



## ARTÍCULOS DE REFLEXIÓN

# Hacia la construcción del sujeto pedagógico de la interculturalidad. Sentipensares desde el territorio de *Abya Yala*

Rumo à construção do sujeito pedagógico da interculturalidade.  
Sentipensares do território de Abya Yala

Christian Aarón Cruz Cruz<sup>1</sup>

Edgar Gabriel García Rodríguez<sup>2</sup>

Recibido: 01 de marzo de 2021 / Aceptado: 19 de abril de 2021

### Resumen:

El presente ensayo tiene como propósito construir algunos nodos de reflexión sobre la forma en que se constituye el *sujeto pedagógico de la interculturalidad* en Abya Yala. La estructura del trabajo se organiza en dos apartados, el primero posiciona las claves discursivas para comprender la noción de sujeto pedagógico latinoamericano, en el segundo se despliegan un par de reflexiones para analizar las dimensiones ético-política y onto-epistémica que condensa el sujeto pedagógico de la interculturalidad. Como parte de las conclusiones se destaca el dinamismo de la dimensión ético-política, en función de la manera en que se constituyen los sujetos sociales, los proyectos educativos y las experiencias político-pedagógicas interculturales; además de la importancia de asumir un posicionamiento onto-epistémico que permita analizar la complejidad de las múltiples relaciones entre los actores constitutivos del sujeto pedagógico de la interculturalidad, a saber: el educador, el educando, la comunidad y la naturaleza, mediados por diversos saberes.

### Palabras claves:

sujeto pedagógico,  
interculturalidad,  
educación intercultural,  
América Latina.

<sup>1</sup> Mexicano. Maestro en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Investigador del programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL-México). Contacto: christian.cruzt@gmail.com. Registro ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2798-7197>.

<sup>2</sup> Mexicano. Maestro en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Miembro del Grupo de Investigación Historia de las Ideas: "o inventamos o erramos" adscrito a la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM). Contacto: gabriel.garod@gmail.com. Registro ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3837-529X>.



## Resumo

O presente ensaio tem como objetivo construir reflexões sobre a forma como se constitui o sujeito pedagógico da interculturalidade em Abya Yala. A estrutura do texto organiza-se em duas seções, a primeira, coloca as claves discursivas para entender a noção do sujeito pedagógico latino-americano, já a segunda, discorre sobre reflexões que analisam duas dimensões: a ético-política e a onto-epistémica que concentra o sujeito pedagógico da interculturalidade. Como parte das conclusões destacam o dinamismo da dimensão ético-política, em relação à forma em que se constituem os sujeitos sociais, os projetos educativos e as experiências político-pedagógicas interculturais; é importante também ressaltar a importância de ter um posicionamento onto-epistémico, que permita analisar a complexidade das diversas relações entre os atores constitutivos do sujeito pedagógico da interculturalidade, sendo estes: o educador, o educando, a comunidade e a natureza, todos eles mediados por distintos saberes.

**Palavras-chave:** sujeito pedagógico, interculturalidade, educação intercultural, América Latina.

\*\*\*

## Introducción

La Educación Intercultural surgió en el territorio de Abya Yala<sup>3</sup> a inicios de la década de 1980, como parte de un proyecto ético-político que ha pretendido dar un lugar prioritario a la generación de procesos de formación pertinentes para los sujetos sociales integrantes de pueblos indígenas y comunidades afrodescendientes, entre otras colectividades que habitan el territorio también conceptualizado como América Latina.<sup>4</sup> En los supuestos onto-epistémicos destaca la importante necesidad de re-imaginar, re-inventar y re-configurar los discursos y las prácticas instauradas por

<sup>3</sup> “La cultura kuna sostiene que ha habido cuatro etapas históricas en la tierra, y a cada etapa corresponde un nombre distinto de la tierra conocida mucho después como América: Kualagum Yala, Tagargun Yala, Tinya Yala, Abia Yala. El último nombre significa: territorio salvado, preferido, querido por Paba y Nana, y en sentido extenso también puede significar tierra madura, tierra de sangre. Así esta tierra se llama ‘Abia Yala’, que se compone de ‘Abe’, que quiere decir ‘sangre’, y ‘Ala’, que es como un espacio, un territorio, que viene de la Madre Grande. Es así como hoy en día, diferentes organizaciones, comunidades e instituciones indígenas y representantes de ellas de todo el continente, han adoptado su uso para referirse al territorio continental, en vez del término ‘América’. Es por esto que el nombre de ABYA YALA es utilizado en sus documentos y declaraciones orales. Como símbolo de identidad y de respeto por la tierra que habitamos”, Crónica de la Tierra Sin Mal, “ABYA YALA, el verdadero nombre de este Continente”: <http://cronicasinmal.blogspot.mx/2013/03/abya-yala-el-verdadero-nombre-de-este.html> (consultado el 28/10/20).

<sup>4</sup> “[El chileno Francisco] Bilbao instalaría el nombre con motivo de la intervención norteamericana en Nicaragua en 1856 y, después, dejaría de emplearlo con motivo de la intervención francesa en México en 1862”, Álvaro García San Martín, “Francisco Bilbao y el difícil nombre de América Latina”, en Álvaro García, Rafael Mondragón y Alejandro Madrid, *Francisco Bilbao. Edición de las obras completas. Tomo 4. Iniciativa de la América. Escritos de filosofía de la historia latinoamericana*. (Chile: El Buena Aire/El desconcierto, 2014), 18; “Hasta donde está averiguado, la expresión ‘América Latina’ se inventó en 1856 para ser lanzada en son de reivindicación identitaria y de manifiesto político. [...] El 22 de junio de 1856, en París, delante de más de treinta ciudadanos de casi todas las repúblicas del Sur, en un acto de repudio a la agresión a Nicaragua, el chileno Francisco Bilbao calificó de ‘latina’ a la América que defendía y promovía y evocó ‘la raza latino-americana’, oponiéndolas clara y únicamente a los Estados Unidos de América y al ‘yankee’. Fechado en 26 de septiembre de 1856 y motivado por la misma y prolongada agresión, el poema *Las Dos Américas* del colombiano, exiliado también en París, José María Torres Caicedo, las enfrenta del todo: ‘La raza de la América latina / Al frente tiene la sajona raza. / Enemiga mortal que ya amenaza / Su libertad destruir y su pendón’. Por aquellas fechas, nadie en el mundo usaba tal denominación, ni siquiera en Francia entre los adeptos de la ‘latinidad’ incipiente”. Paul Estrade, “Observaciones a Don Manuel Alvar y demás académicos sobre el uso legítimo del concepto de América Latina”, *Rábida* N°. 13 (España, 1994), 79-80.

una serie de actores sociales y políticos adherentes a los principios de la racionalidad moderna, ilustrada, colonial y capitalista.

En una de sus dimensiones de debate más sobresalientes, se ha hecho alusión a la importante necesidad de desmontar el modelo pedagógico de corte eurocéntrico que subyace a la relación entre el educador, el educando y los saberes que se entretajan de facto en la cotidianidad de los procesos formativos. Cabe mencionar que este aspecto ha sido cuestionado con tesón desde la Pedagogía, por el brasileño Paulo Freire y la argentina Adriana Puiggrós, entre otros, no obstante, aún falta mucho camino por recorrer para comprender y trabajar en su totalidad con las diferencias culturales, ontológicas, epistémicas, espirituales y lingüísticas en espacios de educación institucional-estatal y en espacios de educación territorial-comunal.

Por lo anterior, en el presente trabajo se pretende explorar algunas formas discursivas que permitan analizar la manera en que se articula *el sujeto pedagógico de la interculturalidad*, del territorio también reivindicado nominalmente como Nuestra América.<sup>5</sup> Para ello, se propone la construcción de un entramado teórico-conceptual que permita movilizar las nociones ordenadoras que articulan la categoría de *sujeto pedagógico latinoamericano*, con la finalidad de aportar a la discusión sobre la configuración de nuevos sentidos político-pedagógicos en el campo problemático de la Educación Intercultural.

## ¿Cómo se concibe la noción de sujeto pedagógico latinoamericano?

Desde 1980-1990, Adriana Puiggrós describe la crisis educativa latinoamericana de finales del siglo XX partiendo del ámbito económico, pero también por el tratamiento histórico y cultural que se le ha dado.<sup>6</sup> Manifiesta cómo las modificaciones educativas de occidente fueron permeando

---

<sup>5</sup> "Otros términos fundamentales de nuestro léxico moderno que es necesario conocer, para penetrar en el proceso social y cultural de una época, son los conceptos de «patria» y «nación», pues el vocabulario es indicador del pensamiento de una comunidad. Es evidente que el alejamiento de la norma trae implícito o, a veces, explícito un nuevo sentido. Basta repasar la historia para darse cuenta de que, en general, el comienzo de una ruptura social, política y cultural imprime un nuevo léxico [...] Pensamos que los trabajos sobre el léxico de una época son indispensables para el conocimiento de las ideas sociales y políticas, ya que pueden ser conceptos claves para penetrar en la complejidad ideológica de una época, [tal como lo es] la aparición del adjetivo posesivo «nuestra» antepuesto al nombre «América»". Sara Almarza, "La frase Nuestra América: historia y significado", *Cahiers du monde hispanique et luso-brésilien* N°43, (1984), 6; "Conocer es resolver. Conocer el país, y gobernarlo conforme al conocimiento, es el único modo de librarlo de tiranías. La universidad europea ha de ceder a la universidad americana. La historia de América, de los incas acá, ha de enseñarse al dedillo, aunque no se enseñe la de los arcontes de Grecia. Nuestra Grecia es preferible a la Grecia que no es nuestra. Nos es más necesaria. Los políticos nacionales han de reemplazar a los políticos exóticos. Injértese en nuestras repúblicas el mundo; pero el tronco ha de ser el de nuestras repúblicas. Y calle el pedante vencido; que no hay patria en que pueda tener el hombre más orgullo que en nuestras dolorosas repúblicas americanas". José Martí, *Nuestra América*, (México: Centro de Estudios Martianos, 2002), 34.

<sup>6</sup> Adriana Puiggrós, "Presencias y ausencias en la historiografía pedagógica latinoamericana", en Héctor Rubén Cucuzza, comp., *Historia de la educación en debate*, (Buenos Aires: Miño y Dávila editores, 1996).

escenarios en América Latina, para lo cual propone una “deconstrucción de las categorías desde las cuales se ha interpretado la historia de la educación”,<sup>7</sup> a la que fue abundando en trabajos ulteriores.

En ese contexto analítico, la noción de sujeto pedagógico latinoamericano fue situada por la misma autora en el marco de una serie de debates alusivos al momento fundacional del vínculo pedagógico entre Europa y América, y su extensiva trascendencia hasta el periodo de auge de la globalización neoliberal.<sup>8</sup> Esta noción tiene como telón de fondo una serie de procesos de colonización y proyectos civilizatorios de los sujetos que habitaban el territorio de las Américas en el momento de la invasión, proceso caracterizado por la subordinación de los indios por la cruz, mano y hierro de los europeos, la cual les permitió instaurar el ideal modernizador y civilizatorio que hoy en día caracteriza a las sociedades e instituciones colonizadas.

A decir del filósofo Enrique Dussel, la racionalidad europea condensada en el *ego cogito* cartesiano, cuya emergencia se sitúa en 1637, ya contaba con más de siglo y medio de procesos de conquista-*ego conquiro*- de los sujetos diferentes al hombre blanco. Siguiendo al sociólogo peruano Aníbal Quijano,<sup>9</sup> la clasificación racial/étnica es uno de los fundamentos de la Colonialidad, específicamente del *poder*, y está unida con el proyecto económico capitalista instaurado en América después de 1492, junto con la invención que se hizo de la *Terra incógnita*; también, configurando “nuevas” identidades: indios, negros, aceitunados, amarillos, blancos, mestizos y una gama de “alteridades” geopolíticas y regionalistas en las que se instauró el proyecto de modernidad/colonialidad/racionalidad, generando además la idea del “eurocentrismo” como una perspectiva cognitiva de los que se han educado en ésta.

De acuerdo con Ramón Grosfoguel, las mediaciones entre la instauración de la racionalidad moderna y su potencial colonizador dependieron del aniquilamiento, no solo físico, sino epistemológico de lo diferente, lo cual se sintetiza en eso que denominó *ego exterminio*.<sup>10</sup> En ese sentido, la configuración del vínculo entre europeos e indios -que eufemísticamente se ha llamado Conquista- cuenta con un componente epistémico esencialmente clasificatorio, de inferiorización, de subordinación y de exterminio.

Su traslado al campo de la educación permite analizar la configuración del *sujeto pedagógico latinoamericano*, la cual comprende el establecimiento de una relación epistémica vertical entre educador y educando, mediada por el conocimiento occidental universalista. Desde el posicionamiento ético-político-pedagógico de Paulo Freire, este tipo de mediaciones refieren a la *educación bancaria*, la cual se caracteriza por generar una serie de transacciones de conocimiento, que van del educador al educando; huelga decir que condensan procesos de alienación entre el conocimiento y las condiciones materiales en que se desenvuelven cotidianamente los sujetos sociales.

---

<sup>7</sup> *Ibíd*, 93.

<sup>8</sup> Adriana Puiggrós, *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*. (Buenos Aires: Ariel, 1995).

<sup>9</sup> Aníbal Quijano, *Colonialidad del poder y clasificación social*, (Estados Unidos: Universidad de Binghamton, 2000).

<sup>10</sup> Ramón Grosfoguel, “Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI”, *Tabula Rasa*, N° 19 (Colombia, 2013), 31-58.

El desmonte de tal concepción de sujeto pedagógico ha requerido del cuestionamiento profundo de la supuesta inalterable direccionalidad de transmisión de conocimiento. En el discurso de Freire se ubican claves analíticas que lo conducen a tensionar fuertemente con tal posicionamiento epistémico y proponer la *educación liberadora*, en el marco de una relación educador-saber-educando concebida de la siguiente manera:

el educador ya no es solo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual “los argumentos de la autoridad” ya no rigen. Proceso en el que ser funcionalmente autoridad, requiere el estar siendo con las libertades y no contra ellas [...] el educador problematizador rehace constantemente su acto cognoscente en la cognoscibilidad de los educandos. Éstos, en vez de ser dóciles receptores de los depósitos, se transforman ahora en investigadores críticos en diálogo con el educador, quien a su vez es también investigador crítico [...] el papel del educador problematizador es el de proporcionar, conjuntamente con los educandos, las condiciones para que se dé la superación del conocimiento al nivel de la “doxa” por el conocimiento verdadero, el que se da al nivel del “logos”.<sup>11</sup>

En las entrañas de tal concepción se avizora un posicionamiento onto-epistémico relacional, el cual dista de concebir a los actores sociales de manera disgregada y desligados de las condiciones materiales en que estos se desenvuelven cotidianamente. En ese sentido, para Puiggrós, la noción de sujeto pedagógico alude a “las múltiples articulaciones posibles entre el educador, el educando y los saberes, tomando los términos educador y educando en un sentido amplio, referido a todos los sujetos sociales que enseñan y aprenden”. Dicho de otra manera, alude a la configuración de una mediación específica entre sujetos, que condensa determinadas posturas referentes a lo político, lo cultural y lo ideológico.<sup>12</sup>

Por otro lado, este carácter relacional representa una apuesta por desarticular la herencia colonial de subordinación de sujetos diferentes, y reconocer que todos los sujetos sociales son potencialmente educadores y potencialmente educandos. Cabe subrayar que este planteamiento no pretende desaparecer la figura del educador ni la figura del educando, ni mucho menos restarles autoridad. No obstante, de acuerdo con Puiggrós, las asimetrías identificadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje no deben confundirse ni sustituirse por la implantación de relaciones de dominación y subalternidad.<sup>13</sup>

De esta manera, la atención no está centrada en el educador, como responsable de la transmisión de saber, aunque tampoco en el educando, como mero receptor del conocimiento instituido. Antes bien, se reconoce una relación conformada por actores sociales que, en el marco de prácticas educativas cotidianas, constituyen un sujeto potencialmente constructor de porvenir. Esta relación implica una dimensión política que condensa una serie de procesos de tensión y

---

<sup>11</sup> Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido* (México: Siglo XXI, 1970), 86-88.

<sup>12</sup> Marcela Gómez Sollano y Martha Corenstein Zaslav, *Dimensiones de análisis y categorías intermedias, en, Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas. Contextos, conceptos y experiencias* (México: UNAM, 2017), 24.

<sup>13</sup> Adriana Puiggrós, *Cartas a los educadores del siglo XXI* (Buenos Aires: Galerna, 2007) 180-181.

articulación entre educador y educando, indispensables para la configuración del vínculo pedagógico y la potenciación de producciones simbólicas.<sup>14</sup>

Cabe destacar que la relación educador-educando se encuentra mediada por diversos saberes, entendidos desde una dimensión apegada a la cotidianidad de experiencias y formas de sistematización, mas no desde la versión emanada del pensamiento ilustrado y -predominantemente- universalista, en palabras de Gómez Sollano, Corenstein y Hamui, la noción de saber: “no se limita a la esfera de lo escrito, al mundo de los letrados y científicos; es concebida en una acepción más amplia, integrando las diferencias, las “maneras de decir y hacer”, que determinan los modos de pertenencia a una comunidad y por lo tanto permiten construir un capital social, político o cultural percibido o transmitido como tal”.<sup>15</sup>

En suma, desde esta perspectiva la noción de *sujeto pedagógico latinoamericano* condensa un plano relacional entre educador, educando y saberes. De la relación educador-educando destaca la posibilidad de alternar los roles, y de los saberes, su carácter disruptivo con el conocimiento moderno instituido e instituyente. Cabe subrayar que la compleja relación educador-saber-educando siempre acontece en el marco de procesos históricos, sociales, políticos, culturales y educativos que determinan las posibilidades de habitar el territorio y que, a su vez, disponen las condiciones para construir nuevos escenarios de (in)determinación.

## ¿Cómo se constituye el sujeto pedagógico de la interculturalidad?

### Dimensión ético-política

El reconocimiento del sujeto pedagógico de la interculturalidad requiere del análisis de una dimensión relativa a los proyectos ético-políticos que han sido configurados en territorio nuestroamericano, con la finalidad de resistir e insurgir a los modelos pedagógicos eurocéntricos universalistas. Cuando hablamos de proyecto, hacemos referencia a los despliegues discursivos y prácticos a través de los cuales los sujetos sociales crean formas de apropiación del presente, con la mirada puesta en una prospectiva de utopía.<sup>16</sup>

En el marco del campo problemático de la Educación Intercultural, las formas de apropiación del presente necesitan de la reivindicación constante de la memoria de los pueblos y comunidades que han estado en resistencia desde el momento de la invasión europea y que se rebelan a la herencia colonial de ésta. En ese tenor, desde el posicionamiento crítico de Catherine Walsh, la interculturalidad, como herramienta pedagógica, representa un recurso muy valioso y útil para reivindicar los saberes y prácticas de los pueblos y comunidades, puesto que:

---

<sup>14</sup> Adriana Puiggrós, *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX* (Buenos Aires: Ariel, 1995), 63-95.

<sup>15</sup> Marcela Gómez Sollano, Liz Hamui Sutton y Martha Corenstein Zaslav, “Huellas, recortes y nociones ordenadoras”, en Marcela Gómez Sollano y Martha Corenstein Zaslav, Coords., *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*, (México: UNAM, 2013), 40.

<sup>16</sup> Hugo Zemelman, *Los horizontes de la razón I. Dialéctica y apropiación del presente* (Madrid: Anthropos, 1990).

pone en cuestionamiento continuo la racialización, subalternización e inferiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no solo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también -y a la vez- alimentan la creación de modos “otros” de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras.<sup>17</sup>

Por su parte, el carácter utópico de la Educación Intercultural exige la configuración de un entramado social, político, cultural, lingüístico, epistémico, económico, educativo, entre otras dimensiones, en el que los intercambios materiales y simbólicos entre sujetos diferentes sean constantes y tiendan a la superación de las relaciones de dominación y subordinación, instauradas en el momento fundacional del vínculo pedagógico entre Europa y América. Desde la perspectiva de Patricio Guerrero,<sup>18</sup> se trata de un proyecto irresoluto, pero que demanda el compromiso ético-político de los sujetos involucrados, en palabras del autor:

Interculturalidad, significa “entre culturas”, es decir, relaciones, interacciones; interculturalidad no es simple coexistencia de culturas diferentes, sino la convivencia de éstas en su diferencia, y la convivencia solo es posible desde la vivencia de la propia vida cotidiana entre diversos pueblos culturalmente diferenciados y con sentidos propios y distintos de existencia. Implica encuentros dialogales y una continua relación de alteridad entre sujetos concretos, entre seres humanos provistos de visiones distintas del mundo, entre los que se producen intercambios simbólicos, de significados y sentidos; por ello [...] la interculturalidad es una realidad que aún no existe, pues se trata de un proceso a alcanzar, un proceso que para que exista, debe ser construido.

Las potentes aportaciones del discurso de Walsh y Guerrero condensan gran parte del *ethos* de la apuesta educativa intercultural en Nuestra América, entendiendo por *ethos* “el conjunto de creencias, valores, normas y modelos que orientan el pensamiento y el comportamiento”<sup>19</sup> de los sujetos políticos que han construido esta propuesta de educación alternativa, de las cuales destacan las distintas formas de resistencia e insurgencia comunitaria, cultural, lingüística, epistémica, étnica, pedagógica, etc., concentrada en la fuerza de los pueblos indios y las comunidades afrodescendientes, como principales representantes de las luchas por la emancipación en el territorio de Abya Yala. Con esto no se descartan las importantes luchas emprendidas por los grupos feministas, adherentes a la comunidad LGBT+, obreros, campesinos, jóvenes, prostitutas, migrantes, entre otras colectividades, que han dado lugar a *otros* posicionamientos ético-políticos y a supuestos onto-epistémicos que se contraponen a las distintas formas de racializar, inferiorizar y subalternizar a los sujetos sociales y sus distintas formas de ser, saber y conocer el mundo.

Cabe mencionar que el análisis de la dimensión ético-política de los proyectos educativos interculturales y -los que se consideran- de-coloniales requiere de la construcción de una mirada profunda para aproximarse a ellos, pues no basta con asumir, como el filósofo Fidel Tubino, que se

---

<sup>17</sup> Catherine Walsh, “Interculturalidad crítica y educación intercultural”. En J. Viaña, L. Tapia, y C. Walsh, *Construyendo Interculturalidad Crítica*. La Paz, Bolivia: 2010, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 92.

<sup>18</sup> Patricio Guerrero Arias, “La interculturalidad solo será posible desde la insurgencia de la ternura (Notas para la aproximación a la interculturalidad)”, en: *Reflexiones sobre interculturalidad*, Quito: Abya Yala. 1999, pp. 9-10.

<sup>19</sup> Gómez Sollano, Hamui Sutton y Corenstein Zaslav, *Huellas, recortes y nociones ordenadoras*, 55.

trata de posicionamientos de interculturalidad crítica o funcional al sistema neoliberal (y no es que asumamos una postura pragmática o reaccionaria al respecto);<sup>20</sup> ni mucho menos considerar que el enunciado de la *de-colonialidad* supone en sí misma la construcción de proyectos político-pedagógicos alternativos que tracen una distancia clara y contundente con la racionalidad moderna/ilustrada/colonial/capitalista. Debemos entender que los proyectos de Educación Intercultural se configuran a partir de procesos complejos, que se ven atravesados por una serie de determinaciones sociales, políticas, económicas, culturales, entre otras; y que su sentido *de-colonial* no representa un tránsito unidireccional de la colonialidad a la de-colonialidad, es más, aún en determinados proyectos de-coloniales prevalecen nociones y posturas gestadas en el marco de la herencia colonial.<sup>21</sup>

Por lo anterior, asumir la interculturalidad y la de-colonialidad como aspectos constitutivos de una forma de habitar el territorio de Abya Yala supone el reconocimiento de diversos sujetos o diversas sujetas, portadores de saberes y prácticas diferentes entre sí, de acuerdo con Silvia Rivera Cusicanqui,<sup>22</sup> donde los blanco-mestizos occidentalizados también pueden encontrar un asidero. Así como la posibilidad de diseñar escenarios de intercambio simbólico entre las colectividades que han resistido a las diferentes formas en que la herencia colonial se materializa, como son, los pueblos indios, las comunidades afrodescendientes, las colectivas feministas, los grupos de migrantes, las juventudes, las organizaciones de campesinos y campesinas, por mencionar algunas, con la finalidad de construir un territorio nosótrico -enunciado y materializado en clave tojolabal-.<sup>23</sup>

### Dimensión onto-epistémica

Entender la noción de sujeto pedagógico de la interculturalidad como una categoría analítico-discursiva exige de la puesta en marcha de una serie de desplazamientos onto-epistémicos, con la finalidad de reconocer la manera en que se dinamiza la realidad cotidiana de los proyectos educativos interculturales que se pueden identificar en América Latina. Siguiendo a Zemelman, el pensar categorial hace referencia a la fijación de significados, situados en momentos y contextos singulares.<sup>24</sup> Por ello, partimos del supuesto de entender que la noción de sujeto pedagógico de la interculturalidad no refiere un concepto estático, antes bien, se trata de un término cuya significación depende de diversos proyectos político-pedagógicos que se configuren en la basta complejidad que representa el territorio de Abya Yala.

De esta manera, el sujeto pedagógico es entendido desde un marco referencial de apertura que reconoce la relativa plasticidad de este significante, en función de la gran multiplicidad de

---

<sup>20</sup> Fidel Tubino, "La interculturalidad crítica como proyecto ético-político", *Encuentro continental de educadores agustinos*, Lima, 2005, 24-28: <https://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html>. (consulta: 18 de septiembre de 2020).

<sup>21</sup> Para una revisión exhaustiva de algunos debates que convocan al cuestionamiento de la de-colonialidad se sugiere la obra de Gaya Makaran y Pierre Gaussens, *Piel blanca, máscaras negras. Crítica de la razón decolonial*. México: Bajo Tierra/Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe-Universidad Nacional Autónoma de México, 2020.

<sup>22</sup> Silvia Rivera Cusicanqui, "Anotaciones fragmentarias en torno a la interculturalidad", en Marco Antonio García Blanco, comp., *Encuentro México-Bolivia sobre cultura, identidad y globalización* (La Paz: Uma Phajsi, 1999).

<sup>23</sup> Carlos Lenkersdorf, *Filosofar en clave tojolabal* (México: Porrúa, 2005).

<sup>24</sup> Hugo Zemelman, *Configuraciones críticas. Pensar epistémico sobre la realidad* (México: Siglo XXI, 2011), 192.

proyectos, sujetos y experiencias que conforman el campo problemático de la Educación Intercultural. No obstante, es importante reconocer que hay una serie de aspectos presentes e ineludibles cuando hablamos de sujeto pedagógico de la interculturalidad; nos referimos al educador, al educando, al saber, a la comunidad y a la naturaleza, como componentes de un sujeto complejo y relacional, que posibilita la generación de intercambios culturales, lingüísticos, epistémicos, espirituales, educativos, entre otros, con la finalidad de potenciar la configuración de tramas de significación inéditas.

Desde la perspectiva ontológica relacional planteada por el colombiano Arturo Escobar, podríamos sostener que los sujetos sociales no existen de manera discreta, al margen de las múltiples interrelaciones que posibilitan y dan sentido a la realidad cotidiana. En ese sentido, se hablaría “de un mundo entero que se enactúa minuto a minuto, día a día, a través de una infinidad de prácticas que vinculan la multiplicidad de humanos y no-humanos”.<sup>25</sup> De ahí la posibilidad de entender que el sujeto pedagógico de la interculturalidad se encuentra articulado por un marco de múltiples relaciones y roles intercambiables entre educador y educando, los cuales son extensivos a la comunidad y la naturaleza.

Esto último significa que las relaciones sociales no solo acontecen entre educador y educando, los cuales pueden definirse como sujetos sociales concretos, sino que es posible ampliar su margen de configuración a la comunidad y la naturaleza. El sentido de-colonial implicado en este posicionamiento permite identificar a la comunidad y a la naturaleza como sujetos sociales y no como objetos manipulables, como sucede bajo la racionalidad moderna. Su carácter social ha sido construido por sujetos portadores de conocimiento que han logrado comprender la necesaria relación de equilibrio entre la comunidad, la naturaleza y las deidades que moran en ella, como en el caso de la *Sumak Kawsay* (Buen vivir/Vivir bien) o los derechos de la Pachamama (Madre Tierra).

En resumen, la categoría de sujeto pedagógico de la interculturalidad hace cada vez más evidente la necesidad de asumir un posicionamiento que integre a la comunidad y a la naturaleza como agentes constitutivos de su sentido onto-epistémico relacional, cuyo movimiento en la realidad educativa cotidiana también representa la posibilidad de alternar los roles en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

## Conclusiones

Hemos transitado ya por una serie de reflexiones que nos conducen al entendimiento de la interculturalidad como una praxis que surge, en principio, por una apuesta crítica de confrontación ante los modelos monoculturales, principalmente, los provenientes de occidente. En ese contexto, la interculturalidad surge como una afirmación “otra” de las culturas históricamente subordinadas, para hacerse presentes en la construcción de las nuevas realidades en las que la identidad, la cultura y, por ende, la educación, son las plataformas que, mediante las luchas y procesos sociales, proponen y retoman los modos propios de hacer y estar en y con el mundo.

---

<sup>25</sup> Arturo Escobar, *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre el desarrollo, territorio y diferencia*, (Medellín: UNAULA, 2014), 100.

De manera específica, el presente trabajo se llevó a cabo con la finalidad articular una serie de reflexiones que permitieran analizar la manera en que se constituye el sujeto pedagógico de la interculturalidad latinoamericana, de Nuestra América o de Abya Yala según nos hagamos cargo del lugar de su enunciación. En ese sentido se considera que una base sólida para comprender tal noción tiene como referentes los aportes de pedagogos y pedagogas latinoamericanistas en los que se destaca la dimensión relacional entre educador-saber-educando, configurada en el marco de una trama socio-histórica densa y compleja.

Ahora bien, la movilización de los mismos conceptos ha posibilitado la sistematización de reflexiones alusivas a las dimensiones ético-política y onto-epistémica que constituyen el *significante sujeto pedagógico de la interculturalidad*. A partir de éstas se concluye lo siguiente:

- a) El tránsito entre la interculturalidad y la educación intercultural requieren *per se* de un posicionamiento congruente y solidario con las luchas y procesos anti y contra hegemónicos paternalistas-univocistas-monoculturales en los que la dignidad de las y los seres vivos se vea flagelada.
- b) El análisis de la dimensión ético-política que sintetizan los proyectos pedagógicos interculturales en Nuestra América exige la configuración de una mirada compleja, que supere las posturas maniqueas relativas a la interculturalidad y la de-colonialidad. Es indispensable reconocer que los proyectos político-pedagógicos se constituyen en tramas densas y complejas, la cuales se ven atravesadas por una serie de procesos de determinación e indeterminación social, económica, política, cultural, lingüística, epistémica, entre otros.
- c) El análisis de la dimensión onto-epistémica requiere de un posicionamiento que rompa con la herencia colonial imperante en la comprensión de los actores sociales que constituyen al sujeto pedagógico, así como su estructura relacional vertical. En ese sentido, asumimos que el sujeto pedagógico de la interculturalidad se constituye a partir de una trama relacional compleja entre educador, educando, comunidad y naturaleza, mediados por la diversidad de saberes que caracteriza el territorio de Abya Yala.

Desde esta perspectiva, consideramos que el sujeto pedagógico de la interculturalidad se asume como transformador de su realidad a partir de la toma de conciencia histórica, que le permite cuestionar la *normalidad* instaurada en los proyectos civilizatorios iniciados por occidente y reconfigurados a través de la constitución del Estado-Nación.

De igual manera, asumimos que la interculturalidad y, por ende, la Educación Intercultural, están construyéndose, a través de las distintas formas de apropiación del presente y de las diversas proyecciones utópicas que emanan de los pueblos y comunidades insurgentes. En palabras de Patricio Guerrero, se trata de “una meta a alcanzar, que para que exista debe ser construida; lo que

implica verla como resultado de prácticas y acciones sociales conscientes y concretas que son impulsadas por sujetos social, política e históricamente situados”.<sup>26</sup>

En este sentido, podemos asumir que los proyectos político-pedagógicos de Educación Intercultural *están siendo*. Lo que nos acerca al planteamiento de un “utópico viable”,<sup>27</sup> siguiendo a Paulo Freire y la sentencia de Simón Rodríguez más fecunda y radical “o inventamos o erramos”, porque la educación se vuelve un dinamizador de la historia y el presente, con compromiso, responsabilidad social y ética-política, porque anuncia *lo que aún no es, pero puede llegar a ser*, lo que a decir del brasileño es: “Una educación que lleve al hombre a una nueva posición frente a los problemas de su tiempo y de su espacio. Una posición de intimidad con ellos, de estudio y no de mera, peligrosa y molesta repetición de fragmentos, afirmaciones desconectadas de sus mismas condiciones de vida”.<sup>28</sup>

Por ende, la “concreción del futuro”<sup>29</sup> es un quehacer que los sujetos imbricados en la Educación Intercultural deben asumir como acto de liberación, a partir de la toma de conciencia de sus condiciones materiales, contextuales, vivenciales y espirituales de vida; en términos freirianos, transformar la realidad.

## Bibliografía

Almarza, Sara. “La frase Nuestra América: historia y significado”, *Cahiers du monde hispanique et luso-brésilien* N° 43 (1984): 5-22.

Crónica de la Tierra Sin Mal, “ABYA YALA, el verdadero nombre de este Continente”: <http://cronicasinmal.blogspot.mx/2013/03/abya-yala-el-verdadero-nombre-de-este.html> (consultado el 28 de octubre de 2020).

Escobar, Arturo. *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre el desarrollo, territorio y diferencia*, Medellín: UNAULA, 2014.

Estrade, Paul. “Observaciones a Don Manuel Alvar y demás académicos sobre el uso legítimo del concepto de América Latina”, *Rábida* N°. 13 (España, 1994): 79-80.

Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI, 1970.

Freire, Paulo. *Educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI, 1981.

Freire, Paulo. *Concientización y liberación*. México: Siglo XXI, 1975.

García San Martín Álvaro, “Francisco Bilbao y el difícil nombre de América Latina”, en Álvaro García, Rafael Mondragón y Alejandro Madrid, *Francisco Bilbao. Edición de las obras completas*.

---

<sup>26</sup> Patricio Guerrero Arias, *Usurpación simbólica, identidad y poder. La fiesta como escenario de lucha de sentidos*, (Ecuador: Ediciones Abya Yala, 2004), 147.

<sup>27</sup> Richards Alberto Monroy Acosta y Edgar Gabriel García Rodríguez. “Educación desde la utopía. Tensiones para la liberación”, en Daniela Rawicz, Coord., *Leer a Simón Rodríguez. Proyecto para América*, (México: UACM, 2020), 97-131.

<sup>28</sup> Paulo Freire, *Educación como práctica de la libertad* (México: Siglo XXI, 1981), 88.

<sup>29</sup> Paulo Freire. *Concientización y liberación*. (Siglo XXI, 1975), 32.

Tomo 4. *Iniciativa de la América. Escritos de filosofía de la historia latinoamericana*. Chile: El Buena Aire/El desconcierto, 2014.

Gómez Sollano, Marcela y Corenstein Zaslav, Martha. *Dimensiones de análisis y categorías intermedias, en, Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas. Contextos, conceptos y experiencias*. México: UNAM, 2017.

Gómez Sollano, Marcela, Hamui, Liz. y Corenstein, Martha. *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*. México: UNAM, 2013.

Grosfoguel, Ramón. “Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI”, *Tabula Rasa*, N°.19, (Colombia, 2013): 31-58.

Guerrero, Patricio. “La interculturalidad solo será posible desde la insurgencia de la ternura (Notas para la aproximación a la interculturalidad)”, *Reflexiones sobre interculturalidad*, (Quito: Abya Yala, 1999): 8-31.

Lenkersdorf, Carlos. *Filosofar en clave tojolabal*. México: Porrúa, 2005.

Makaran, Gaya, y Gaussens, Pierre. *Piel blanca, máscaras negras. Crítica de la razón decolonial*. México: Bajo Tierra/Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe-UNAM, 2020.

Martí, José. *Nuestra América*. México: Centro de Estudios Martianos, 2002.

Puigrós, Adriana. *Cartas a los educadores del siglo XXI*. Buenos Aires: Galerna, 2007.

Puigrós, Adriana. “Presencias y ausencias en la historiografía pedagógica latinoamericana”. En Héctor Cucuzza, Comp., *Historia de la educación en debate*. Bs. As.: Miño y Dávila, 1996.

Puigrós, Adriana. *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*. Buenos Aires: Ariel, 1995.

Quijano, Aníbal. *Colonialidad del poder y clasificación social*. Estados Unidos: Universidad de Binghamton, 2000.

Rawicz, Daniela. *Leer a Simón Rodríguez. Proyecto para América*. México: UACM, 2020.

Rivera Cusicanqui, Silvia. “Anotaciones fragmentarias en torno a la interculturalidad”, en M. A. García, comp., Encuentro México-Bolivia sobre cultura, identidad y globalización. La Paz: Uma Phajsi, 1999.

Tubino, Fidel. “La interculturalidad crítica como proyecto ético-político”, Encuentro continental de educadores agustinos, Lima, 2005, 24-28: <https://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html>. (consulta: 18/09/2020).

Walsh, Catherine. “Interculturalidad crítica y educación intercultural”. En J. Viaña, L. Tapia, y C. Walsh, *Construyendo Interculturalidad Crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010.

Zemelman, Hugo. *Los horizontes de la razón I. Dialéctica y apropiación del presente*. Madrid: Anthropos, 1990.

Zemelman, Hugo. *Configuraciones críticas. Pensar epistémico sobre la realidad*, México: Siglo XXI, 2011.