida en que interpelan al aparato disciplinar que regula la producción material y simbólica de conocimiento.

Reconocer la naturaleza heterogénea y dinámica de la identidad es fundamental para interpelar estos conocimientos tradicionales. Al igual que la cultura, la identidad es heterogénea y esto se observa en las dinámicas de construcción identitaria en donde los cruces, las hibridaciones y los intercambios están a la orden del día. La identidad es estratégica y posicional, pues consiste en un constructo que conlleva múltiples posibilidades. Esta comprensión dinámica es crucial para entender las oposiciones y los descentramientos que se dan en los sujetos contemporáneos, es decir, las múltiples sensibilidades, sexualidades y cosmovisiones que expresan nuestros educandos, lo cual es fundamental para entender la explosión de diversidad que se muestra al interior de la escuela contemporánea. Pero valorar el dinamismo de la cultura y las identidades requiere, a su vez, reconocer la importancia del encuentro con el otro. La presencia de este último es indispensable en los procesos de construcción de identidades, pues su reconocimiento trae consigo la consolidación de los rasgos definitorios del sujeto. En otras palabras, yo soy porque estoy en contacto con alguien diferente, ubicado fuera de mí, que enriquece mi experiencia.

Una identidad que dialoga es fundamental para liberarse de juicios de valor fundados en lo sexual, lo étnico y lo epistémico, para lograr que, en palabras del subcomandante Marcos, “muchos mundos sean posibles”. Pensar así implica abrirse a la diferencia que ha sido dejada de lado por lo que De Sousa reconoce como las “promesas no cumplidas” de la modernidad. Es oponerse, asimismo, a las pretensiones de un conocimiento universal creado por identidades “superiores” que imponen unilateralmente su visión de mundo. Hay que admitir que la escuela, en cuanto núcleo social, tiene gran injerencia en la conformación de nuestras

visiones del otro. Por tal razón, se hacen necesarios esquemas curriculares de base intercultural que movilicen todo el empeño y los recursos necesarios al terreno de las estrategias pedagógicas y el trabajo en el aula. Dicho en palabras de Aguado:

[...] la reflexión sobre la educación, entendida como elaboración cultural, y basada en la valoración de la diversidad cultural (...) promueve prácticas educativas dirigidas a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto. Se trata de lograr la igualdad de oportunidades, la superación del racismo y la competencia intercultural en todas las personas, sea cual sea su grupo cultural de referencia. (2003, p. 57).

En síntesis, la construcción de una identidad inmersa en las lógicas interculturales y decoloniales constituye un lugar de enunciación capaz de dialogar, negociar y sobre todo revertir prácticas históricas de discriminación. Para empezar a transformar las ciudades latinoamericanas, en donde los niveles de exclusión son tan altos, se hace necesaria la formación de ciudadanos que rompan el círculo de prejuicios y subvaloraciones heredados. Hoy más que nunca se requiere de propuestas que superen la transmisión instrumental y etnocéntrica del saber en la escuela. En ese sentido, resulta deseable una metodología de transformación social que integre lo político y lo estético (artes plásticas, escénicas, música, cómic, etc.). Una posible inferencia de la anterior afirmación es que lo intercultural constituye una apuesta no sólo teórica, sino política, pedagógica y administrativa, que posibilita analizar y enfrentar prácticas negativas que debilitan o rompen el tejido social de nuestras comunidades.

Se debe priorizar, en esa medida, un enfoque que combata decididamente el racismo, la xenofobia, el sexismo y el clasismo que se reproduce no sólo a nivel de las relaciones interpersonales, sino en la inferiorización y deshumanización epistemológica de los saberes, sensibilidades y simbologías del otro. Lamentablemente, la escuela todavía exhibe formas excluyentes de pensamiento, y a pesar de los grandes esfuerzos de inversión en recursos públicos y privados para el mejoramiento de la calidad docente y de las relaciones humanas, persiste la discriminación de núcleos sociales específicos. El planteamiento de un diálogo más equitativo permitiría la apertura de todas las partes hacia un reconocimiento que dé cuenta de las múltiples formas de generación de saberes y que establezca parámetros de respeto de lo que otros consideran una comprensión del mundo y las esferas que lo componen. Lo contrario es la continua reproducción de esquemas excluyentes (la reproducción del sometimiento, el desprecio y el señalamiento de quien se ve, actúa, siente o piensa de manera diferente). Por lo tanto, la implementación de políticas educativas a lo largo de América Latina, especialmente en lo concerniente a la inclusión de la interculturalidad en los programas educativos y prácticas pedagógicas, es un proceso que debe ser estimulado para ayudar a combatir el avasallante modelo de pobreza y exclusión dominante en la región.

6.-Bibliografía

Astiz, M.F., Wiseman, A.W., & Baker, D.P. (February, 2002). Slouching towards Decentralization: Consequences of Globalization for Curricular Control in National Education Systems. *Comparative Education Review*, 46(1). Recuperado de <http://www.journals.uchicago.edu/doi/full/10.1086/324050>

- Apple, M.F. (October, 1993). The politics of official knowledge: Does a national curriculum make sense? *DISCOURSE*, 14(1). Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0159630930140101>
- Banks, J.A. (2007). *Diversity and citizenship education: Global perspectives*. Recuperado de la base de datos de ERIC. (ED493647).
- Barabas, A. M. (2014). Multiculturalismo, pluralismo cultural y Interculturalidad en el contexto de América Latina: la presencia de los pueblos originarios. *Configurações*, 1(14), 11-24.
- Bartolomé Pina, M. (2002). *Identidad y Ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. (M. Bartolomé Pina, Ed.) Madrid, España: NARCEA S.A Ediciones.
- Castillo Guzmán, E. (2011). Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos. *Revista Educación y Pedagogía*, 20(52), 15-26. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/9879>
- Castro Gómez, S. & Grosfoguel, R. (Comp.) (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- De Sousa Santos, B. (2002). Boaventura de Sousa Santos: os processos da globalização. En B. de Sousa Santos, *A Globalização e as Ciências Sociais* (págs. 25-94). Sao Paulo: Cortez Editora.
- De Sousa Santos, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (Encuentros en Buenos Aires)*. Buenos Aires: CLACSO.
- Dietz, G. (2012). Diversity Regimes beyond Multiculturalism? A reflexive ethnography of intercultural higher education in Veracruz, Mexico. *Latin American and Caribbean Ethnic Studies*, 7(2), 173-200.
- Dussel, E. (S.F.). *Trasmodernidad e Interculturalidad (Interpretación de la filosofía de la liberación)*. Recuperado de <http://enriquedussel.com/>: <http://enriquedussel.com/txt/TRANSMODERNIDAD%20e%20Interculturalidad.pdf>
- Ferrão Candau, V. M. (2010). Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(2), 333-342. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000200019>
- Freire, P. (1975). *La acción cultural para la libertad y otros escritos*. Buenos Aires: Tierra Nueva.
- Giménez Romero, C. (2003). Pluralismo, multiculturalismo e Interculturalidad. Propuesta de clarificación y apuntes educativos. *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y experiencias educativas* (8), 9-26.
- Gutiérrez, K.D., Baquedano-López, P., & Tejeda, C. (1999). Rethinking diversity: Hybridity and hybrid language practices in the third space. *Mind, Culture, and Activity*, 6(4), 286-303.
- Ibáñez Salgado, N. (2014). Saberes profesionales para la transformación del modelo educativo en Chile. *Estudios pedagógicos*, 40 (Especial), 145-160.

- Jakku Shivonen, R., & Niemi, H. (2013). *Aprender de Finlandia. La apuesta por un profesorado investigador*. Bogota, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Jansen, J.D. (1999). Setting the Scene: Historiography of Curriculum Policy in South Africa. En J.D.Jansen & P. Christie, P (Eds.), *Changing curriculum: Studies on outcomes-based Education in South Africa* (pp. 3-21). Cape Town, South Africa: Juta & Co Ltd.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona: Paidós.
- Kostogritz, A. (2002). Teaching literacy in multicultural classrooms: Towards a pedagogy of thirdspace. *Annual Conference of the Australian Association for Research in Education*. Brisbane, Australia. Recuperado de <http://www.aare.edu.au/02pap/kos02346.htm>
- Kramsch, C. (2009). Third culture and language education. En L. W. Vivian Cook, & L. W. Vivian Cook (Ed.), *Contemporary Applied Linguistics* (Vol. 1: Language Teaching and Learning, pp.233-254). London: Bloomsbury Publishing.
- Kugelmass, J.W. (2004). *The inclusive school: sustaining equity and standards*. New York: Teachers College Press.
- _____. (2007). Constructivist Views of Learning: Implications for Inclusive Education. En L. Florian, *The SAGE Handbook of Special Education*, 272-279. London: SAGE.
- López, L. E., & Küper, W. (mayo-agosto de 1999). La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación* (20), 17-85.
- López Segrera, F. (2008). Tendencias de la educación superior en el mundo y en América Latina y el Caribe. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, 13(2), 267-291.
- Mignolo, W. (2008). La opción decolonial. *Letral* (1), 4-22.
- Odina, T. A. (2003). *Pedagogía Intercultural*. Madrid: McGraw Hill.
- Quijano, A. (2001). "Colonialidad del Poder, cultura y conocimiento en Latinoamérica", en W. Mignolo (Ed.) *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo* (págs. 2117-133). Buenos Aires: Ediciones del signo.
- _____. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 246-277). Buenos Aires: CLACSO.
- UNESCO-UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA. (2017). *Competencias interculturales. Marco Conceptual y Operativo*. Colombia: Universidad Nacional de Colombia, Cátedra UNESCO.
- UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Francia: UNESCO.
- Vegas, E., & Petrow, J. (2008). *Mejorar el aprendizaje de los estudiantes en América Latina: el desafío del siglo XXI*. Banco Mundial, Departamento de Desarrollo Humano del Banco Mundial, Región de América Latina y el Caribe.

Walsh, C. (2006). *Interculturalidad y (De)colonialidad: diferencia y nación de otro modo*. (C. Walsh, Ed.) Recuperado el 20 de Julio de 2017, de <http://catherine-walsh.blogspot.com.co>/search/label/PUBLICACIONES%20%2F%20PUBLICATIOS

_____. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y Decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el estado. *Tabula Rasa* (9), 131-152.

Cómo citar este trabajo:

Cabarcas, M.J., Barrios, J.S., Lemus, J.C., Vergara, L. (2018): Perspectivas interculturales en la escuela latinoamericana: empoderar el diálogo para superar la exclusión, Polyphónía. Revista de Educación Inclusiva, 2 (1), 100-117.

Sobre los autores:

Marcelo José Cabarcas Ortega

Profesional en Lingüística y Literatura de la Universidad de Cartagena, Colombia, y Magíster en Literatura Hispanoamericana y del Caribe de la Universidad del Atlántico, Colombia. Docente de tiempo completo del Programa de licenciatura en Bilingüismo con énfasis en Inglés de Uicolombo Internacional, Colombia, en las áreas de Pragmática y Análisis del Discurso. Ha participado como ponente en diferentes congresos nacionales e internacionales y ha publicado artículos en revistas como Estudios de Literatura Colombiana y Catedral Tomada.

José Santos Barrios Salas

Magíster en Educación, Universidad Simón Bolívar, Colombia, Licenciado en Ciencias Sociales Universidad del Atlántico, Colombia, Diplomado en investigación formativa en el contexto de la educación superior, Docente Investigador en las áreas de Educación, Historia y Turismo, Colíder del Grupo de investigación GIPEAIN e Investigador del Grupo de investigación GIFFI, Investigador reconocido por COLCIENCIAS, evaluador de proyectos de investigación en los eventos departamentales, nacionales e internacionales de REDCOLSI y exaltado por RIESCAR, Asesor de trabajos de grado, Líder de semilleros de investigación, Par evaluador en encuentros de investigación, Ponente en diversos escenarios de encuentro de investigadores, Docente universitario con 10 años de experiencia, Coordinador de la I. E Valores Unidos del distrito de Cartagena, Colombia, y autor de varios artículos publicados.

Juan Carlos Lemus Stave

Profesional en Lingüística y Literatura de la Universidad de Cartagena. Magíster en Estudios de la Cultura con Mención en Comunicación de la Universidad Andina Simón Bolívar, (2010). Investigador cultural. Profesor de tiempo completo e investigador del programa de Licenciatura en Bilingüismo con Énfasis en Inglés de la Fundación Universitaria Colombo Internacional. Docente de cátedra del programa de comunicación social y periodismo de la Universidad Jorge Tadeo Lozano, seccional Caribe. Es docente con experiencia laboral en la enseñanza de áreas disciplinares como literatura, semiótica, lingüística, teoría de la argumentación e investigación. Más de cinco años de experiencia en procesos de comprensión lectora y producción escrita.

Lizeth Katherine Vergara Cabarcas

Estudiante de Maestría en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera, Universidad Internacional Iberoamericana. Especialista en Enseñanza del Idioma Inglés y Licenciada en Educación Básica con énfasis en inglés, Fundación Universitaria Colombo Internacional. Investigadora en el área de Educación del grupo GIPEAIN, registrado en COLCIENCIAS. Docente universitaria con cuatro años de experiencia en las áreas de investigación y enseñanza del idioma inglés. Asesora y evaluadora de proyectos a nivel de pregrado. Ha publicado artículos, libros y realizado ponencias en eventos regionales, nacionales e internacionales.