

## La interculturalidad crítica en la formación de formadores para visibilizar las estratificaciones culturales

*Critical interculturality in the training of educators to make cultural stratifications visible*

Araceli Mendieta Ramírez 

Instituto de Estudios Superiores Rosario Castellanos, México  
araceli.mendieta@rcastellanos.cdmx.gob.mx

Saúl Alejandro García 

Instituto de Estudios Superiores Rosario Castellanos, México  
saul.alejandra@rcastellanos.cdmx.gob.mx

Recibido: 31 julio 2023 / Aceptado: 8 noviembre 2023

### RESUMEN

La interculturalidad crítica concibe la escuela como un lugar privilegiado para la educación transformadora y emancipadora, pero para lograr una práctica docente que verdaderamente transforme la realidad de los sujetos, grupos y pueblos diversos, es preciso provocar las reflexiones de los formadores a partir de la problematización que implica la estratificación de las diversidades y las desventajas de los sujetos desde una perspectiva interseccional. Las asimetrías entre culturas y hacia el interior de estas, están sostenidas en procesos históricos y lógicas dominantes hegemónicas, tan normalizadas que cuesta ver cómo se reproducen en la cotidianidad, en distintos ámbitos. Aquí la interculturalidad crítica es el medio para provocar *reflexiones otras* que contribuyan a desactivar las violencias simbólicas implícitas en las interacciones y las intersubjetividades en educación básica.

No sólo se trata de otorgar valor a las diversidades, sino de hacer énfasis en las estructuras de poder que mantienen relaciones de subordinación entre culturas y territorios. El artículo se divide en tres apartados: en el primero se presentan las aproximaciones teóricas sobre la interculturalidad crítica; el segundo, se refiere la

\* Esta investigación es parte del proyecto PAPIIT número IN 301122: “La geografía y la historia natural de México en las redes globales de producción e intercambio de conocimiento científico, siglos XIX y XX”. Instituto de Geografía-UNAM.

estratificación de las diversidades y las desventajas de los sujetos desde una perspectiva interseccional; y la tercera tiene que ver con los abordajes de la desigualdad y la violencia simbólica con los formadores, desde el aula y el entorno de los estudiantes.

**Palabras clave:** asimetrías de poder, estratificación de las diversidades, violencia simbólica

#### **ABSTRACT**

*The critical-social paradigm conceives the school as a privileged place for transformative and emancipatory education, but to achieve a teaching practice that truly transforms the reality of diverse subjects, groups and people, it is necessary to provoke the reflections of trainers, starting from the problematization that implies the stratification of diversities and the disadvantages of subjects from an intersectional perspective. The asymmetries between cultures and within cultures are sustained in historical processes and dominant hegemonic logics, so normalized that it is difficult to see how they are reproduced in everyday life, in different spheres. Here, critical interculturality is the means to provoke reflections other that contribute to deactivate the symbolic violence implicit in the interactions and intersubjectivities in basic education.*

*It is not only a matter of giving value to diversities, but also of emphasizing the power structures that maintain relations of subordination between cultures and territories. The article is divided into three sections: the first presents theoretical approaches to critical interculturality; the second refers to the stratification of diversities and the disadvantages of subjects from an intersectional perspective; and the third deals with approaches to inequality and symbolic violence with teachers, from the classroom and the student's environment.*

**Keywords:** *power asymmetries, stratification of diversities, symbolic violence*

#### **INTRODUCCIÓN**

América Latina es el territorio más desigual del mundo (Gootenberg, 2010), en términos de intelectuales como Paul Gootenberg (2010) y John Gledhill (2010), no se trata sólo de subdesarrollo, pobreza y malas prácticas, la desigualdad está enraizada en procesos históricos profundos. México, como otros países colonizados de América Latina, heredó estándares de jerarquización racial, de clase y de origen, que no sólo están relacionados con modelos de opresión y subordinación, sino con el valor desigual que se otorga a la otredad y es fuente de injusticia distributiva, epistémica y cognitiva (Olivé, 2004), en los territorios caracterizados por la estratificación de la diversidad.

En respuesta, la interculturalidad crítica se plantea como la reflexión crítica sobre la poscolonialidad, colonialidad y descolonialidad (Walsh, 2008, 2009, 2010, 2014), se trata de analizar la pluralidad de proyectos colectivos para la transformación social a partir de las luchas colectivas ancestrales, de los movimientos sociales y luchas feministas, que responden a múltiples formas de opresión enraizadas en procesos históricos, económicos, políticos, sociales y culturales, para exponer las asimetrías de poder sostenidas y justificadas en estándares coloniales y neoliberales, a través de clasificaciones que mantienen, reproducen y estratifican el valor de la vida de las personas en función de su género, pigmentación de la piel, origen, apariencia y otros marcadores sociales.

El propósito de este artículo es exponer la importancia de las reflexiones con formadores, para evidenciar las relaciones asimétricas de poder, que mantienen las desventajas de poblaciones y la subordinación de territorios, de ahí la interculturalidad crítica se plantea como una herramienta pedagógica no sólo para generar diálogos interepistémicos, horizontales y críticos, sino para provocar subjetividades insumisas, de descolonización y emancipación, como herramienta de transformación comunitaria. La interculturalidad crítica es la vía para pensar la diversidad de *otras maneras no hegemónicas* que logren desnormalizar la desigualdad de los pueblos indígenas, migrantes, afrodescendientes, u otros sectores periféricos, es decir, de sectores de la población que durante generaciones han vivido en desventaja. La formación de formadores se considera la clave para transformar el adoctrinamiento en *reflexiones para la conciencia crítica*.

El ejercicio reflexivo que se presenta a continuación, surge del talleres participativos con 180 docentes frente a grupo en educación básica (preescolar, primaria y secundaria) en el Estado de México, estos se realizan desde el año 2020, con una duración de 40 horas en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 151 Toluca, en el marco de la oferta de USICAMM (Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros), orientados a temas como prevención de la violencia en la escuela, en el que se trataron temas sobre violencia simbólica vinculada a la discriminación, el racismo y la violencia de género, mediante el análisis de procesos sociales e históricos que modelan conductas e incluso que se reproducen en las aulas, en las interacciones verticales entre docente-alumno y horizontales entre estudiantes.

El punto de partida fue la identificación de clasificaciones y estratificaciones etno/razales que son violencia, para provocar la autocrítica, desnaturalizar las transgresiones y fronteras invisibilizadas que suponen las diversidades jerarquizadas, a fin de provocar posturas insumisas, para la intervención de abajo hacia

arriba y hacia afuera, en la que se vincula la escuela con la comunidad, es decir, desde los entornos áulicos con los comunitarios y se responde a las necesidades *in situ*, localizadas de los y las estudiantes. La comunidad es entendida como un conjunto de pequeños grupos que se vinculan entre sí, como forma de organización social para la sociedad en general (Dietz, 2011).

## **LAS CAPACIDADES COMPRENSIVAS DE LA INTERCULTURALIDAD CRÍTICA**

En México, las múltiples formas de subordinación basadas en el racismo y jerarquías de clase sostuvieron, como en otros territorios colonizados, la explotación de la naturaleza y del trabajo, además dejaron profundas huellas en la estratificación entre los colonizadores y las culturas originarias ancestrales (Gootenberg, 2010), mal llamadas indígenas. Las clasificaciones jerárquicas desde la colonia sostienen procesos productivos, políticos y sociales basados en el poder desigual, que hasta hoy caracterizan las interacciones e invisibilizan las desventajas de las culturas originarias y amplios sectores de la sociedad, los fundamentos políticos y epistémicos de la decolonialidad se establecieron a mediados del siglo xx en la Conferencia de Bandung de 1955 y se refieren a desprenderse de principalmente de dos micro-narrativas occidentales, el capitalismo y el comunismo (Mignolo, 2014).

La decolonialidad tiene que ver con el pensamiento alternativo y fronterizo que implica la desobediencia epistémica, en términos de Walter Mignolo, representa una opción de insumisión para los que no quieren ser asimilados “[...] la opción decolonial no es sólo una opción de conocimiento, una opción académica, un dominio de ‘estudio’ sino una opción de vida, de pensar y de hacer” (Mignolo, 2014, p. 44). Para Catherine Walsh (2014), la decolonialidad y la interculturalidad son horizontes entrelazados de luchas pasadas y presentes para vivir distinto y enfrentar la injusticia social, el racismo lingüístico y epistémico, la racialización estructural e institucional y transformar las interacciones. La interculturalidad es para Walsh un instrumento impulsor de transformación para transitar de un proyecto de sociedad y de “con-vivir” a “vivir-con”

[...] esta colonialidad ha venido justificando su control, uso y dominación, un poder (racial, patriarcal, sexual, capitalista y extractivista) sobre el cuerpo de lo “natural” [...] El restablecimiento y reconstrucción de la comunión entre la naturaleza y las personas es por sí un acto vital de de(s)colonización y de liberación. (Walsh, 2014, p. 57)

La expansión colonial occidental y la interconexión de los territorios no son procesos aislados en el tiempo, ni en el espacio geográfico, sino que explican las relaciones de poder asimétrico actuales que sostienen la “articulación de los modos de producción”, los estudios antropológicos influidos por el marxismo ilustran el papel de las poblaciones periféricas en la configuración de los nuevos sistemas productivos basados en la explotación y comercio de esclavos, aún antes de la instauración del gobierno colonial produjeron nuevas clases, nuevas burguesías y nuevos sistemas de explotación que más tarde se incorporaron al modelo capitalista colonial (Gledhill, 2010).

En México, aún después de la Independencia y la Revolución mexicana, los campesinos y pueblos ancestrales siguen viviendo condiciones que limitan el acceso sobre sus propios territorios (tierras, bosques, pastos) y se han tenido que incorporar al trabajo asalariado. El modelo económico imperante combina diversas formas de explotación de distintos modelos productivos para extraer riqueza que sigue basada en la explotación de los recursos naturales y del trabajo.

El interés por las jerarquías entre las diversidades y sus efectos en las culturas periféricas y subalternas provoca nuevas reflexiones y enfoques, como la interculturalidad crítica que denuncia la asimilación, el etnocidio, el trato instrumentalista de las culturas originarias y las relaciones asimétricas de poder que profundizan la desigualdad (Gootenberg, 2010). En esta línea de análisis, el enfoque de la interculturalidad crítica sienta las bases teóricas en torno a las desventajas que se reproducen y mantienen entre las diversidades culturales, de clase, entre otras.

Para el caso de América Latina, y de manera particular México, la interculturalidad se ha enfocado en plantear la relevancia de un pluralismo incluyente (Aguado, 2012), en el que los pueblos originarios se articulen al diálogo entre culturas y participen en procesos de intercambio de saberes y co-construcción de conocimientos, para el reconocimiento del derecho a la diversidad, que a su vez active otros derechos colectivos.

Las luchas sociales a través de los movimientos políticos y de insurgencia evidencian que más allá de las intenciones de la interculturalidad, existen tensiones y transgresiones relativas a la jerarquía de poder de las que deriva el clasismo, racismo y otras formas de discriminación. Esta condición es mantenida en el capitalismo liberal y posteriormente neoliberal, en los que no hay un sistema de derrama económica y los procesos productivos profundizan las tensiones entre las diversidades, a partir de estándares hegemónicos que exotizan y excluyen las identidades étnicas, afrodescendientes, de comunidades migrantes, entre otras.

En décadas recientes los enfoques de la interculturalidad crítica y el giro decolonial han colocado la discusión en torno a los sectores más excluidos, discriminados y racializados, abriendo espacios para una interculturalidad transformadora, insumisa, inconforme, que se caracteriza por el contraste entre las subjetividades del investigador y del sujeto colaborador, por supuesto, permiten una mayor comprensión de las necesidades, experiencias y realidades investigadas.

La etnografía es una metodología que rescata las voces silenciadas, subestimadas y excluidas, a través de testimonios, narrativas y otras evidencias experienciales y participativas para la comprensión de fenómenos como las violencias, desde una perspectiva dialéctica y crítica (Guber, 2013), para construir interpretaciones siempre heurísticas sobre las interacciones, lo que hace la gente, las subjetividades e intersubjetividades, integrando la perspectiva de los protagonistas (Álvarez y Olmos, 2020; Guerrero, 2016). En este sentido, la etnografía doblemente reflexiva propuesta por Gunther Dietz (2011), ofrece una serie de herramientas que apuestan a la práctica decolonial en la investigación, para reorganizar y resignificar las diversidades, y son retomadas por otras disciplinas, como la pedagogía para obtener un panorama más holista en la investigación educativa.

La interculturalidad crítica, más que un referente teórico conceptual, se convierte en una herramienta *pedagógica emancipadora*, que parte del diagnóstico y posibilita los caminos alternativos para la interacción y praxis cotidiana. Esto contribuye a la recuperación y revaloración de lo propio y lo auténtico: la memoria, la tradición, la lengua, la cosmovisión, entre otros. Aunque es necesario mencionar, que, dentro del sistema capitalista, la retórica neoliberal en torno a la interculturalidad se entiende como el “respeto” a las culturas y nada más.

La transición hacia la interculturalidad crítica es un intento por desactivar diversas formas de jerarquías culturales que provocan violencia simbólica, como la discriminación, el racismo y cualquier tipo de barrera que impida el ejercicio de los derechos humanos. Catherine Walsh (2005) y Díaz Cordura (2009) plantean que esta interculturalidad parte del reconocimiento del otro (ser). En el sector educativo, la interculturalidad impulsa propuestas educativas relacionadas con el reconocimiento y activación de las lenguas originarias diversas, la significación del territorio y la valoración de la diversidad, como medio para reforzar el sentido de pertenencia de las poblaciones originarias y afrodescendientes.

La transición de una interculturalidad multicultural a una *crítica* pasa por el concepto de *pluriculturalidad*, que León Olivé (2004) define como el reconocimiento de la diversidad, que además de reconocer a las personas y grupos sociales con sentidos de pertenencia a una cultura en particular, Olivé se refiere a la

interacción en distintas dimensiones, que van desde las formas de ver el mundo, su historia, interacciones no solo interétnicas, sino intraétnica, y con el territorio.

La interculturalidad se plantea como la interacción entre las diversidades, en distintos niveles, en los que se reconozca los derechos colectivos, el derecho a ciudadanías diferenciadas o ciudadanías ampliadas, en las que “*los otros*”, “*los diversos*” puedan mantener su singularidad, sin que esa diversidad sea obstáculo para garantizar el acceso a la justicia social.

En el campo educativo, la interculturalidad como elemento conceptual teórico es una vía para la crítica y comprensión, pero esta forma de ser entendida y promovida no viene por una propuesta de inclusión en el sistema, sólo la conciencia de los maestros y maestras del medio indígena, de culturas ancestrales, a través de la influencia de la educación popular han promovido las reflexiones para la “conciencia de clase social”, como diría Carlos Marx. También es fundamental la influencia de la teoría y la pedagogía crítica impulsada por Paulo Freire (2005) y Peter McLaren, derivada de la conciencia de múltiples formas de opresión que el sistema capitalista neoliberal reproduce en los procesos productivos, comerciales y culturales.

Los profesores del medio indígena aprovecharon las coyunturas políticas y educativas para colocar la condición étnica/indígena en la arena educativa. De la transición de un gobierno con características Neoliberales a un gobierno de izquierda surgen otras formas de participación política, como el re-diseño desde la dimensión educativa con influencia de la interculturalidad crítica, que considera la pluralidad e implicaciones de vivir junto con los pueblos ancestrales, pero sobre todo se plantea la transformación del proceso pedagógico de enseñanza y aprendizaje, a partir de los contextos culturales locales de abajo hacia arriba y hacia afuera. Tarea que algunos docentes han empezado a trabajar desde hace tiempo como alternativas a los modelos educativos neoliberales.

Para precisar algunos puntos al respecto: la transición de una interculturalidad multiculturalista a una interculturalidad crítica se genera en el marco de las movilizaciones sociales, en las luchas por el territorio y preservación del patrimonio biocultural. Estas posturas representan una veta para realizar nuevos análisis de viejas prácticas y modelos estructurantes, porque representan grietas de un modelo estructural sostenido por el orden hegemónico económico, político y cultural.

Desde la óptica de Walsh (2009) y Jorge Viaña (2010), la interculturalidad crítica es un proyecto en construcción que no sólo reconoce las culturas, sino la valorización de sus conocimientos y formas de vida que constituyen un ejemplo

alternativo para todas las sociedades “modernas” que se encuentran en una profunda crisis, originada por un sistema económico que desvaloriza la humanidad y monetiza todo, incluyendo a la naturaleza misma. La interculturalidad crítica se perfila como un proyecto alternativo (Mignolo, 2014; Walsh, 2014; Viaña, 2010) donde se visibilice el valor de las estructuras comunitarias *otras*, como los pueblos originarios, agrarios y campesinos, pueblos y barrios de las ciudades donde la participación plena de las diversidades constituya la base de la verdadera democracia.

Catherine Walsh plantea que esta interculturalidad crítica:

Debe ser entendida como una herramienta pedagógica, la que 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 sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también —y a la vez— alientan la creación de modos “otros” de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras. La interculturalidad crítica y la de-colonialidad, en este sentido, son proyectos, procesos y luchas —políticas, sociales, epistémicas y éticas— que se entretienen conceptual y pedagógicamente, alentando una fuerza, iniciativa y agencia ético-moral que hacen cuestionar, trastornar, sacudir, rearmar y construir. Esta fuerza, iniciativa, agencia y sus prácticas sientan las bases de lo que yo llamo pedagogía de-colonial (2009, p. 15).

La interculturalidad crítica se establece como un proyecto que tiene su fundamento en la episteme y los sistemas cognitivos de las raíces ancestrales de cada grupo social, y busca compartir estos saberes para la resolución de problemas comunes que afectan no sólo a los sistemas locales, sino también a las dimensiones globales. Como lo indica Rivera: “[...] el foco problemático de la interculturalidad no reside solamente en las poblaciones indígenas y afrodescendientes, sino en todos los sectores de la sociedad, con inclusión de los blanco-mestizos occidentalizados” (1999, citado por Walsh, 2009, p. 4).

La interculturalidad crítica se constituye como la pedagogía por la cual se puede establecer un modelo alternativo, eso implica que la sociedad tiene el papel de retomar los fundamentos locales de abajo hacia arriba, es decir, desde lo local. La educación, como un sistema que constantemente construye y reconstruye las bases sociales formales, mediante su capacidad transformadora para potenciar estas reflexiones, generar un nuevo imaginario social en el que se reivindicquen y resignifiquen las representaciones de las diversidades, a través de la formación de formadores, con el

reconocimiento de las asimetrías de poder que caracterizan los sistemas organizativos y productivos actuales, para transformar las interacciones e intersubjetividades.

El planteamiento es que la interculturalidad crítica, más allá de un planteamiento teórico, es una herramienta pedagógica que no sólo transforma la praxis y las subjetividades mediante el criticismo, contribuye a desnormalizar la desventaja y jerarquías heredadas. La perspectiva crítica en la que actúan los formadores es relevante porque los docentes son multiplicadores de miradas más sensibles, que re-humanizan y resignifican el valor de la diversidad.

### LA PROBLEMÁTICA EN LAS INTERACCIONES DENTRO Y FUERA DE LAS AULAS COMO MANIFESTACIONES DE ESTRATIFICACIONES SOCIOCULTURALES

La importancia que tiene la formación de formadores,<sup>1</sup> en este caso de los docentes del ámbito escolar, es el engranaje por el cual debe transitar la interculturalidad crítica como herramienta pedagógica de transformación decolonial, que visibilice las matrices culturales y sensibilice a los estudiantes sobre la importancia de lo propio y del valor de la vida, y a su vez, permita el tránsito de replicadores a emancipadores, a esto lo llamamos *la cadena de emancipación para la conciencia crítica*.

Para establecer las bases críticas en la formación de formadores es menester el trabajo y la consideración de temas que van más allá de las relaciones sociales desiguales y de las formas políticas de la esfera pública, se trata de establecer las bases para una justicia social, epistémica y cognitiva (Estermann, 2014; Olivé, 2004), relativas al diálogo intercultural y la reflexión de las asimetrías de poder que sostienen los sistemas económicos, políticos y culturales. La teoría social crítica emancipadora no puede comprenderse sin visibilizar la injusticia cognitiva, distributiva y de género, legitimadas en los propios modos de vida de las poblaciones, incluso de los grupos y sectores sometidos y explotados, sin conciencia de su participación en esos procesos de explotación (Estermann, 2014; Freire, 2005; Walsh, 2014).

La formación de formadores debe explorar la dimensión histórica local. Más allá de los libros y las historias recuperadas por investigadores sobre la cultura local, para conocer las *otras historias* locales, que evocan la cosmovisión, la memoria colectiva y el territorio. El conocimiento del territorio y la cultura, tiene que

<sup>1</sup> Al referirnos a la “formación de formadores” estamos haciendo hincapié en la figura del docente, líder comunitario, facilitador, ciudadano, cabeza de familia o autoridad local y/o tradicional, con conciencia histórica como guía de las acciones encaminadas para estar bien colectivo donde se desempeña en un marco de respeto y valoración a las diversidades, con capacidad de escuchar y generar consensos, acuerdos y empatías.

ver con la apropiación o reapropiación del sentido de pertenencia, al territorio, la lengua y la conciencia colectiva, para señalar los problemas sociales, económicos y ambientales que ha originado el crecimiento desigual, el uso de cambio de suelo, las relaciones con la naturaleza y las formas de apropiación del espacio.

Los diálogos intergeneracionales entre las comunidades, pueblos y barrios permiten la trasmisión oral y refuerzan el tejido social. La memoria del territorio está vinculada al territorio de la vida, al espacio vivido.

En cuanto a la violencia simbólica está oculta en la normalización de las desventajas y de las injusticias, en el propio repertorio lingüístico que descalifica a los cuerpos, es silenciosa y se oculta en las asimetrías y opresiones, además afecta a sectores y poblaciones completas, como en el caso de los pueblos ancestrales, migrantes y poblaciones afrodescendientes. En este escenario, la escuela es un *lugar* en el que se entrecruzan distintas dimensiones de la violencia, no sólo porque los y las niñas reproducen estigmas que imitan de los espacios primarios, de los medios de comunicación de las influencias extra áulicas, sino porque mantienen y reproducen las estigmatizaciones y jerarquizaciones a partir de las reacciones impulsivas y mecánicas. La escuela es un espacio significativo para la investigación y para la intervención, porque pueden identificarse los prejuicios, intolerancias y otros problemas relacionados con la convivencia, para desactivarlos y remover las fronteras que separan a las diversidades.

Con este planteamiento en los talleres participativos realizados con docentes, se identificaron las violencias cuya característica es que son aprendidas y con intención de daño, y se distinguieron de la agresión, inherente a la naturaleza humana (Baños, 2005). Se realizaron grupos de reflexión sobre los costos de las violencias en la familia y en la sociedad, además de las causas y la reproducción de las violencias en la cotidianidad. Con la examinación participativa se identificaron violencias simbólicas en las interacciones dentro del aula y de las comunidades educativas, los casos de discriminación, racismo y violencia por motivos de género, entre otras, para realizar propuestas colectivas que contribuyeran a la valoración de la diversidad, desde sus escenarios específicos para la resolución no violenta de conflictos.

Los participantes reconocieron violencias que no percibían o que estaban invisibilizadas y justificadas y se mantienen en los modos de vida y el disciplinamiento. En lo relativo a la violencia de género, si bien existen tratados internacionales y leyes nacionales que promueven los derechos humanos de las mujeres, y el Estado mexicano cuenta con un marco normativo, no se han logrado transformar las interacciones asimétricas de género, por lo tanto, la propuesta intenta provocar reflexiones que se generan desde las interacciones verticales y horizontales en el

aula, la actuación de los docentes en sus aulas, la examinación del trato y forma de incentivar a los niños y a las niñas, para que las propuestas de buenas prácticas se repliquen en las instituciones educativas.

Los planteamientos y propuestas de los docentes surgieron de dinámicas dialógicas entre los formadores, en las que se ilustraron las situaciones de conflicto, prácticas racistas y estigmatizantes, desventajas, barreras y dificultades como las etiquetas y clasificaciones, en las que fueron significativas las etiquetas y apodosos, que jerarquizan y anulan el valor de la persona, provocan emociones y sentimientos que dañan la autoestima de los y las estudiantes que son señalados y estigmatizan, rechazan, dañan y marginan; en consecuencia, reproducen la aversión en función de las valoraciones colectivas.

Las afectaciones para los menores pueden tener distinta intensidad, desde el aislamiento, segregación, conflicto, peleas, deserción escolar e incluso suicidio. Si desde los espacios de formación se deja que la violencia se siga reproduciendo, lo que tendremos será más intolerancia y segregación, sin que los y las estudiantes logren generar vínculos afectivos con sus entornos primarios y secundarios, y sus efectos se ven en las sociedades caracterizadas por la inseguridad y la transgresión.

Las interacciones en la escuela y la familia son referencia de las relaciones a lo largo de la vida, definen la valoración de la propia vida y la de los “otros seres humanos” porque de ahí las personas construyen su sentido de pertenencia y empatía con la sociedad. Con la formación de formadores se contribuye no sólo a que la escuela sea un espacio seguro, también a la transformación de las subjetividades e intersubjetividades, porque el reconocimiento del valor de la diversidad contribuye a la humanización de la educación, a la educación antirracista y decolonizante, y a la libre actividad creativa en donde las experiencias educativas sean libres de violencias verticales y horizontales, para el florecimiento humano y la justicia social.

## CONCLUSIÓN

Los y las formadoras son la masa crítica para la transformación de las interacciones en las escuelas, la reflexión crítica es la clave para advertir las tensiones, desventajas y asimetrías de poder que se producen y reproducen, en el aula y desarticular jerarquías.

La interculturalidad crítica entre formadores supone abrir nuevos caminos para la reflexión, pero también para la acción a partir del encuentro humanizante con “el otro”, que responda a las desventajas y sometimientos, enraizados histó-

ricamente en los sistemas organizativos y productivos, que funcionan como una inmensa maquinaria que produce desigualdad.

Se trata de proveer herramientas críticas y reflexivas que provoquen la transformación no sólo de las subjetividades entre los estudiantes, sino además entre los y las formadoras, a partir de las interacciones en los espacios áulicos y ámbitos comunitarios locales.

El análisis de las asimetrías de poder que sostiene el racismo, la desigualdad de género, clase y origen, aumenta las desventajas y desigualdades acumuladas, que promueven la intolerancia, la segregación y exclusión. La conciencia de las desventajas derivadas del orden dominante es parte del proceso de descolonización y formación de la conciencia crítica.

En el campo de la educación, los y las formadoras deben ser capaces de leer los contextos locales, mirar hacia el interior de las comunidades a partir de la memoria histórica, para apreciar la interculturalidad desde una perspectiva holista que considere las interacciones, representaciones y subjetividades intracomunitarias y la influencia hegemónica.

## REFERENCIAS

- Álvarez Veinguer, A. y Olmos Alcaraz, A. (2020). “Delegando dispositivos de escucha en una etnografía colaborativa”. En A. Álvarez Veinguer, A. Arribas Lozano y G. Dietz, (Eds), *Investigaciones en movimiento. Etnografías colaborativas, feministas y decoloniales*. Buenos Aires: CLACSO.
- Baños Necedal y A. A. (2005). “Antropología de la violencia”. En C. Serrano Sánchez, P. O. Hernández Espinoza y F. Ortiz Pedraza (Eds.), *Estudios de Antropología Biológica* (pp. 41-61). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- De Sousa Santos, B. (2011). “Epistemologías del sur”. *Utopía y praxis latinoamericana*, 16(54) pp. 17-39. [https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/EpistemologiasDelSur\\_Utopia%20y%20Praxis%20Latinoamericana\\_2011.pdf](https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/EpistemologiasDelSur_Utopia%20y%20Praxis%20Latinoamericana_2011.pdf)
- Díaz Cordura Cabral, E. (2009). “Multiculturalismo y educación”. *Revista cultura y representaciones sociales*, 4(7), pp. 27-54. <https://scielo.org.mx/pdf/crs/v4n7/v4n7a2.pdf>
- Dietz, G. (2011). “Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad”. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 6 (1), pp. 33-52. <https://www.redalyc.org/pdf/623/62321332002.pdf>

- Estermann J. (2014). “Colonialidad, descolonización e interculturalidad: Apuntes desde la Filosofía Intercultural”. *Polis*, 13(38), pp. 347-368. <https://www.scielo.cl/pdf/polis/v13n38/art16.pdf>
- Freire, P. (2005). *La pedagogía del oprimido*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Gledhill, J. (2010). *El poder y sus disfraces, perspectivas antropológicas de la política*. España: Ediciones Bellaterra.
- Guber, R. (2013). *La articulación etnográfica*. Buenos Aires: Biblos.
- Gootenberg, P. (2010). “Desigualdades persistentes en América Latina”. En P. Sandoval (Comp.), *Repensando la subalternidad. Miradas críticas desde sobre América Latina*. (pp. 371-392). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Guerrero Arias, P. (2016). *El trabajo de campo antropológico*. Quito: Universidad Politécnica Salesiana.
- Mignolo, W. (2014). “Retos decoloniales hoy”. En M. E. Borsani y P. Quintero (Comps.), *Los desafíos decoloniales de nuestros días: Pensar en colectivo* (pp. 23-47). Neuquén: EDUCO- Universidad Nacional del Comahue.
- Montero Gutenberg, G. (2020). “Lenguas y saberes: reflexiones desde la visión indígena”, *Articulando e Construyendo Saberes*, (5), e63952. <https://revistas.ufg.br/racs/article/view/63952/35349>
- Olivé, L. (2004). *Interculturalismo y justicia social*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Walsh, C. (2005). “Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad”. *Revista Signo y Pensamiento*, xxiv(46), pp. 39-50.
- Walsh, C. (2008). “Interculturalidad crítica, pedagogía decolonial”. En W. Villa y A. Grueso (Comps.), *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional/Alcaldía Mayor
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Abya Yala.
- Walsh, C. (2010). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*, Instituto Internacional del Convenio Andrés Bello, La Paz, Bolivia.
- Walsh, C. (2014). “Decolonialidad, Interculturalidad, Vida desde el Abya Yala-Andino. Notas pedagógicas y sentipensantes”. En M. E. Borsani y P. Quintero (Comps.), *Los desafíos decoloniales de nuestros días: Pensar en colectivo*. Neuquén: EDUCO- Universidad Nacional del Comahue. pp. 47-78.
- Viaña, J. (2010). “Reconceptualizando la interculturalidad”. En: J. Viaña, L. Tapia, y C. Walsh, *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 7-64). La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración Convenio Andrés Bello.