



## ARTÍCULOS DE REFLEXIÓN

# In-surgir la educación desde lo intracultural y lo de-colonial: aportes a las pedagogías con identidad propia

In-emerge education from the intracultural and the de-colonial: contributions to pedagogies with their own identity<sup>1</sup>

Weimar Giovanni Iño Daza<sup>2</sup>

Recibido: 06 de marzo de 2020 / Aceptado: 12 de octubre de 2020

### Resumen:

El artículo busca describir y explicar los aportes, inicios, procesos y debates de los sustratos teóricos conceptuales de lo intracultural en Bolivia. Para su descripción y explicación se ha considerado los aportes y propuestas realizadas por los pueblos indígenas originarios, la literatura de investigaciones y estudios, y en menor medida la noción oficial estatal. Esto con el propósito de ofrecer los elementos y características que hacen a lo intracultural, a la educación intracultural en lo referido a la revalorización de saberes y reafirmación de una pedagogía con identidad propia que es desde la perspectiva de lo de-colonial. Una de las consideraciones finales que se puede mencionar es la necesidad de in-surgir la educación desde lo intracultural y de-colonial, por un lado, porque permite recuperar y fortalecer la identidad propia; por otro, potencia el diálogo transversal de una interculturalidad plena y real con las demás culturas.

### Palabras claves:

Interculturalidad,  
intraculturalidad,  
educación intracultural,  
pedagogía comunitaria,  
de-colonial.

<sup>1</sup> El presente artículo constituye un avance de una investigación independiente sobre “Reformas, políticas educativas y movimientos pedagógicos en Bolivia (1990-2010)”.

<sup>2</sup> Boliviano. Maestría en Historia del Mundo Hispánico y en Estudios Latinoamericanos. Pedagogo social e Historiador. Docente Investigador del Instituto de Investigación, Interacción Social y Posgrado de la carrera de Trabajo Social, Universidad Mayor de San Andrés. Contacto: willkaweimar13@hotmail.com / Registro ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7691-4816>



### Abstract

The article seeks to describe and explain the contributions, beginnings, processes and debates of the conceptual theoretical substrates of the intracultural in Bolivia. For its description and explanation has been considered the contributions and proposals made by indigenous peoples, the literature of research and studies, and to a lesser extent the official state notion. This with the purpose of offering the elements and characteristics that make the intracultural, the intracultural education in what refers to the revaluation of knowledge and reaffirmation of a pedagogy with its own identity that is from the perspective of the de-colonial. One of the final considerations that can be mentioned is the need to emerge education from the intracultural and de-colonial, on the one hand, because it allows to recover and strengthen one's identity; on the other hand, it promotes the transversal dialogue of a full and real interculturality with other cultures.

**Keywords:** interculturality, intraculturality, intracultural education, community pedagogy, de-coloniality

\*\*\*

### Apertura

El artículo es el resultado de una revisión bibliográfica que se realizó sobre la noción teórica-conceptual de lo intracultural, debido a que en Bolivia forma parte de las políticas educativas y de la ley de educación 070 Avelino Siñani y Elizardo Pérez (LASEP). Es un estudio exploratorio que consistió en la recopilación, revisión de fuentes secundarias publicadas, y su posterior análisis de contenido, esto con el fin de describir y explicar los inicios, procesos y sustratos teóricos conceptuales de lo intracultural; y en el caso de lo de-colonial explorar sus fundamentos y contribuciones a la búsqueda de pedagogías propias, es decir, in-surgir la educación.

El escrito se inicia con el abordaje de lo intercultural, porque existe una interrelación entre lo intercultural con lo intracultural. Por ello, se desarrolla aproximaciones conceptuales de lo intercultural, teniendo en cuenta que hace referencia a la interacción entre culturas y la aceptación de la diversidad, el Otro.

En lo referido a lo intracultural, en la revisión de la literatura se pudo evidenciar, primero, que son reducidos los aportes, y segundo, provienen de distintos campos y ámbitos, por ejemplo, las propuestas y debates fueron y son desde las organizaciones de los pueblos indígenas en Bolivia, a través de sus Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CEPOS); la institucionalización por parte del Estado y las investigaciones realizadas por especialistas del campo educativo, sociológico y antropológico.

De lo mencionado es posible apreciar que a nivel de las propuestas de los pueblos indígenas se tiene la presencia de una noción teórica no institucional que surge en la década de los años 90, y en el año 2004 sus propuestas se concretan en el campo de la educación, específicamente en el primer Congreso Nacional de Educación de los Pueblos Indígenas. “Desde los pueblos indígenas originarios, hemos trabajado una serie de propuestas desde nuestras experiencias, desde nuestras maneras de ser, desde nuestra manera de pensar y desde nuestra manera de hacer las cosas”<sup>3</sup>. De

---

<sup>3</sup> Pedro Apala, “Currículo base y currículos regionalizados,” en *Educación intracultural. Sistematización de la mesa temática*. (La Paz: Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional, Ministerio de Educación, 2012), 53.

acuerdo con Saaresranta (2011), lo intracultural en el sistema educativo boliviano tiene sus orígenes en el proceso organizativo indígena originario campesino que se cristaliza en una propuesta educativa en el año 2004<sup>4</sup>.

En su proposición las organizaciones definieron su visión de educación formal en relación con la construcción de una nueva sociedad boliviana, planteando el fortalecimiento de la identidad cultural y la autodeterminación como sus ejes centrales. Según esta propuesta, el sistema de educación plurinacional debe tener sus fundamentos filosóficos en lo intracultural basado en los: “(...) propios valores y principios de nuestra cultura, cosmovisiones, ciencia y tecnología, modelos productivos y económicos basados en nuestras formas de organización sin descartar los conocimientos de la ciencia y la tecnología universal”<sup>5</sup>.

Estas propuestas han sido asumidas por el Estado Plurinacional de Bolivia, en la Constitución Política del Estado del 2009 y en la LASEP de 2010. Por lo que se tiene una propia noción teórica oficial que se traduce en la creación de un Sistema Educativo Plurinacional que debe “contribuir a la consolidación de la educación descolonizada, para garantizar un Estado Plurinacional y una sociedad del Vivir Bien con justicia social, productiva y soberana”<sup>6</sup>.

El propósito del artículo se centra en la descripción y explicación de los aportes y propuestas de los pueblos originarios, la literatura de investigaciones y estudios, y en menor medida la noción oficial. Esto con el fin de comprender los elementos y características que hacen a lo intracultural y a la educación intracultural en lo referido a la revalorización de saberes y reafirmación de una pedagogía con identidad propia. Es decir, como lo de-colonial se constituye en idea fuerza para rastrear y comprender los aportes que desplegaron los movimientos indígenas al debate y construcción de lo intracultural.

## Interculturalidad

En la literatura referente a este tema, se tiene una serie de definiciones que van desde su comprensión como el intercambio entre gentes de identidades distintas con mutuas relaciones<sup>7</sup>, como proceso de convivencia<sup>8</sup>, un viaje cultural<sup>9</sup>, diálogo, intercambio, relación, encuentro y

---

<sup>4</sup> Tiina Saaresranta, “Perspectivas hacia una educación intracultural en el contexto indígena originario campesino,” en *Tinkasos* 30 (La Paz 2011): 127-143.

<sup>5</sup> Consejo Nacional de Markas y Ayllus del Qullasuyu et al., *Por una educación indígena originaria: Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural*. (Santa Cruz, 2004), 50.

<sup>6</sup> Ministerio de Educación de Bolivia, Ley 070 Avelino Siñani y Elizardo Pérez. (La Paz 2010), art. 4 inciso 1.

<sup>7</sup> Xavier Albó y Fernando Galindo, *Interculturalidad en el desarrollo rural sostenible. El caso de Bolivia. Pistas conceptuales y metodológicas*. (La Paz: CIPCA, 2012).

<sup>8</sup> Porfidio Tintaya, *Utopías e interculturalidad. Motivación en niños aymaras*. (La Paz: Instituto de Estudios Bolivianos, UMSA, 2003).

<sup>9</sup> James Clifford, *Itinerarios transculturales. El viaje y la traducción a fines del siglo XX*. (Barcelona: Gedisa, 1999).

respeto<sup>10</sup>. Otros estudios los conceptualizan, por un lado, como una ficción y medio de la globalización<sup>11</sup> y por otro, como una respuesta a las tendencias de globalización<sup>12</sup>.

Walsh plantea que existen tres perspectivas distintas de la interculturalidad. La primera es la “relacional” donde se contactan prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, lo que podría darse en condiciones de igualdad o desigualdad. De esta manera, se asume que la interculturalidad es algo que siempre ha estado en América Latina porque siempre ha existido el contacto y la relación entre los pueblos indígenas y afrodescendientes<sup>13</sup>.

En este caso se podría articular con la propuesta de Arnold *et al.* de la presencia de una “interculturalidad andina” de larga data: “se remonta a la experiencia bajo la expansión incaica en el Collasuyo. Para los inkas en el Cusco o Paria fue necesario controlar los grupos locales para obtener su labor en mano de obra, en tanto que, para los aymaras locales, se tenían que aprender las prácticas textuales incaica, la lengua quechua y las leyes incaicas (en sentido político-religioso) para poder negociar en ambos niveles de la sociedad<sup>14</sup>. Se puede apreciar, por un lado, relaciones horizontales de igualdad entre comunidades en alianza; por otro, relaciones más verticales y conflictivas de dominación en comunidades en pugna.

La segunda perspectiva, llamada interculturalidad “funcional”, reconoce la diversidad y las diferencias culturales, con metas de inclusión al interior de la estructura social establecida. Desde esta perspectiva -que busca promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia-, pero en función al sistema existente y vigente. Por ejemplo, en el caso de Bolivia durante su implementación en la reforma educativa 1565 de 1994 tuvo esta característica instrumental y funcional.

La tercera perspectiva es la interculturalidad crítica, no parte del problema de la diversidad o diferencia en sí, sino del problema estructural-colonial-racial. Es decir, de un reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y “blanqueados” en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores. Desde esta posición, la interculturalidad se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente -y como demanda de la subalternidad-, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. Apuntala y requiere la

<sup>10</sup> Consejo Educativo Aymara, *Lucha de los pueblos originarios por la educación*. (La Paz, 2005).

<sup>11</sup> Fredric Jameson y Slavoj Žižek, *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. (Buenos Aires: Paidós, 1998).

<sup>12</sup> Klaus Zimmermann, “Modos de interculturalidad en la educación bilingüe. Reflexiones acerca del caso de Guatemala,” en *Revista Iberoamericana de Educación* 13 (Madrid 1997): 113-128.

Denise Arnold *et al.* *El rincón de las cabezas: Luchas textuales, educación y tierras en los Andes*. (La Paz: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Mayor de San Andrés, Instituto de Lengua y Cultura Aymara, 2005).

<sup>13</sup> Catherine Walsh, “Interculturalidad crítica y educación intercultural,” en Jorge Víaña, Luis Tapia y Catherine Walsh, *Construyendo interculturalidad crítica* (La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010), 77.

<sup>14</sup> Denise Arnold *et al.*, *El rincón de las cabezas...*, 21.

transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas<sup>15</sup>.

En el contexto latinoamericano ha sido comprendido como los procesos de construcción de un conocimiento otro, de una práctica política otra, de un poder social (y estatal) otro y de una sociedad otra; una forma otra de pensamiento relacionada con y contra la modernidad-colonialidad, y un paradigma otro que es pensado a través de la praxis política<sup>16</sup>. Para Solano (2016) se entiende como los proyectos socioculturales y políticos abarcarían la justicia social y una relación de interdependencia dentro de una comunidad más amplia que tome en cuenta el legado lingüístico y cultural de las comunidades indígenas<sup>17</sup>. Es lo que Arnold *et al.* (2005) ha denominado como “interculturalidad andina”<sup>18</sup>.

Solano (2016) realiza un ordenamiento de las posturas discursivas de la interculturalidad como la institucional (marcos jurídicos: CPE, ley de educación, entre otros)<sup>19</sup>. En la crítica, existe una dominación histórica de una cultura sobre otra; en la matriz de cultura única capitalista sirve para legitimar la cobertura y expansión de los proyectos culturales; y desde la alteridad, las construcciones de la sociedad civil.

Si se analiza desde qué perspectiva se ha venido implementando la interculturalidad en el campo educativo latinoamericano y concretamente en el caso boliviano (hasta el 2010), su aplicación se centra en lo instrumental, nominal e institucional (lo normativo), desde la lógica de la cultura global y dominante como parte de la globalización que busca establecer formas de vidas homogéneas y universales. Es decir, es desde una perspectiva funcional que responde al sistema existente y que legitima la expansión de los proyectos culturales homogeneizantes.

Como sugiere Tintaya (2003) para el caso boliviano, las políticas norman las relaciones culturales, dan dirección a las valoraciones y asimilaciones, disciplinan las relaciones entre las culturas mediante vías democráticas, respeto por el otro, solidaridad e igualdad, como principios<sup>20</sup>. A lo que Albó (2002) denomina el diálogo de sordos entre dos paradigmas: occidental y originario<sup>21</sup>. En donde los contactos culturales son concedidos por las culturas dominantes. “Constituye más bien relaciones de globalización cultural”<sup>22</sup>. Por lo tanto, la acción pedagógica busca la formación

<sup>15</sup> Catherine Walsh, “Interculturalidad crítica y educación intercultural,” 78.

<sup>16</sup> Catherine Walsh, “Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento ‘otro’ desde la diferencia colonial,” en Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (Eds.), *El Giro Decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. (Bogotá: Siglo del Hombre, 2007), 47-62.

<sup>17</sup> Luís Solano, “Discursos y prácticas interculturales: una mirada a sus diferentes paradigmas,” en *Revista de Estudios Interculturales* 1(3) (Texcoco 2016): 7-17.

<sup>18</sup> Denise Arnold *et al.*, *El rincón de las cabezas...*

<sup>19</sup> Luís Solano, “Discursos y prácticas interculturales...”.

<sup>20</sup> Porfidio Tintaya, *Utopías e interculturalidad...*

<sup>21</sup> Xavier Albó, *Educando en la diferencia. Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para el sistema educativo*. (La Paz: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, CIPCA, UNICEF, 2002).

<sup>22</sup> Porfidio Tintaya, *Utopías e interculturalidad...*, 172.

de identidades culturales, un sujeto cultural pasivo, dócil y disciplinado en vía de su homogenización<sup>23</sup>.

Con referencia a la interculturalidad como proyecto político ante las tendencias de globalización, se puede mencionar que su conceptualización parte de la creación de culturas locales en coexistencia con las demás culturas. Según Mariaca (1999) se construye desde la localidad a la globalidad<sup>24</sup>. Es decir, desde la autodeterminación<sup>25</sup>, la diferencia, los saberes que dialogan y la capacidad de desarrollo sostenido de esa diferencia y la necesidad de compartir en una comunidad para trascender. En este sentido, se puede hablar de una “interculturalidad andina” que proviene desde la alteridad y autoafirmación en las naciones y pueblos indígenas. Como sugiere Arnold *et al.* existe un nexo de sacrificio que define los límites del Propio y del Otro, y la apropiación de los esfuerzos del Otro para reforzar lo Propio, en la reproducción de las relaciones globales del poder. Este mismo nexo se transfiere con toda facilidad desde las relaciones incaicas del pasado hacia las relaciones capitalistas de la actualidad<sup>26</sup>.

Para Tintaya (2003) es un proceso de creación de culturas, de formaciones locales que se construyen resistiendo e integrando tácticamente los elementos de lo global hacia el fortalecimiento de lo local. Es el *Tinku* o encuentro/diálogo<sup>27</sup>. En palabras de Sousa (2010) son diálogos interculturales y mutuamente aceptados<sup>28</sup>; y según Dussel (2009) es un diálogo transversal que reconoce la asimetría existente entre culturas<sup>29</sup>. Es decir, es la interrelación entre el Mismo (*Naya-Nanaka*) con el Otro (*Jupa-Jupanaka*).

De este modo, la interculturalidad adopta la posición del respeto a la diferencia, el diálogo consigo mismo, la intrarrelación entre lo local con el interior de una cultura, la interrelación entre las culturas e intercambio cultural, y las transrelaciones entre diversos grupos. Esta perspectiva posibilita una interculturalidad ideal, real y plena que parte del reconocimiento de la incompletud cultural de la cultura propia con referente a las otras culturas; potencia la identidad local desde la subjetividad y la intersubjetividad la creación de nuevas formaciones culturales (ver figura 1).

En la acción pedagógica se busca la formación del sujeto cultural con identidad intercultural y local como sujeto activo que puede construirse en el referente colectivo y generador de cambios y de re-creaciones y creaciones culturales. Como sugiere el Consejo Educativo Aymara (2005) una

<sup>23</sup> Weimar Iño, “Reflexiones sobre la educación intracultural: una forma de reafirmar la identidad local,” en *Investigación e Innovación Educativa* Vol. 2, N° 4 (Chiapas 2017): 40-46.

<sup>24</sup> Guillermo Mariaca, *Los refugios de la utopía. Apuntes teóricos para una política inter-cultural*. (La Paz: Ministerio de Desarrollo Sostenible y Planificación, Viceministerio de Asuntos de Género, Generacionales y Familia, 1999).

<sup>25</sup> Desde el punto de vista interno, puede conceptuarse como el derecho que tiene un pueblo de escoger la forma de gobierno que considere conveniente. En el orden internacional se confunde con el llamado derecho de libre determinación o derecho de los pueblos a pertenecer al Estado que elijan.

<sup>26</sup> Denise Arnold *et al.*, *El rincón de las cabezas...*

<sup>27</sup> Porfidio Tintaya, *Utopías e interculturalidad...*

<sup>28</sup> Boaventura de Sousa Santos, *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. (Montevideo: Trilce, Extensión Universitaria de la Universidad de la República, 2010).

<sup>29</sup> Enrique Dussel, *La pedagogía latinoamericana*. (La Paz: Instituto de Estudios Bolivianos, UMSA, ASDI, 2009).



educación que valora la diversidad cultural para el desarrollo y la construcción de la sociedad con equidad e igualdad<sup>30</sup>. Para López y Cuello (2016) sus características son la alteridad como encuentro de las posiciones contrarias; la interrelación horizontal en base a los ejes articuladores del diálogo y la concertación; la identidad y el respeto mutuo<sup>31</sup>. Sin embargo, esto no puede ser posible sin el elemento intra que hace referencia al diálogo interno, al proceso de creación y formación local, la identidad local y el reconocimiento de la incompletud cultural, es decir, el Mismo (*Naya-Nanaka*): lo Propio.

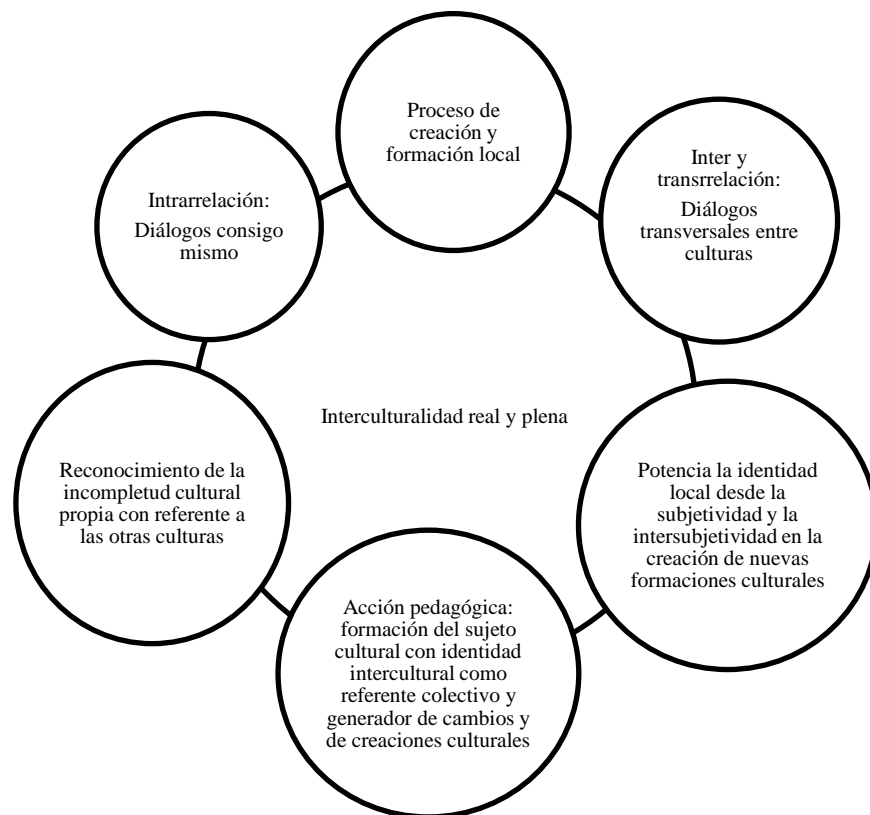


Figura 1: Comprensiones de lo intercultural, elaboración propia.

<sup>30</sup> Consejo Educativo Aymara, *Lucha de los pueblos originarios por la educación*.

<sup>31</sup> Alcibíades López y Edith Cuello, “La educación intra e intercultural como enfoque pedagógico ‘propio,’” en *Revista Colombiana de Ciencias Sociales* 7(2) (Medellín 2016): 370-387. DOI: 10.21501/22161201.1780

## Horizontes teóricos-conceptuales de lo intracultural

En la introducción se mencionó la presencia de varias nociones conceptuales que provienen de los aportes de los pueblos originarios, de académicos e investigadores y de lo institucional estatal. Por lo tanto, sus contribuciones y discusiones conceptuales provienen de los enfoques mencionados.

A nivel institucional estatal en la ley 070 LASEP del 2010 se plantea que es una de las bases de la consolidación del Estado Plurinacional, a través de una cohesión, para ello establece la incorporación de los saberes y conocimientos, y cosmovisiones de los pueblos originarios en el currículo oficial:

La intraculturalidad promueve la recuperación, fortalecimiento, desarrollo y cohesión al interior de las culturas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas para la consolidación del Estado Plurinacional, basado en la equidad, solidaridad, complementariedad, reciprocidad y justicia. En el currículo del Sistema Educativo Plurinacional se incorporan los saberes y conocimientos de las cosmovisiones de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas<sup>32</sup>.

Según la ley 070 deben ser abordados en los currículos regionalizados: “En el marco de la transformación curricular, los pueblos indígenas originario campesinos y afroboliviano tienen la facultad de formular, construir, aprobar y propiciar la implementación de los currículos regionalizados, que incorporan saberes, conocimiento, cosmovisiones e idiomas propio de cada pueblo de acuerdo con su contexto”<sup>33</sup>. A partir de la literatura varios aspectos se presentan en el horizonte histórico conceptual de lo intracultural.

El primero, es su vigencia y continuidad en las prácticas culturales de las naciones indígenas. De acuerdo con Gonzáles (2006), es una realidad que siempre se ha vivido con la única diferencia de que no ha sido reconocida jurídicamente como ocurrió con la interculturalidad<sup>34</sup>. Por lo tanto, lo intracultural se refiere a mirar hacia dentro, el conocer el interior de la cultura, es decir, el campo de producción y acción cultural: que las naciones indígenas han venido desarrollando, practicando y adaptando ante los mecanismos y políticas de aculturación desplegados en la colonia, en la república, en el siglo XX y XXI.

El segundo, es su interrelación con lo intercultural, es decir, con el Otro. La interculturalidad se lleva a cabo si va acompañada de la intraculturalidad. En realidad, para hacer efectiva una relación en términos de reconocimiento y respeto en el aula de clases, es necesario reconocer, aflorar y respetar la cultura del otro. La claridad meridiana de la intra e interculturalidad se alcanza desde los

<sup>32</sup> Ministerio de Educación de Bolivia, Ley 070 Avelino Siñani..., Art. 6 numeral I.

<sup>33</sup> Ministerio de Educación, Instituto de Investigación Pedagógica Plurinacional, *Educación intracultural. Sistematización de la mesa temática*. (La Paz, 2012), 10.

<sup>34</sup> Jimena Gonzales, “La educación intra e intercultural desde la identidad de lo humano integral y el fracaso de la reforma educativa en Bolivia,” en Freddy Delgado y Juan Carlos Mariscal (Eds.), *Educación intra e intercultural. Alternativas a la reforma educativa neocolonizadora*. (Cochabamba: AGRUCO, Universidad Mayor San Simón, 2006), 143-147.



distintos ángulos de la educación en un recorrido de apropiación y no de asimilación<sup>35</sup>. Como sugieren Machaca y Zambrana no se contradice con la noción de interculturalidad; al contrario, se complementa e idealmente llegaría a ser una fase previa e imprescindible porque fortalece y consolida la identidad sociocultural de un pueblo<sup>36</sup>. Por lo que no es “posible concebir una educación intracultural que al mismo tiempo no sea intercultural”<sup>37</sup>.

Para Flores (2012) tiene dos sentidos: una necesaria recuperación, revalorización, de las culturas indígenas; y la otra es la necesidad de plantear creativamente, desde el horizonte de cada cultura, nuevas respuestas y alternativas, en un contexto en el que la recuperación debe conjugarse con la producción, a partir de la articulación y complementariedad con las otras culturas<sup>38</sup>. Entonces, se puede mencionar que lo intercultural es autocreación y acción política, que se interrelaciona con lo intracultural. “La concepción de interculturalidad del movimiento de las naciones indígena originarias está cimentada en las relaciones igualitarias y de respeto mutuo entre las diferentes culturas; el fortalecimiento de la identidad cultural [intraculturalidad]”<sup>39</sup>.

El tercero, es su campo de acción, es decir, que fines y propósitos cumple. Mazorco (2008) afirma que el surgimiento de la intraculturalidad, en lo sociopolítico, académico y económico, es un llamado al desenvolvimiento de la propia identidad en equilibrio, complementariedad y respeto con otras culturas, y que involucra una relación equilibrada entre diversas culturas y requiere más un proceso hacia adentro que un enfrentamiento hacia afuera<sup>40</sup>. Entonces, para fortalecer lo local y lo Propio: Mismo, es la relación consigo mismo al interior de su cultura, es el conocerse así mismo: la autodeterminación. Según Meza (2012) la autoafirmación se entrelaza con la cultura, la afirmación y el fomento de la diferencia<sup>41</sup>.

La afirmación hace referencia a las raíces históricas y culturales para la autoconstrucción y autocreación de lo propio. Por ejemplo, la memoria y dinámica histórica permite la identificación de una “conciencia del pasado” que un grupo humano necesita para comprenderse y explicar su medio físico, sus formas de producir y de relacionarse con los demás grupos culturales; así también la construcción de un sentido de pertinencia, la recuperación y reafirmación de la conciencia del pasado, memoria colectiva y la identidad local (ver figura 2).

<sup>35</sup> Alcibíades López y Edith Cuello, “La educación intra e intercultural como enfoque...,” 380.

<sup>36</sup> Guido Machaca y Amílcar Zambrana, “La construcción de metodologías interculturales: Un desafío actual del sistema educativo plurinacional en Bolivia,” en Guido Machaca y Amílcar Zambrana (Eds.), *Hacia una educación intracultural, intercultural y plurilingüe: metodologías y estrategias interculturales de enseñanza y de aprendizaje*. (Cochabamba: Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad Andes, 2013), 18.

<sup>37</sup> Ministerio de Educación, Instituto de Investigación Pedagógica Plurinacional, *Educación intracultural...*, 9.

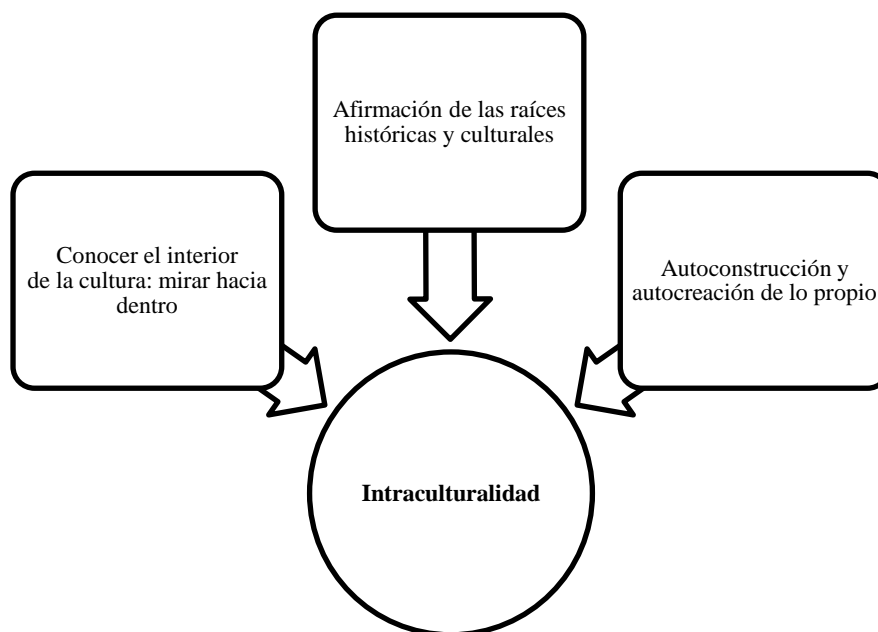
<sup>38</sup> Jesús Flores, “Apuntes sobre educación intracultural,” en *Sistematización de la mesa temática Educación intracultural*. (La Paz: Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional del Ministerio de Educación, 2012), 17-24.

<sup>39</sup> Consejo Nacional de Markas y Ayllus del Qullasuyu et al., *Por una educación indígena...*, 9.

<sup>40</sup> Graciela Mazorco, “De la competencia a la complementación: Un nuevo paradigma en la economía?,” en *Polis Latinoamericana* 7(21) (Santiago 2008): 287-310.

<sup>41</sup> Clara Meza, “Relacionándonos en un mundo diverso: un problema social contemporáneo,” en *Hallazgo* 10(19) (Bogotá 2012): 47-66.

Estos procesos deben iniciarse con la recuperación, revalorización, revitalización y potenciamiento de las formas de producción y reproducción sociocultural. Según Machaca y Zambrana (2013) estos procesos son por voluntad propia de sus habitantes, mediante sus diversos componentes, rasgos y valores ancestrales<sup>42</sup>. Por lo que, la intraculturalidad es “la relación de una cultura, etnia o pueblo consigo misma; es decir, se refiere al proceso de recuperación, revitalización, fortalecimiento y desarrollo de una cultura por voluntad propia de sus componentes, mediante sus diversos elementos, rasgos y valores ancestrales”<sup>43</sup>.



*Figura 2: Nociones conceptuales de lo intracultural, elaboración propia.*

La intraculturalidad, por un lado, recupera y revaloriza los saberes y conocimientos locales, sus textos, sus campos culturales y sociales. “Exige la necesidad de gestionar la recuperación y potenciamiento de los saberes y conocimientos propios de una forma participativa, consensual y local que atañe a cada pueblo y nación indígena”<sup>44</sup>. Por otro, revitaliza, porque no solamente busca la inclusión de los saberes y conocimientos en la educación formal, sino el potenciamiento de la cultura viva, la identidad propia, la voz y memoria de las culturas indígenas. Es una revitalización de los elementos culturales propios, dirigidos a fortalecer la identidad cultural, devolviendo el valor legítimo que corresponde a las culturas y cosmovisiones<sup>45</sup>. Entonces, recuperación, revalorización y revitalización conducen al potenciamiento de lo Propio y lo local. Según Iño (2008) esta

<sup>42</sup> Guido Machaca y Amílcar Zambrana, “La construcción de metodologías interculturales...”.

<sup>43</sup> Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos y Consejos Educativos de Pueblos Originarios, *Programa de Fortalecimiento de Liderazgos Indígenas*. (Cochabamba, 2006), 36.

<sup>44</sup> Instituto de Investigación Pedagógica Plurinacional, 2012: 7

<sup>45</sup> Comité Nacional de Coordinación Consejos Educativos de los Pueblos Originarios, *Educación, cosmovisión e identidad. Una propuesta de diseño curricular desde la visión de las naciones y pueblos indígenas originarios*. (La Paz, 2008).

recuperación y revalorización debe ser desde la historia oral, es decir, el testimonio y la palabra: la oralidad<sup>46</sup>.

El cuarto, responde desde qué espacio o entorno se llega a la revalorización y potenciamiento de lo propio y lo local. De acuerdo con Saaresranta (2011) la fuente de la educación propia está en la educación comunitaria y familiar no formal. Por lo tanto, para construir una educación intracultural escolar, se necesita conocer la educación comunitaria indígena originaria campesina<sup>47</sup>. Pero, para Samanamud es desde la educación formal, concretamente desde el currículo; un primer elemento, tiene que ver con las propias organizaciones de la comunidad que se hacen cargo de gestionar su cultura. El segundo elemento, son los conocimientos previos que tienen las comunidades, y el tercer elemento, es la educación comunitaria y la recuperación de la dimensión pedagógica de lo socioproductivo<sup>48</sup>.

En suma, se debe mencionar que una forma de afirmar lo local o propio ante lo global en las naciones y pueblos indígenas es la comunidad, es decir, por un lado, comprender sus prácticas pedagógicas comunitarias, por otro, recuperar, revalorizar y revitalizar el desarrollo de la cultura propia. La intraculturalidad en el campo educativo posibilita poder trabajar la identidad propia e intercultural de los sujetos, pues se afirma y construye desde los mismos actores y desde las propias culturas e identidades, saberes y conocimientos.

## Educación intracultural: pedagogía comunitaria y cultura viva

En el campo de la educación la intraculturalidad es una “actividad que recupera, revaloriza y usa los saberes y los conocimientos ancestrales y locales, en particular aquellos producidos por los pueblos originarios, relacionados con sus formas sociales de vida, sus conocimientos técnicos, el manejo de los recursos naturales, los valores y las concepciones religiosas, entre otros”<sup>49</sup>. Según Iño (2008) es afirmar lo Propio frente a la globalización cultural, en donde la educación forma parte de la vida y el conocimiento propio, y se relaciona con los conocimientos de otras culturas<sup>50</sup>, es decir, el Mismo (*Naya-Nanaka*) con el Otro (*Jupa-Jupanaka*).

La educación intracultural puede ser entendida desde sus fines, contenidos y formas, como los modos de ser, los procesos históricos y los contextos socioculturales y territoriales de cada cultura nacional, con procesos de aprendizaje desde, en, sobre y para la cultura propia<sup>51</sup>. Entonces, puede ser comprendida como una educación con identidad propia, de acuerdo con cada cultura local

<sup>46</sup> Weimar Iño, “El pensamiento educativo andino: una forma de entender la educación comunitaria,” en *Estudios Bolivianos* 14 (La Paz 2008): 281-306.

<sup>47</sup> Tiina Saaresranta, “Perspectivas hacia una educación intracultural...”, 134.

<sup>48</sup> Jhiovanny Samanamud, “Intra e interculturalidad,” en *Educación intracultural. Sistematización de la mesa temática.* (La Paz: Ministerio de Educación, Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional, 2012), 42-43.

<sup>49</sup> Consejo Educativo de la Nación Quechua, *Recuperación de saberes y conocimientos ancestrales y territorialidad de la nación quechua.* (Sucre, 2007), 15.

<sup>50</sup> Weimar Iño, “El pensamiento educativo andino...”

<sup>51</sup> Tiina Saaresranta, Rufino Díaz y Magaly Hinojosa, *Educación indígena originaria campesina: Perspectivas de la educación intracultural.* (La Paz: Fundación PIEB, 2011).

o regional. El núcleo central de la educación intracultural es el pensamiento y pedagogía propia que valora, visibiliza, empodera y potencia los saberes identitarios de la diversidad cultural y, por ende, lo lingüístico basados en la historia de una cultura propia y en el dialogo con lo territorial y lo espiritual, para el caso aymara es la comunidad. Es lo que López y Cuello (2016) denominan la expresión de un escenario comunitario que está influenciada por un conjunto de aportes culturales (desde la ciencia, cotidianidad, costumbres, creencias, economía, educación, genética, historia, política y tecnología) basados en la historia de una cultura propia<sup>52</sup>.

Por ello, la educación intracultural no solamente debe ser la recuperación y revalorización que se incluye en los conocimientos oficiales y en la praxis escolar, sino su revitalización y potenciamiento como parte de los aprendizajes que se dan en la escolarización, es decir, se debe avanzar hacia el cambio de enfoque. Como sugiere Saaresranta (2012a) y (2012b) es repensar los objetivos de la escuela, qué es lo que se quiere como producto, qué tipo de ciudadano se quiere formar y cambiar los valores que transmite la escuela<sup>53</sup>.

Si en el anterior apartado se mencionó la importancia de la educación comunitaria dentro de lo intracultural, es decir, como el fundamento y piedra angular de lo Propio y lo local. “Esta educación posibilita la transformación de la escuela para que deje de ser un espacio enajenante y se convierta en un espacio comunitario articulado a la vida”<sup>54</sup>. Arnold *et al.* prefiere plantear una educación andina, la cual se centra las nociones de “persona,” el “ser” y el “saber,” en el cuerpo y en la expresión plástica de esta corporalidad en el textil<sup>55</sup>. Estas nociones se interrelacionan con el territorio, la comunidad y los ciclos de vida humana, natural y espiritual. Por ejemplo, en el caso de los aymaras su cosmovisión incluye tres “sociedades”: humana, extra-humana y la naturaleza. El Aymara se relaciona con los elementos de su medio ecológico entabla un diálogo con ellos. Los trata como seres vivos, casi personales<sup>56</sup>.

Según Saaresranta (2011) la educación comunitaria es, en su esencia, práctica y productiva orientada por las necesidades familiares y comunitarias y está impregnada por la relación inseparable de los procesos de aprendizaje en y con el territorio. El territorio marca dónde se aprende y qué se aprende; la educación comunitaria está orientada a convivir, criar y cuidar el territorio, es decir, la vida. Por lo que se tiene la presencia de un aprendizaje en y de la vida articulada con la comunidad, territorio y familia<sup>57</sup>. “El modelo educativo comunal funciona inmediatamente en torno a la jerarquía política-ritual que abarca hasta el hogar. Luego, esta jerarquía está

<sup>52</sup> Alcibíades López y Edith Cuello, “La educación intra e intercultural como enfoque...,” 378.

<sup>53</sup> Tiina Saaresranta, “Perspectivas de la educación intracultural,” en *Educación intracultural. Sistematización de la mesa temática*. (La Paz: Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional, Ministerio de Educación, PIEB, 2012a). Tiina Saaresranta, “Escuela, comunidad y producción,” en *Educación intracultural. Sistematización de la mesa temática*. (La Paz: Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional, Ministerio de Educación, PIEB, 2012b), 61-63.

<sup>54</sup> Ministerio de Educación, Instituto de Investigación Pedagógica Plurinacional, *Educación intracultural...*, 8.

<sup>55</sup> Denise Arnold *et al.*, *El rincón de las cabezas...*, 202.

<sup>56</sup> Hans van den Berg, *La tierra no da así no más. Los ritos agrícolas en la religión de los aymara cristianos*. (La Paz: Hisbol, UCB/ISSET, 1990).

<sup>57</sup> Tiina Saaresranta, “Perspectivas hacia una educación intracultural...”.

incorporada dentro del sistema político-ritual de la administración gubernamental en que los cerros sobresalientes (*Mallkus*) representan los más altos niveles del gobierno regional”<sup>58</sup>.

Otro aspecto que subyace dentro de la educación intracultural y comunitaria es la presencia de una pedagogía comunitaria. De acuerdo con Apala (2013), es propia de las naciones y pueblos indígena originarios. Se mencionó anteriormente que esta forma de educación y sus aprendizajes se rigen en los ciclos de la vida natural, lo material y espiritual<sup>59</sup>. “El aprendizaje se expresa en el plano espiritual y material. Es decir, tanto el aprendizaje y la enseñanza tiene que moverse en estas dos dimensiones, porque la filosofía o cosmovisión de los pueblos indígenas se manifiestan en el principio de la paridad o dualidad”<sup>60</sup>. Para Saaresranta (2011) la educación de un niño o de una niña no necesariamente está ligada a su edad, sino a su proceso particular de maduración, y donde el tipo de aprendizaje depende de la época del año y de las actividades relacionadas a esta<sup>61</sup> (ver figura 3).

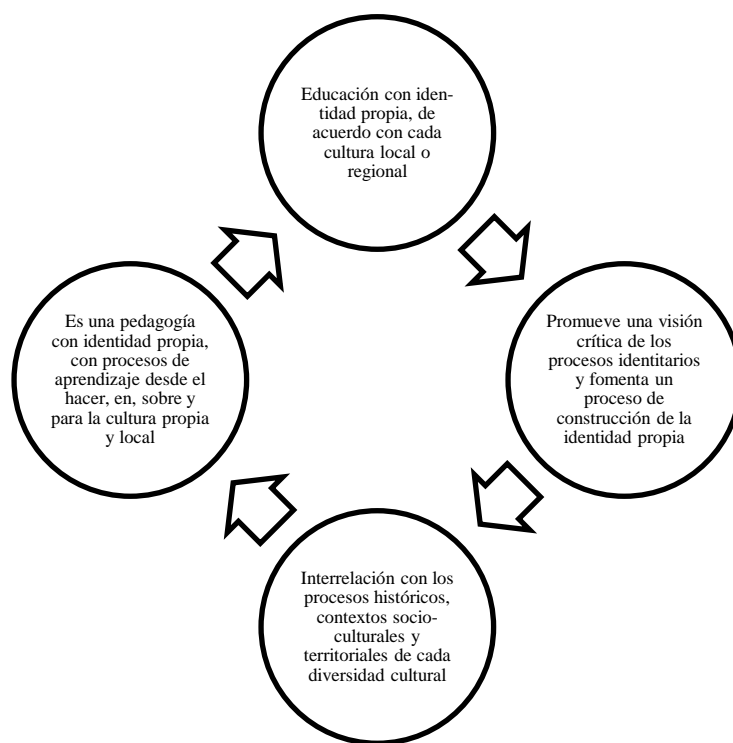


Figura 3: Educación intracultural, elaboración propia.

<sup>58</sup> Denise Arnold et al., *El rincón de las cabezas...*, 172.

<sup>59</sup> Pedro Apala, “Formas y estrategias de transmisión de saberes y conocimientos en las naciones y pueblos indígena originarios. Hacia la construcción de una pedagogía propia,” en Guido Machaca y Amílcar Zambrana (Eds.), *Hacia una educación intracultural, intercultural y plurilingüe: metodologías y estrategias interculturales de enseñanza y de aprendizaje*. (Cochabamba: Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad Andes, 2013), 97-115.

<sup>60</sup> Pedro Apala, “Formas y estrategias de transmisión de saberes y conocimientos...”, 108.

<sup>61</sup> Tiina Saaresranta, “Perspectivas hacia una educación intracultural...”.



Se puede caracterizar la educación comunitaria como *cíclica*. “La educación comunitaria valora fuertemente el aprendizaje del respeto, se concreta en llegar a constituir una persona íntegra para la comunidad, en una fuerte vinculación con el territorio, sus necesidades y destrezas productivas”<sup>62</sup>. En palabras de Arnold *et al.* la educación andina se inicia desde la niñez hasta que “se llegue a ser persona”, en dos conjuntos de ideas relacionadas. Uno de esta trata de las “nociones ontológicas” del ser, saber y la persona, en tanto que el otro trata de los “caminos” del aprendizaje<sup>63</sup>.

Si es un proceso cíclico que se expresa en lo espiritual, material y humano sus postulados se centran en el aprender y enseñar haciendo. Según Apala (2013) es desde la práctica, la observación y el sentir; el “sentido” que es desde la cabeza y el corazón; las interrelaciones entre seres humanos, naturaleza, el mundo material y las deidades; en la espiritualidad; el valor de la familia<sup>64</sup>. Por ejemplo, en los aymaras y quechuas el corazón (*chuyma*) y cabeza (*p'iqi*) son sedes del conocimiento. Como sugiere Flores (2012) predomina el autoaprendizaje y el aprendizaje guiado es intergeneracional, se da mediante el buen ejemplo y, además, no hay unos maestros especializados, sino que enseña toda la comunidad<sup>65</sup>. El “proceso de aprendizaje tendría dos fases importantes: el aprendizaje en sí y la creatividad a partir de lo aprendido. Además, esta creatividad se enmarcaría en el desarrollo espiritual de la persona”<sup>66</sup>.

De este modo, se tiene la presencia de un aprendizaje comunitario, por ejemplo, para el caso de los aymaras el cuerpo político es el *Ayllu* (comunidad) y sistema educativo funciona dentro del contexto de un sistema de “camino” (*thakhi*) que constituyen la cultura, leyes, costumbres y prácticas socioculturales. “El *thakhi*, es el modo institucional formal que estructura las relaciones de enseñanza y aprendizaje, de género y edad, y que facilita la socialización e integración del individuo”<sup>67</sup>.

La pedagogía comunitaria emerge e interactúa con los campos de producción de conocimiento y reproducción de los aprendizajes. En el caso de las sociedades aymaras y quechuas la producción del conocimiento propio y local se da en la comunidad, territorio y familia, es decir, desde prácticas textuales y orales que se socializan con la narración, un proceso de enculturación. La reproducción de los saberes, conocimientos y aprendizajes se dan a nivel de la mirada y el sentir, es decir, se reproduce mediante la actuación. “El objetivo en relación con el texto no es ‘leerlo’ sino ‘presenciarlo,’ hacerlos presente en el mundo. En los Andes, como veremos, existen ideas parecidas acerca de la dinámica del texto, su vida, genealogía y corporalidad (fiestas y ritualidad)”<sup>68</sup>. Por ejemplo, la fiesta en el mundo aymara, por un lado, es un esquema generativo y matriz estructurante de los saberes y prácticas a transmitir, desplazar y producir; por otro, se tiene la re-creación social y cultural en donde los agentes perciben su mundo, actúan y lo representan.

<sup>62</sup> Jesús Flores, “Apuntes sobre educación intracultural,” 29.

<sup>63</sup> Denise Arnold *et al.*, *El rincón de las cabezas...*, 202.

<sup>64</sup> Pedro Apala, “Formas y estrategias de transmisión de saberes y conocimientos...”.

<sup>65</sup> Jesús Flores, “Apuntes sobre educación intracultural.”

<sup>66</sup> Pedro Apala, “Formas y estrategias de transmisión de saberes y conocimientos...” , 109.

<sup>67</sup> Denise Arnold *et al.*, *El rincón de las cabezas...*, 213.

<sup>68</sup> Denise Arnold *et al.*, *El rincón de las cabezas...*, 45.



Para Hofstede (2014) los saberes y conocimientos locales son innovaciones y prácticas de las comunidades indígenas y locales, desarrolladas a partir de la experiencia adquirida a lo largo de los siglos y adaptado a la cultura local y el medioambiente<sup>69</sup>. Tienden a ser de propiedad colectiva y adquieren la forma de historias, canciones, folclore, proverbios, valores culturales, creencias, rituales, leyes comunitarias, idioma local, y prácticas agrícolas, incluso, el manejo de las especies de plantas y animales. O pueden ser cuentos, mitos, prácticas culturales, los cuales son socializados vía oral, vivencial y participativa, y que están articulados con la producción agropastoril en sentido ecológico-biológico.

Entonces, si se tiene la presencia de una educación y pedagogía comunitaria como base de la intraculturalidad, la cultura y su práctica se presentan como viva y cíclica. Las prácticas culturales “hablan más de la vida cotidiana que del panteón de los consagrados de cualquier museo de arte”<sup>70</sup>. Bourdieu (1972) las considera como cultura en movimiento: discursos y rituales<sup>71</sup>. Bourdieu (1999) distingue la presencia de una cultura objetivada (campos y sus capitales específicos) y la cultura incorporada o interiorizada, ambas constituyen al *habitus* y se ponen en escena en forma de prácticas culturales<sup>72</sup>. Son los esquemas de significados y significantes que los sujetos perciben el mundo, reproducen, producen y actúan dentro de él.

Estas prácticas sociales y culturales son las acciones, percepciones y apreciaciones de los agentes que contribuyen a producir en un determinado contexto, y que se construyen a partir de lo ya construido en el pasado, es lo que Bourdieu denomina como la “presencia actuante de todo el pasado del que es producto”<sup>73</sup>. Las formas sociales son reproducidas, recreadas, apropiadas, desplazadas y transformadas en las prácticas y en las interacciones de la vida cotidiana de los agentes sociales.

Los saberes, conocimientos y aprendizajes se re-crean socialmente mediante prácticas culturales. Como sugiere Geertz (2003) la cultura es como una “urdimbre de significaciones,” y también de significantes, es decir, la estructura-estructurante<sup>74</sup>. Las prácticas culturales como espacios de enseñanza y aprendizaje en los pueblos indígenas originarios, puede profundizarse y complementarse si se piensa que estas prácticas -como parte de los procesos de socialización y la reproducción de la vida comunitaria- son de carácter ritual y productivo. Dicho de otra manera, lo ritual y lo productivo interactúan en diversas prácticas culturales, pero según la especificidad de cada una de ellas pueden tener mayor o menor connotación ritual o productiva<sup>75</sup>.

<sup>69</sup> Robert Hofstede, “Adaptación al cambio climático basada en los conocimientos tradicionales,” en Rommel Lara y Roberto Vides-Almonacid (Eds.), *Sabiduría y Adaptación: El Valor del Conocimiento Tradicional en la Adaptación al Cambio Climático en América del Sur*. (Quito: UICN, 2014, 59-79.

<sup>70</sup> Laura Itchart y Juan Donati (Coords.), *Prácticas Culturales. Material de estudio y actividades*. (Buenos Aires: Universidad Nacional Arturo Jauretche, 2014), 8.

<sup>71</sup> Pierre Bourdieu, *Esquisse d'une theorie de la pratique*. (Paris: Droz, 1972).

<sup>72</sup> Pierre Bourdieu, *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. (Madrid: Anagrama, 1999).

<sup>73</sup> Pierre Bourdieu, *El sentido práctico*. (Madrid: Taurus, 1980), 94.

<sup>74</sup> Clifford Geertz, *La interpretación de las culturas*. (Barcelona: Gedisa, 2003).

<sup>75</sup> Coordinadora Nacional Comunitaria de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios, *Concepciones y prácticas de valoración de aprendizajes en las naciones y pueblos indígenas originarios. Hacia la construcción de*

Para Bourdieu (2013) la práctica puede entenderse como improvisaciones estratégicas que se llevan a cabo en contextos sociales conformados por los intereses de los individuos y la competencia entre éstos<sup>76</sup>. Esto hace comprender que las prácticas socioculturales se constituyen en estrategias que median las relaciones al interior de la comunidad.

Por tanto, en la ritualidad de los pueblos se reúne una serie de referentes y criterios que revelan la existencia de formas de enseñanza intrínseca de valores que van más allá de lo procedimental (...) Una práctica cultural íntimamente relacionada con los valores sociales y los elementos filosóficos y espirituales que son parte de la vida comunitaria<sup>77</sup>.

Para finalizar, la educación intracultural promueve una pedagogía con identidad propia. Por un lado, busca recuperar, revalorizar y recrear la identidad propia. Es una educación en la que se aprende y enseña desde el hacer, el sentido, las interrelaciones, la espiritualidad, en lo colectivo o comunitario, en función a la edad y género, y el valor de la familia<sup>78</sup>.

Por otro, promueve la autoafirmación de las identidades locales ante su desconocimiento y discriminación. Cayo (2013) menciona que en el proceso educativo y en la formación de la personalidad, la intraculturalidad es otro aspecto fundamental al interior de las culturas, para la reafirmación de la identidad individual y colectiva<sup>79</sup>. De hecho, el fortalecimiento de los saberes, los conocimientos y los idiomas indígenas, fortalecen la identidad propia y la promoción de un diálogo más equilibrado con otros pueblos<sup>80</sup> (ver figura 4).

---

*un modelo de evaluación educativa fundado en la valoración comunitaria.* (La Paz: Coordinadora Nacional Comunitaria de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios, 2013), 47.

<sup>76</sup> Pierre Bourdieu, *Las estrategias de la reproducción social*. (Buenos Aires: Siglo XXI, 2013).

<sup>77</sup> Coordinadora Nacional Comunitaria de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios, *Concepciones y prácticas de valoración de aprendizajes...*, 61.

<sup>78</sup> Coordinadora Nacional Comunitaria de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios, *Concepciones y prácticas de valoración de aprendizajes...*

<sup>79</sup> Digno Cayo, "Metodologías en la educación comunitaria socio productiva e intercultural bilingüe," en Guido Machaca y Amílcar Zambrana (Eds.), *Hacia una educación intracultural, intercultural y plurilingüe: metodologías y estrategias interculturales de enseñanza y de aprendizaje*. (Cochabamba: Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad Andes, 2013), 79-94.

<sup>80</sup> Guido Machaca y Amílcar Zambrana, "La construcción de metodologías interculturales...", 30.

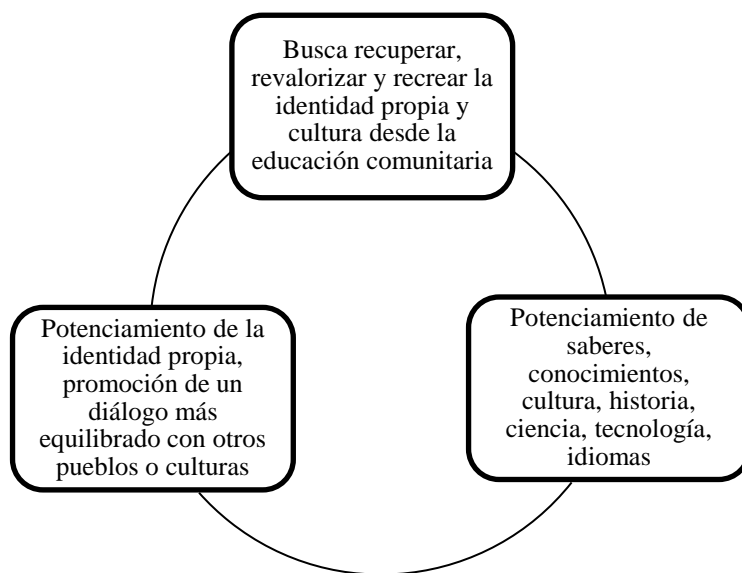


Figura 4: Finalidades de la educación intracultural, elaboración propia.

Entonces, si en las sociedades se proyecta como horizonte de convivencia la interculturalidad, es necesario hacer un viraje hacia el sujeto intercultural como constructor de la identidad local. Por lo que, la intraculturalidad se constituye en el elemento que permite mirar hacia dentro, el revalorizar, revitalizar y potenciar la cultura local. Por ende, una identidad propia o local que puede potenciar una interculturalidad real y plena con un diálogo transversal, es decir, conocer la identidad y la cultura propia para posicionarla y transmitirla ante las demás culturas y agentes, con el fin de construir una sociedad plural y diversa, tolerante e incluyente.

## El sentido de lo de-colonial para reafirmar pedagogías desde abajo

Para entender lo de-colonial, primero se hace preciso saber que implica la descolonización, básicamente es recuperar el conocimiento propio, la identidad, la historia y la de-construcción de las formas discursivas de dominación. “No es volver atrás sino recuperar la propia historia negada, restaurar la humanidad que había sido despojada. No significa el encierro fundamentalista hacia lo meramente autóctono, sino la *apropiación crítica* del conocimiento actual, para que se pueda posibilitar, de mejor modo, la recuperación del conocimiento propio”<sup>81</sup>.

Como menciona Fanon es la búsqueda de la descolonización de la conciencia<sup>82</sup>. Según Rivera es descolonizar los gestos, los actos y la lengua con que se nombra el mundo. El retomar el bilingüismo como una práctica descolonizadora permite crear interlocutores y productores de conocimiento, que puede posteriormente dialogar, de igual a igual, con otros focos de pensamiento

<sup>81</sup> Rafael Bautista, *Reflexiones des-coloniales*. (La Paz: Rincón, 2014), 22.

<sup>82</sup> Frantz Fanon, *Los condenados de la tierra*. (México DF: Fondo de Cultura Económica, 1983).

y corrientes en la academia de la región y del mundo<sup>83</sup>. Mientras Spedding (2011) sugiere que es la búsqueda de esquemas de pensamiento que efectivamente desentronizan el proceso colonial y las categorías resultantes de su posición central, y una posibilidad de hacerlo es a través de una reinterpretación de la historia de los Andes<sup>84</sup>.

Lo de-colonial implica algo más que la descolonización. Como menciona Walsh no es necesariamente distinta a la descolonización; representa una estrategia que va más allá de la transformación –implica dejar de ser colonizado– apuntando a la construcción y creación. Su proyecto no es la incorporación, inclusión o superación –tampoco, simplemente, la resistencia– sino la reconstrucción o refundación de condiciones radicalmente diferentes de existencia, conocimiento y poder que podrían contribuir a la edificación de sociedades distintas<sup>85</sup>. Su presencia se ancla en la misma apariencia del colonialismo del poder y del saber que no ha sido descolonizado totalmente.

El pensamiento decolonial emergió en la fundación misma de la modernidad/colonialidad como su contrapartida. Y eso ocurrió en las Américas, en el pensamiento indígena y en el pensamiento afro-caribeño; continuó luego en Asia y África, no relacionados con el pensamiento decolonial en las Américas, pero sí como contrapartida de la reorganización de la modernidad/colonialidad del imperio británico y el colonialismo francés<sup>86</sup>.

Para Mignolo la decolonialidad en el surgimiento de una sociedad política global que se desprende de la reoccidentalización y de la desoccidentalización. Su fundamentación radica en la necesidad de superar la colonialidad del poder, del saber y del ser, en la cual se han tenido varios momentos de la descolonización<sup>87</sup>.

Según Castro-Gómez y Grosfoquel la primera descolonialización (iniciada en el siglo XIX por las colonias españolas y seguida en el XX por las colonias inglesas y francesas) fue incompleta, ya que se limitó a la independencia jurídico-política de las periferias. En cambio, la segunda descolonialización –a la cual se alude con la categoría *decolonialidad*– tendrá que dirigirse a la heterarquía de las múltiples relaciones raciales, étnicas, sexuales, epistémicas, económicas y de género que la primera descolonialización dejó intactas<sup>88</sup>. En suma, lo de-colonial es la que debe

<sup>83</sup> Silvia Rivera, *Ch'ixinakaxutxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. (Buenos Aires: Tinta Limón, 2010), 70-71.

<sup>84</sup> Alison Spedding, *Descolonización crítica y problematización a partir del contexto boliviano*. (La Paz: ISEAT, 2011).

<sup>85</sup> Catherine Walsh, *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. (Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Abya-Yala, 2009), 55.

<sup>86</sup> Walter Mignolo, “El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto,” en Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoquel (Eds.), *El Giro Decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. (Bogotá: Siglo del Hombre, Universidad Central, Universidad Javeriana, 2007), 27.

<sup>87</sup> Walter Mignolo, “Retos decoloniales, hoy,” en María Eugenia Borsani y Pablo Quintero (Comps.), *Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo*. (Neuquén: EDUCO - Universidad Nacional del Comahue, 2014), 40.

<sup>88</sup> Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoquel, “Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico,” en Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoquel (Eds.), *El Giro Decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. (Bogotá: Siglo del Hombre, Universidad Central, Universidad Javeriana, 2007), 17.

complementar la descolonización realizada en los siglos XIX y XX. “La intención, más bien, es señalar y provocar un posicionamiento –una postura y actitud continua– de transgredir, intervenir, in-surgir e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual podemos identificar, visibilizar y alentar ‘lugares’ de exterioridad y construcciones alternativas”<sup>89</sup>. Para Walsh la decolonialidad es visibilizar las luchas subalternas en contra de la colonialidad:

(...) la decolonialidad implica partir de la deshumanización del sentido de no existencia presente en la colonialidad (del poder, del saber y del ser) para considerar las luchas de los pueblos históricamente subalternizados en la vida cotidiana, pero también sus luchas de construir modos de vivir, y de poder, saber y ser distintos. Por lo tanto, hablar de de-colonialidad es visibilizar las luchas en contra de la colonialidad pensando no sólo desde su paradigma, sino desde la gente y sus prácticas sociales, epistémicas y políticas (...) <sup>90</sup>.

Como lo sucedido con el movimiento de los caciques-apoderados estos contribuyeron con sus luchas y movilizaciones distintas formas de poder, saber y ser. “Entendidas desde las luchas pasadas y presentes, son apuestas, procesos y proyectos políticos y pedagógicos de un continuo marchar, de una acción perene –desde “abajo”– tanto de fisurar y agrietar como de construir, crear y encaminar”<sup>91</sup>.

De acuerdo con Walsh no es un proyecto de emancipación, no busca promocionar la inclusión –posicionándola como solución a la subordinación–, o sustentarse en la igualdad como idea abstracta. La decolonialidad tampoco insta a la resistencia como *modus operandi* único de la lucha y movilización. Más allá de la resistencia, propone una postura ofensiva de intervención, transgresión y construcción. Una ofensiva que posibilita, viabiliza y visibiliza, las concepciones, prácticas y modos de ser, estar, pensar y vivir de carácter de-colonial actualmente existentes<sup>92</sup>. Según Walsh es una propuesta de conocimiento que asalta, interviene y construye las concepciones, prácticas y modos de ser y, de pensar de los colonizados<sup>93</sup>.

La de-colonialidad es cuestionar el poder dominante y la colonialidad del poder, saber y ser; es reconocer y fortalecer lo propio: las identidades y diferencias, el pensamiento propio y del otro, con el fin de lograr una sociedad intercultural con nuevas condiciones sociales de poder, saber y ser; para ello se debe construir modos otros de poder, saber y ser; transformar las relaciones, estructuras, instituciones y conocimientos<sup>94</sup>. En este sentido, “lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual se puede identificar, visibilizar y alentar “lugares” de

<sup>89</sup> Catherine Walsh, *Interculturalidad, Estado, Sociedad...*, 14-15.

<sup>90</sup> Catherine Walsh, (Ed.). *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas*. (Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Abya Yala, 2005a), 23-24.

<sup>91</sup> Catherine Walsh, “Decolonialidad, Interculturalidad, Vida desde el Abya Yala-Andino. Notas pedagógicas y senti-pensantes,” María Eugenia Borsani y Pablo Quintero (Comps.), *Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo*. (Neuquén: EDUCO - Universidad Nacional del Comahue, 2014), 75.

<sup>92</sup> Catherine Walsh, *Interculturalidad, Estado, Sociedad...*, 33.

<sup>93</sup> Esteban Ticona, *El indianismo de Fausto Reinaga. Orígenes, desarrollo y experiencia en Qullasuyu Bolivia*. (La Paz: CIMA, 2015), 93.

<sup>94</sup> Catherine Walsh, “Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad,” en *Signo y Pensamiento* vol. XXIV, N° 46 (Bogotá 2005b): 40-50.



exterioridad y construcciones alter-(n)ativas<sup>95</sup>. Según Fernandes de Oliveira y Ferrão (2013) es visibilizar las luchas contra la colonialidad a partir de las personas, de sus prácticas sociales, epistémicas y políticas<sup>96</sup>. En este caso se ha puesto en evidencia la contribución del movimiento indígena al debate teórico y conceptual de lo intracultural en Bolivia.

En suma, lo de-colonial son los esfuerzos y energías históricas y emergentes de los pueblos que han sido y han vivido procesos de colonización, los cuales generan movimientos para transgredir y resquebrajar la colonialidad que fue desde lo anticolonial, la descolonización y lo de-colonial. El pensamiento de-colonial hace referencia a una diversidad de experiencias que se presentan en la historia.

En el caso de la educación permiten que se pueda in-surgir desde pedagogías con identidad propia, que hoy se constituyen en alternativas a la educación tradicional. Porque los fundamentos históricos crean las condiciones de una narrativa epistémica que se remite a la genealogía del pensamiento de-colonial, en este caso una historia de la educación indígena que tiene sus propias características y que emergen de la praxis colectiva, por ejemplo, el movimiento de los caciques-apoderados de principios del siglo y su lucha por la educación en Bolivia. Como sugiere de Souza para realizar una de-colonialidad del poder, del saber, del ser y de la naturaleza, un camino efectivo es romper con la “educación para la vida”, a partir de una pedagogía de-colonial que desarrolle la “descolonización ontológica, epistemológica, metodológica y axiológica” necesaria para formar ciudadanas y ciudadanos que piensen crítica, creativa y propositivamente. Es constituir un posicionamiento crítico o fronterizo que relaciona lo propio y lo diferente, es el pensamiento-otro<sup>97</sup>.

## Palabras de cierre

En lo intercultural se tienen distintas definiciones e interpretaciones que van desde la interacción, intercambio, convivencia, relación, encuentro, entre otros, pero se considera que se hace necesario comprenderlo como un proyecto político y epistémico, teniendo en cuenta que en Latinoamérica específicamente en las culturas indígenas originarias siempre ha estado presente, por ende, se tiene como rasgo histórico una interculturalidad relacional y andina.

En este sentido, es posible distinguir en la literatura su comprensión teórica como relacional, funcional y crítica. Se considera que la relacional y crítica pueden contribuir a deconstruir la

---

<sup>95</sup> Catherine Walsh, “Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial entretejiendo caminos,” en Catherine Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. (Quito: Abya Ayala, 2013), 25.

<sup>96</sup> Luiz Fernandes de Oliveira y Vera Maria Ferrão, “Pedagogía decolonial y educación anti-racista e intercultural en Brasil,” en Catherine Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. (Quito: Abya Ayala, 2013), 276-303.

<sup>97</sup> José de Souza, “La pedagogía de la felicidad en una educación para la vida. El paradigma del ‘buen vivir’/ ‘vivir bien’ y la construcción pedagógica del ‘día después del desarrollo,’” en Catherine Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. (Quito: Abya Ayala, 2013), 481.



interculturalidad funcional, instrumental e institucional que se viene implementando en Latinoamérica desde la década de los años 90, es decir, superar su ficción y sordera cultural.

En el caso de la relacional en los pueblos indígenas tiene una trayectoria de larga data en los que rigen diálogos interculturales y mutuamente aceptados que reconocen la asimetría existente entre culturas. Por ejemplo, en los aymaras, es la interrelación entre el Mismo (*Naya-Nanaka*) con el Otro (*Jupa-Jupanaka*) en el *Tinku* (diálogo/encuentro). En lo referido a la interculturalidad crítica, se tienen marcos de construcciones propias de inter-intra-transrelaciones, que son desde lo local, lo Propio, la autodeterminación y la alteridad.

Una alternativa es trabajar y comprender a la interculturalidad como proyecto político y como un proceso de autocreación propia y nómada en coexistencia, con encuentros (*tinkus*) y diálogos con otras culturas que posibilitan afirmar las diferencias, asimetrías e incompletud cultural. Esto supone construir y constituir una interculturalidad real y plena. Por un lado, es el respeto a la diferencia con un diálogo respetuoso, transversal, intrarrelacional, interrelacional, transrelacional y en complementariedad entre los diversos grupos. Por otro, el potenciamiento de la identidad propia (desde la subjetividad e intersubjetividad) y la revalorización de la cultura propia o local.

Es decir, la interrelación entre el Mismo (*Naya-Nanaka*) con el Otro (*Jupa-Jupanaka*) que puede ser concretizado en la acción pedagógica con la formación de un sujeto cultural e histórico con identidad intercultural y local como sujeto activo que puede construirse en el referente colectivo y generador de cambios y de re-creaciones y creaciones culturales. Sin embargo, esto no puede ser posible sin el elemento intra que hace referencia al diálogo interno, al proceso de creación y formación local, la identidad y el reconocimiento de la incompletud cultural, es decir, el Mismo (*Naya-Nanaka*): lo Propio.

En los horizontes teóricos-conceptuales de lo intracultural en Bolivia sus aportes provienen de los pueblos indígenas originarios, de académicos e investigadores y de lo institucional estatal. Un primer aspecto por mencionar igual que lo intercultural es la presencia de una matriz histórica y la práctica en las naciones originarias e indígenas de Bolivia. El segundo, es su interrelación con lo intercultural, es decir, se tiene una articulación entre lo Propio y lo Mismo con el Otro.

El tercero, es su campo de acción sus horizontes se anclan en la autoafirmación, autoreconocimiento y autodeterminación que conducen la autoconstrucción y autocreación de lo Propio. Estos procesos deben iniciarse con la recuperación, revalorización, revitalización y potenciamiento de las formas de producción y reproducción sociocultural de cada cultura. En suma, la intraculturalidad, por un lado, recupera y revaloriza los saberes y conocimientos locales, sus textos, sus campos culturales y sociales; por otro, revitaliza, porque no solamente busca la inclusión de los saberes y conocimientos en la educación formal, sino el potenciamiento de la cultura viva, la identidad propia, la voz y memoria de las culturas indígenas.

El cuarto es su espacio de manifestación que básicamente es la educación comunitaria y familiar no formal, es comprender las prácticas pedagógicas comunitarias, es recuperar, revalorizar y revitalizar el desarrollo de la cultura propia. Por lo tanto, en el campo educativo posibilita poder trabajar la identidad propia e intercultural de los sujetos, pues se afirma y construye desde los mismos actores y desde las propias culturas e identidades, saberes y conocimientos.

En el caso de la educación intracultural se puede mencionar que es un espacio y una actividad que permite recuperar, revalorizar y potenciar los saberes y los conocimientos ancestrales y locales, en particular aquellos producidos por los pueblos originarios, relacionados con sus formas sociales de vida. Son procesos de aprendizaje desde, en, sobre y para la cultura propia. Por ende, se pueden apreciar una pedagogía propia que valora, visibiliza, empodera y potencia los saberes identitarios y lingüísticos de la diversidad cultural, en diálogo con lo territorial y espiritual.

Un aspecto que subyace dentro de la educación intracultural es la presencia de una pedagogía comunitaria que se despliega desde “nociones ontológicas” del ser, saber y la persona, en tanto que el otro trata de los “caminos” del aprendizaje que son desde la práctica, la observación y el sentir; el “sentido” que es desde la cabeza y el corazón. Por ejemplo, en los aymaras y quechuas el corazón (*chuyma*) y cabeza (*p'iqi*) son sedes del conocimiento. De este modo, se tiene la presencia de un aprendizaje comunitario, por ejemplo, para el caso quechua sería *yachay* (saber) y para los aymaras su sistema de “camino” (*thakhi*).

La pedagogía comunitaria emerge e interactúa con los campos de producción de conocimiento y reproducción de los aprendizajes. En el caso de las sociedades aymaras y quechuas la producción del conocimiento propio y local se da en la comunidad, territorio y familia, es decir, desde prácticas textuales y orales que se socializan con la narración. La reproducción de los saberes, conocimientos y aprendizajes se dan a nivel de la mirada y el sentir, es decir, se reproduce mediante la actuación en donde las prácticas culturales se constituyen en dispositivos pedagógicos en que las acciones, percepciones y apreciaciones de los agentes se construyen a partir de lo ya constituido en el pasado. En donde las formas sociales son reproducidas, recreadas, apropiadas, desplazadas y transformadas en las prácticas y en las interacciones de la vida cotidiana de los agentes sociales desde sus significaciones y significantes.

En lo referido a la descolonización, está posibilita realizar una reinterpretación de la historia de la educación, es decir, la historia negada invisibilizada, esa conciencia y memoria histórica. Mientras lo de-colonial invita a ir más allá de la reinterpretación de la historia, es ir a la reconstrucción del discurso histórico oficial, es identificar y visibilizar las construcciones alternativas y subalternas en contra de la colonialidad. Por ejemplo, en Bolivia los caciques-apoderados con sus distintas formas de poder, saber y ser constituyeron procesos, proyectos políticos y pedagógicos que reflejan prácticas sociales, epistémicas y políticas. O lo sucedido con el movimiento katarista de los años 70 que interpelaron el sistema educativo desde la identificación de una colonialidad pedagógica.

En suma, lo intracultural y de-colonial abren las posibilidades de in-surgir la educación desde la búsqueda de pedagogías con identidad propia, el afirmar lo local y los saberes y conocimientos. Lo intracultural busca la recuperación, revalorización y potenciamiento de lo propio, es decir, reafirmar las prácticas pedagógicas comunitarias. Lo de-colonial apunta a la identificación y visibilización de pedagogías alternas que se manifiestan en la realidad social y que han y son invisibilizadas por la colonialidad del poder, saber y ser. Para el caso boliviano están las pedagogías y proyectos educativos indígenas y de otras organizaciones sociales presentes en la historia y memoria de larga y corta duración; por ejemplo, las contribuciones recientes a la construcción de lo intracultural parten de las praxis y aprendizajes performativos que se sitúan en territorios y

comunidades originarias, indígenas y campesinas. Este último apunta a la transformación de las relaciones de poder y estructuras desde la construcción y reafirmación de los modos propios de pensar, de saber, de hacer y de sentir lo propio con lo diferente.

## Bibliografía

- Albó, Xavier. 2002. Educando en la diferencia. Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para el sistema educativo. La Paz: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, CIPCA, UNICEF.
- Albó, Xavier y Galindo, Fernando. 2012. Interculturalidad en el desarrollo rural sostenible. El caso de Bolivia. Pistas conceptuales y metodológicas. La Paz: CIPCA.
- Apala, Pedro. 2013. "Formas y estrategias de transmisión de saberes y conocimientos en las naciones y pueblos indígena originarios. Hacia la construcción de una pedagogía propia." En Guido Machaca y Amílcar Zambrana (Eds.), Hacia una educación intracultural, intercultural y plurilingüe: metodologías y estrategias interculturales de enseñanza y de aprendizaje. Cochabamba: Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad Andes, pp. 97-115.
- Apala, Pedro. 2012. "Currículo base y currículos regionalizados," en Educación intracultural. Sistematización de la mesa temática. La Paz: Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional, Ministerio de Educación, 52-56.
- Arnold, Denise et al. 2005. El rincón de las cabezas: Luchas textuales, educación y tierras en los Andes. La Paz: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Mayor de San Andrés, Instituto de Lengua y Cultura Aymara.
- Bautista, Rafael. 2014. Reflexiones des-coloniales. La Paz: Rincón.
- Berg, Hans van den. 1990. La tierra no da así no más. Los ritos agrícolas en la religión de los aymara cristianos. La Paz: Hisbol, UCB/ISSET.
- Bourdieu, Pierre. 2013. Las estrategias de la reproducción social. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre. 1999. Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario. Madrid: Anagrama.
- Bourdieu, Pierre. 1980. El sentido práctico. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, Pierre. 1972. Esquisse d'une theorie de la pratique. Paris: Droz.
- Castro-Gómez, Santiago y Grosfoquel, Ramón. 2007. "Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico," en Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoquel (Eds.), El Giro Decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre, Universidad Central, Universidad Javeriana, 2007, 9-24.
- Clifford, James. 1999. Itinerarios transculturales. El viaje y la traducción a fines del siglo XX. Barcelona: Gedisa.
- Cayo, Digno. 2013. "Metodologías en la educación comunitaria socio productiva e intercultural bilingüe," en Guido Machaca y Amílcar Zambrana (Eds.), Hacia una educación intracultural, intercultural y plurilingüe: metodologías y estrategias interculturales de enseñanza y de aprendizaje. Cochabamba: Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad Andes, 79-94.

- Consejo Educativo Aymara. 2005. Lucha de los pueblos originarios por la educación. La Paz.
- Consejo Educativo de la Nación Quechua. 2007. Recuperación de saberes y conocimientos ancestrales y territorialidad de la nación quechua. Sucre.
- Consejo Nacional de Markas y Ayllus del Qullasuyu et al. 2004. Por una educación indígena originaria: Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural. Santa Cruz.
- Comité Nacional de Coordinación Consejos Educativos de los Pueblos Originarios. 2008. Educación, cosmovisión e identidad. Una propuesta de diseño curricular desde la visión de las naciones y pueblos indígenas originarios. La Paz.
- Coordinadora Nacional Comunitaria de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios. 2013. Concepciones y prácticas de valoración de aprendizajes en las naciones y pueblos indígenas originarios. Hacia la construcción de un modelo de evaluación educativa fundado en la valoración comunitaria. La Paz: Coordinadora Nacional Comunitaria de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios.
- De Sousa Santos, Boaventura. 2010. Descolonizar el saber, reinventar el poder. Montevideo: Trilce, Extensión Universitaria de la Universidad de la República.
- De Souza, José. 2013. "La pedagogía de la felicidad en una educación para la vida. El paradigma del 'buen vivir'/'vivir bien' y la construcción pedagógica del 'día después del desarrollo,'" en Catherine Walsh (Ed.), Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito: Abya Ayala, 469-508.
- Dussel, Enrique. 2009. La pedagogía latinoamericana. La Paz: Instituto de Estudios Bolivianos, UMSA, ASDI.
- Fanon, Frantz. 1983. Los condenados de la tierra. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Fernandes de Oliveira, Luiz y Ferrão, Vera Maria. 2013. "Pedagogía decolonial y educación anti-racista e intercultural en Brasil," en Catherine Walsh (Ed.), Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito: Abya Ayala, 276-303.
- Flores, Jesús. 2012. "Apuntes sobre educación intracultural," en Sistematización de la mesa temática Educación intracultural. La Paz: Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional del Ministerio de Educación, 17-24.
- Geertz, Clifford. 2003. La interpretación de las culturas. Barcelona: Gedisa.
- Gonzales, Jimena. 2006. "La educación intra e intercultural desde la identidad de lo humano integral y el fracaso de la reforma educativa en Bolivia," en Freddy Delgado y Juan Carlos Mariscal (Eds.), Educación intra e intercultural. Alternativas a la reforma educativa neocolonizadora. Cochabamba: AGRUCO, Universidad Mayor San Simón, 143-147.
- Hofstede, Robert. 2014. "Adaptación al cambio climático basada en los conocimientos tradicionales," en Rommel Lara y Roberto Vides-Almonacid (Eds.), Sabiduría y Adaptación: El Valor del Conocimiento Tradicional en la Adaptación al Cambio Climático en América del Sur. Quito: UICN, 59-79.
- Iño, Weimar. 2017. "Reflexiones sobre la educación intracultural: una forma de reafirmar la identidad local," en Investigación e Innovación Educativa Vol. 2, N° 4 (Chiapas): 40-46.
- Iño, Weimar. 2008. "El pensamiento educativo andino: una forma de entender la educación comunitaria," en Estudios Bolivianos 14. (La Paz): 281-306.
- Itchart, Laura y Donati, Juan (Coords.). 2014. Prácticas Culturales. Material de estudio y actividades. Buenos Aires: Universidad Nacional Arturo Jauretche.

Jameson, Fredric y Zizek, Slavoj. 1998. Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo. Buenos Aires: Paidós.

López, Alcibiades y Cuello, Edith. 2016. "La educación intra e intercultural como enfoque pedagógico 'propio,'" en Revista Colombiana de Ciencias Sociales 7(2) (Medellín): 370-387. DOI: 10.21501/22161201.1780

Machaca, Guido y Zambrana, Amílcar. 2013. "La construcción de metodologías interculturales: Un desafío actual del sistema educativo plurinacional en Bolivia," en Guido Machaca y Amílcar Zambrana (Eds.), Hacia una educación intracultural, intercultural y plurilingüe: metodologías y estrategias interculturales de enseñanza y de aprendizaje. Cochabamba: Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad Andes, 15-49.

Mariaca, Guillermo. 1999. Los refugios de la utopía. Apuntes teóricos para una política inter-cultural. La Paz: Ministerio de Desarrollo Sostenible y Planificación, Viceministerio de Asuntos de Género, Generacionales y Familia, 1999.

Mazorco, Graciela. 2008. "De la competencia a la complementación: Un nuevo paradigma en la economía?," en Polis Latinoamericana 7(21) (Santiago): 287-310.

Meza, Clara. 2012. "Relacionándonos en un mundo diverso: un problema social contemporáneo," en Hallazgo 10(19) (Bogotá): 47-66.

Mignolo, Walter. 2014. "Retos decoloniales, hoy," en María Eugenia Borsani y Pablo Quintero (Comps.), Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo. Neuquén: EDUCO - Universidad Nacional del Comahue, 23-46.

Mignolo, Walter. 2007. "El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto," en Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoquel (Eds.), El Giro Decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre, Universidad Central, Universidad Javeriana, 25-46.

Ministerio de Educación de Bolivia, Instituto de Investigación Pedagógica Plurinacional. 2010. Educación intracultural. Sistematización de la mesa temática. La Paz.

Ministerio de Educación de Bolivia. 2010. Ley 070 Avelino Siñani y Elizardo Pérez. La Paz.

Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos y Consejos Educativos de Pueblos Originarios. 2006. Programa de Fortalecimiento de Liderazgos Indígenas. Cochabamba.

Pulido, Rafael. 2005. "Sobre el significado y los usos de los conceptos de interculturalidad y multiculturalidad," en Tomás Fernández y José García Molina (Coords.), Multiculturalidad y educación. Teorías, ámbitos, prácticas. (Madrid: Alianza, 2005), 19-35.

Rivera, Silvia. 2010. Ch'ixinakaxutxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Buenos Aires: Tinta Limón.

Saaresranta, Tiina. 2012a. "Perspectivas de la educación intracultural," en Educación intracultural. Sistematización de la mesa temática. La Paz: Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional, Ministerio de Educación, 17-24.

Saaresranta, Tiina. 2012b. "Escuela, comunidad y producción," en Educación intracultural. Sistematización de la mesa temática. La Paz: Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional, Ministerio de Educación, 61-63.



Saaresranta, Tiina. 2011. "Perspectivas hacia una educación intracultural en el contexto indígena originario campesino," en *Tinkasos* N° 30 (La Paz): 127-143.

Saaresranta, Tiina; Díaz, Rufino y Hinojosa, Magaly. 2011. *Educación indígena originaria campesina: Perspectivas de la educación intracultural*. La Paz: Fundación PIEB.

Samanamud, Jhiovanny. 2012. "Intra e interculturalidad," en Educación intracultural. Sistematización de la mesa temática." La Paz: Ministerio de Educación, Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional, 42-44.

Solano, Luís. 2016. "Discursos y prácticas interculturales: una mirada a sus diferentes paradigmas," en Revista de Estudios Interculturales 1(3) (Texcoco): 7-17.

Spedding, Alison. 2011. *Descolonización crítica y problematización a partir del contexto boliviano*. La Paz: ISEAT.

Ticona, Esteban. 2015. *El indianismo de Fausto Reinaga. Orígenes, desarrollo y experiencia en Qullasuyu Bolivia*. La Paz: CIMA.

Tintaya, Porfidio. 2003. *Utopías e interculturalidad. Motivación en niños aymaras*. La Paz: Instituto de Estudios Bolivianos, UMSA.

Walsh, Catherine. 2014. "Decolonialidad, Interculturalidad, Vida desde el Abya Yala-Andino. Notas pedagógicas y senti-pensantes," María Eugenia Borsani y Pablo Quintero (Comps.), *Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo*. Neuquén: EDUCO - Universidad Nacional del Comahue, 47-78.

Walsh, Catherine. 2013. "Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial entretejiendo caminos," en Catherine Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito: Abya Ayala, 23-68.

Walsh, Catherine. 2010. "Interculturalidad crítica y educación intercultural," en Jorge Víaña, Luis Tapia y Catherine Walsh, *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 75-96.

Walsh, Catherine. 2009. *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Abya-Yala.

Walsh, Catherine. 2007. "Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento 'otro' desde la diferencia colonial," en Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (Eds.), *El Giro Decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre, 47-62.

Walsh, Catherine. 2005a. (Ed.), *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Abya Yala.

Walsh, Catherine. 2005b. "Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad," en *Signo y Pensamiento* vol. XXIV, N° 46 (Bogotá): 40-50.

Zimmermann, Klaus. 1997. "Modos de interculturalidad en la educación bilingüe. Reflexiones acerca del caso de Guatemala," en *Revista Iberoamericana de Educación* 13 (Madrid): 113-128.