Revista Latinoamericana de Calidad Educativa ISSN: 3028-8916

Interculturalidad crítica y pluralidad radical: hacia una educación descolonial orientada a la calidad de vida

Critical Interculturalism and Radical Pluralism: Toward a Decolonial Education Focused on Quality of Life

Edison Daniel Muñoz Ortiz[1]
[1]Universidad Pedagógica Nacional Unidad 144 Ciudad Guzmán, Jalisco, danupex10@gmail.com, https://orcid.org/0000-0002-7075-4284, México

Información del Artículo

Trazabilidad:

Recibido 24-07-2026
Revisado 19-08-2026
Aceptado 15-10-2026

Palabras Clave:

Interculturalidad crítica
Pluralidad radical
Educación descolonial
Calidad de vida

RESUMEN

Este escrito busca contribuir a la deconstrucción del discurso hegemónico de la interculturalidad funcional, frecuentemente reducido al intercambio de saberes entre culturas étnicas, para avanzar hacia una interculturalidad crítica concebida como herramienta descolonizadora. Desde esta perspectiva, se pretende visibilizar, reconocer y fortalecer la agencia de las múltiples diversidades que conforman el entramado social, bajo la premisa de que su ejercicio pleno permita construir un horizonte común orientado hacia condiciones de vida más dignas, justas y satisfactorias. La educación tradicional ha tendido a homogeneizar, patologizar o invisibilizar las diferencias, limitando las posibilidades de bienestar integral de quienes habitan otras fronteras del ser. En este contexto, resulta necesario cuestionar las formas en que la interculturalidad se ha institucionalizado como un discurso centrado casi exclusivamente en la diversidad étnica, mientras desatiende otras expresiones de alteridad y reproduce prácticas de exclusión hacia grupos históricamente subalternizados. La propuesta sostiene que la interculturalidad crítica, entendida como proyecto político, ético y epistémico (Walsh, 2010), puede constituirse en un marco integral para descolonizar la educación. Esto implica interpelar no solo las exclusiones étnicas, sino aquellas vinculadas con las experiencias de personas con discapacidad, neurodivergencias, sexodisidencias, comunidades campesinas y poblaciones migrantes. Así, la interculturalidad crítica posibilita una praxis educativa inclusiva y transformadora, capaz de reconocer la pluralidad de experiencias, cuestionar las estructuras que producen desigualdad y generar condiciones para el ejercicio efectivo de la agencia, la participación social y una vida digna. De este modo, la diferencia deja de asumirse como déficit y se reconoce como fundamento de convivencia.

Keywords:

Critical interculturalism
Radical plurality
Decolonial education
Quality of life

ABSTRACT

The primary objective of this paper is to contribute to the deconstruction of the hegemonic discourse of functional interculturality which is often reduced to a mere exchange of knowledge between ethnic cultures to promote a framework of critical interculturality that serves as a tool for decolonization. It seeks to highlight, recognize, and empower the agency of the plurality of diversities that make up the social fabric, based on the premise that the full exercise of this highly promising capacity for agency will enable a common framework whose fundamental axis facilitates a better quality of life for individuals. Given that much of traditional education has tended to homogenize, pathologize, or render differences invisible thereby sidelining other possibilities for holistic well-being for those who position themselves at other frontiers of being it is essential to pay attention to the ways in which interculturalism has often been established as a discourse that exclusively celebrates ethnic diversity, yet treats other forms of otherness as distinct, thereby perpetuating practices of exclusion against subalternized social groups. This proposal argues that critical interculturalism understood as a political, ethical, and epistemic project (Walsh, 2010) can and should serve as a comprehensive framework for the decolonization of education. This framework allows us to challenge not only exclusions based on ethnicity, but

also those rooted in social groups and realities such as those experienced by people with disabilities, those with some form of neurodivergence, those who identify as part of the sex-dissident community, those who identify as peasants, and, of course, the migrant community; thereby fostering a truly inclusive and transformative educational practice that guarantees dignified and just living conditions.

INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia, el modelo de pensamiento occidental, enquistado en los países latinoamericanos como elemento indispensable de sus sistemas de educación, ha dejado claro su rotundo distanciamiento con otras formas de pensamiento que no hacen parte de su mirada cientificista, pero, sobre todo, ha institucionalizado los procesos de enseñanza-aprendizaje reduciéndolos al espectro escolar. Además de ello, mientras que los discursos promovidos por la institucionalidad buscan reconocer la diversidad cultural como el elemento base de la democracia, en las aulas muchas de las prácticas de formación siguen sujetándose a los criterios de la matriz moderno-colonial, la cual opera como dispositivo de regulación y control de las lenguas, la comunicación, los cuerpos, la incisiva búsqueda de la homogeneidad, y la desigualdad participativa que se evidencia en la priorización de ciertos conocimientos y saberes (Quijano, 2014).

Si el aprendizaje dependiera sólo de los centros de formación institucionalizados, entonces se estaría descartando a la familia, el contexto de la persona, sus influencias culturales, su riqueza comunitaria, las memorias colectivas, las redes de cuidado, entre otras, de todo el entramado de significados que lo conforman políticamente. Por esto, es mucho más pertinente que el aprendizaje sea concebido a partir de las diversas latitudes desde donde se erige, y que asimismo empecemos a tener una discusión mucho más amplia sobre lo que son los Ambientes Interculturales de Aprendizaje. Estos se entienden como aquellos espacios que, dotados de todo tipo de diversidad de conocimientos, fomentan la práctica emancipadora de aquellas formas de crear distanciamientos y generar relaciones de poder absoluto, con el fin de revalorar y resignificar esas otras visiones de mundo que han sido relegadas históricamente (Cruz et al., 2019). Lo cual, también se entiende como acto reivindicativo y condición elemental para alcanzar una calidad de vida integral.

Aunque muchos de los gobiernos de turno, por lo menos en Latinoamérica, han optado por redireccionar sus visiones formativas hacia el reconocimiento e incorporación de los enfoques interculturales como parte fundamental de sus planes y programas de estudio, la tarea no termina allí, pues la asimilación de este enfoque impone retos aún no dimensionados desde todas las estructuras de poder que de alguna manera permean las bases epistémicas y meramente administrativas que guían la educación.

Hasta ahora, la concepción de lo intercultural, por lo menos en México, ha abarcado de manera exclusiva el posicionamiento y la reivindicación cultural de los pueblos originarios, dejando por fuera cualquier otra forma de expresión cultural e identitaria, es decir, ha excluido las reflexiones epistemológicas y la participación de grupos poblacionales necesarios para construir el diálogo de saberes y la acción intercultural de manera horizontal, tal y como lo son las poblaciones afromexicanas, los movimientos sociales y políticos como la comunidad LGTBIQ+, los colectivos feministas, las personas con algún tipo de discapacidad, las personas neurodivergentes, las comunidades migrantes y campesinas, así como las organizaciones en defensa del patrimonio biocultural

Este tipo de limitaciones y omisiones resultan ser importantes dado que las personas habitamos múltiples espacios y posiciones sociales, en donde en efecto, sobreviven ciertas relaciones de poder que habilitan o no el lugar del otro y la otra. Por tal motivo, varios de los estudios sobre educación recurren a la importancia de la interseccionalidad como un elemento vital en la formación ciudadana, pues por medio de esta se impulsan nuevas formas de comprensión y se omite una hipercategorización identitaria de las y los sujetos. Además de ello, a través de la interseccionalidad es mucho más fácil leer el mundo desde las desigualdades, jerarquizaciones, y distanciamientos que dentro del campo de la educación imposibilitan procesos como la negociación, la construcción de acuerdos, y hasta la agencia de las y los estudiantes respecto a estas clasificaciones (Jiménez, 2024; Lugones, 2008).

Así pues, este trabajo se propone la pluralidad radical como un principio político y pedagógico de resistencia que amplía el horizonte de la interculturalidad crítica, para asumir una postura en defensa de las relaciones igualitarias, con el único propósito de examinar las raíces estructurales que siguen imposibilitando el reconocimiento de las diversidades humanas, y con ello, el establecimiento de prácticas de cuidado que velen por la dignidad humana dentro de los espacios de formación. Claro está que al hablar de pluralidad radical no se está haciendo alusión a la clasificación pormenorizada de las identidades, sino

a la búsqueda de condiciones simbólicas, materiales, epistémicas y educativas que promuevan la participación sin restricción alguna.

En definitiva, el objetivo de este artículo es fundamentar la concepción de la interculturalidad crítica como proyecto político, ético, epistémico y pedagógico, encaminado a la descolonización educativa y la posibilidad de generar condiciones de vida dignas para todas las identidades que habiten los espacios de formación. Por ello, la discusión se articula desde la mirada de la pluralidad radical entendida como el eje vital para el reconocimiento de las diferencias, y la calidad de vida desde el ejercicio de la agencia, la autodeterminación, la participación efectiva y el cuidado. Este artículo sostiene que una educación no puede considerarse estrictamente intercultural por el solo hecho de representar la diversidad. Esta debe analizar y cuestionar las relaciones que condicionan la participación de los sujetos, los obstáculos que impiden su pleno desarrollo, y las los caminos para transformar la educación en un ejercicio emancipador.

Interculturalidad crítica: más que un concepto, un ejercicio político

La interculturalidad crítica como concepto y práctica educativa, se presenta como una respuesta necesaria al modelo de educación occidental hegemónico y descontextualizado, que históricamente ha marginado y descalificado otras formas de conocimiento y expresión cultural e identitaria. La propuesta de descolonizar la educación se enfrenta, por supuesto, a la necesidad de repensar la enseñanza en términos de pluralidad radical, entendida como una inclusión integral de todas las diversidades: étnicas, sociales, de género, comunitarias, disidentes, entre otras. Como señala Mignolo (2011), la descolonización no solo implica la ruptura con el sistema de dominación colonial, sino también con los conocimientos y prácticas que perpetúan la desigualdad y la exclusión.

Una de las críticas más relevantes a la interculturalidad funcional, tiene que ver con la invisibilización de la diversidad y la pluralidad de pensamientos, los cuales, en el caso de la educación, están sujetos a los contenidos que se imparten, así como a los que se omiten. Pareciera que la interculturalidad funcional acepta todas las distribuciones sistemáticas sin cuestionar las estructuras de poder ni los enfoques epistemológicos dominantes. Tal y como lo menciona Quijano (2014), estas lógicas coloniales de poder no solo se mantienen en la política y la economía, sino también en el saber, en el sentido de que el conocimiento legítimo sigue estando centrado en la modernidad occidental, mientras que otras formas de conocimiento son consideradas marginales o simplemente supersticiosas.

De esta manera, el enfoque tradicional de la interculturalidad, que celebra las diferencias culturales sin problematizar lo que sucede más allá de lo visible, tiende a enmascarar la persistencia de las jerarquías de poder y conocimiento que siguen reproduciendo la exclusión. Esa institucionalización de la interculturalidad, no solo impulsa prácticas desiguales, sino que naturaliza el establecimiento de conductas violentas y segregacionistas.

Desde esta perspectiva, la interculturalidad crítica se funda como una estrategia de acción política elemental para poner en evidencia y someter a juicio las estructuras de poder que conforman el sistema educativo. En ese sentido, resulta necesario admitir que el acto educativo va más allá del mero diálogo de saberes y perspectivas de vida entre diferentes, pues su verdadero fin debe estar anclado a la transformación de los vínculos sociales y las dinámicas que siguen reproduciendo dominación y autoritarismo. Así como lo plantea Dussel (2000), la emancipación del pensamiento implica una renuncia consciente de los sistemas y discursos hegemónicos en los cuales hemos estado inmersos a lo largo de la vida social y formativa. Esto conlleva, por supuesto, un reconocimiento y apertura vital de las epistemologías no occidentales, revalorando su lugar, posicionamiento y riqueza.

En lo que respecta a la integración de los diversos sectores que conforman y dinamizan la vida humana con el flujo de sus propias realidades, la interculturalidad crítica tiene el deber de subrayar que la opresión y la discriminación no se manifiestan únicamente a través de la etnicidad. Por el contrario, está presente y de múltiples formas en otras dimensiones de la identidad, de ahí que cuando se piense en una educación realmente inclusiva, se abogue por la incorporación y permanencia de las personas con discapacidad, el colectivo neurodivergente, las disidencias sexuales, el campesinado y las poblaciones migrantes. Solo desde este marco, y retomando las aportaciones teóricas de Lugones (2008) y Frazer (2009) es que se puede reformular el concepto de justicia social hacia un imperativo ético que entrelace el reconocimiento de la diferencia y la garantía de derechos vitales para el ejercicio de la vida digna.

Por eso mismo, y dada la profundidad teórica de la propuesta en cuestión, es que nos referimos a lo importante que sería pensar las formas y los procesos desde una pluralidad radical. La noción de esta perspectiva se sostiene a partir de la premisa de que una transformación auténtica del sistema educativo, es posible solo si se reconocen las diferencias de manera integral, profunda y honesta. Lo cual invita a que la mirada no se quede estancada en el plano de la diversidad cultural, pues más allá de este entramado existen experiencias de vida y realidades materiales con otras formas de resistencia que también merecen ser tenidas en cuenta. Sobre ello, González y Matus (2013) se han pronunciado al respecto para reiterar que el discurso funcional de la interculturalidad, que precisamente ha buscado hacer un registro pormenorizado de las

diferencias, ya no es eficaz, por lo que se debe reconocer esta perspectiva teórica como una acción política encaminada a desarticular las formas del poder que durante mucho tiempo nos han hecho creer distantes del otro y la otra.

Este enfoque metodológico se articula sobre bases que guían la práctica pedagógica. El primero de ellos gira en torno a la validación de los diversos sistemas de pensamientos y expresiones tanto culturales como epistémicas que habitan la vida social; en segundo lugar, este paradigma cree y fomenta el empoderamiento de los grupos sociales históricamente marginados para que desde su quehacer haya una reivindicación como agentes políticos, y tercero, tal y como lo señala Walsh (2010), la interculturalidad crítica debe robustecerse como proyecto ético, epistemológico y político a favor de la subversión de las jerarquías sociales dominantes, así como de las hegemonías del saber que se encuentran enquistadas en los sistemas de educación.

El sentido problematizador de esta propuesta, como bien se ha justificado a lo largo del texto, se alinea con las ideas de Boaventura de Sousa Santos (2014), quien aboga por una epistemología del sur que permita la revaloración de saberes que han sido históricamente silenciados y excluidos del espacio académico. La educación debe ser vista como un espacio de resistencia y de lucha por la justicia social, en la que todas las voces sean escuchadas y valoradas, y en la que se promueva una pedagogía emancipadora que no solo se limite a la transmisión de conocimientos, sino que también impulse la acción transformadora de los sujetos.

Uno de los principales hallazgos de la investigación contemporánea en el ámbito de los estudios interculturales, deja claro que el discurso y operatividad de lo que es la interculturalidad funcional, no ha sido superado, y, por el contrario, sigue generando estragos. En su investigación, Rosas (2021) logró identificar que existen varias tensiones entre las disposiciones críticas y las prácticas institucionales en el nivel de educación superior, por ejemplo, en donde según el autor, la interculturalidad es utilizada como eslogan, pero no hay una transformación más amplia desde el currículo ni en la vida participativa de las y los universitarios, como de sus docentes. Así como también lo reitera Paredes Valera y Carcausto Calla (2022), quienes lograron observar que una muy buena parte de la producción científica en Latinoamérica tiene profundo interés por investigar acerca del currículo y el aula intercultural, pero no existe una propuesta mucho más tangible y situada que proponga una concreción sistemática del concepto, sus alcances y sus límites. Es así como estos resultados nos permiten preguntar: ¿cuánta diversidad está presente en el ámbito educativo?, ¿qué relaciones de autoridad organizan su presencia?

Es aquí donde precisamente adquiere relevancia la idea de pluralidad radical, ya que por lo menos en este trabajo se utiliza con el propósito de reconocer y reclamar el espacio participativo que ha sido negado desde la irreductibilidad de las experiencias humanas, y con ello examinar las condiciones de subordinación compartidas. No se trata de reemplazar la interculturalidad por una categoría como la inclusión, se busca impedir que una identidad socialmente aceptada y protegida se erija como sujeto universal, y que todas las demás sean sometidas a juicio, desprecio y exclusión dentro del ámbito educativo. La pluralidad radical busca mantener distancia de la política del inventario identitario, para mirar con un ojo crítico cómo las relaciones de poder permean los cuerpos, las trayectorias, los territorios, y las experiencias de vida de las y los actores, para con esto impulsar el establecimiento de garantías formativas mucho más dignas, con accesibilidad física, comunicativa, cognitiva; con incorporación de estrategias antirracistas, antisexistas, antimachistas, antidiscriminatorias, y en general, antifascistas.

Calidad de vida: desde la agencia y la apuesta por la dignidad

Sin lugar a duda, la calidad de vida es una categoría amplia, compleja, que se activa dependiendo el contexto y la realidad de cada persona, y que además de todo es multidimensional. Durante mucho tiempo se vinculó de manera exclusiva a la capacidad adquisitiva, la ausencia de enfermedad, y la satisfacción personal, sin embargo, estudios desde la psicología, la antropología y la sociología, han permitido entender que se trata de una serie de condiciones objetivas para el pleno desarrollo integral, físico, espiritual y anímico de la persona, pero también de un componente subjetivo que aglutina la afiliación social, la autodeterminación, la autopercepción, la presencia de vínculos afectivos, entre otros.

De esta manera, la calidad de vida no puede quedar reducida a un hecho individual, por el contrario, es un acontecimiento propio de la vida social, en donde convergen saberes, perspectivas de vida, intereses, vínculos económicos, familiares, amorosos, y hasta ambientales. Para Suárez Caicedo et al. (2022), la calidad de vida es posible cuando reconocemos que no puede disociarse lo objetivo de lo subjetivo que nos ocurre en el día a día, pero, sobre todo, cuando entendemos que lo personal está atravesado por las relaciones de desigualdad socialmente naturalizadas, que terminan creando obstáculos para aspirar a una vida digna y posiblemente equilibrada.

Asimismo, y con respecto a una posible universalidad del término, hay que tener en cuenta que no es tan sencillo y factible como parece. Las concepciones occidentales dominantes han asociado la idea de que una "buena vida" es aquella en donde prima el exceso de lo material, la productividad, el consumo, y la competencia entre individuos. De manera muy apresurada e inconsciente, esta concepción inhabilita otras

posibles formas de relacionarnos y compartir, de ejercer el sentido de reciprocidad, trabajo y vida comunitaria, respeto por la vida en sus múltiples manifestaciones, etc. Si algo hemos aprendido de la perspectiva latinoamericana frente a estos fenómenos, es que el verdadero desarrollo e ideal de bienestar es posible cuando construimos garantías para el cuidado de todos, sin importar sus creencias, sus formas de percibir la vida, su credo, o su orientación sexual (Acosta, 2013; Gudynas, 2011).

Esa dignidad de la que se habla es, sin lugar a duda, una condición que debería ser inherente e inquebrantable para todas las personas, pues no es una recompensa que se adquiere por responder a ciertos criterios de actuación. Llevar lo anterior al ámbito educativo, trae consigo retos importantes en los que prima el valor del reconocimiento de la diversidad en otros y otras, lo cual suele ser un gran conflicto social en la vida de las y los estudiantes, quienes muchas veces no cuentan con las herramientas para saber convivir desde la horizontalidad, pero también para las y los docentes que buscan impulsar una homogeneidad en sus aulas de clase. Una escuela que privilegia la dignidad humana es aquella que hace camino y garantiza la existencia pacífica de todas las identidades posibles, cuidando de sus vulnerabilidades y sus formas de valorar su propia existencia.

La escuela debe constituirse en un espacio seguro en donde se impulse la búsqueda del autorreconocimiento y la agencia identitaria. Solo a través de estos dos pilares es que los sujetos logran dimensionar su nivel de compromiso, su asertividad, el valor de su voz y su lenguaje, tomar decisiones, hacerse responsables de tareas y fijarse metas, y participar de manera activa en proyectos importantes para su propia vida. Según Jiménez Quiñones (2024), cuando un modelo educativo se propone atender y trabajar en función de un único marcador identitario, se dejan por fuera otras formas de representatividad que bien pueden estar ligadas al género, la etnicidad, el nivel socioeconómico, el lugar de procedencia, entre otras cuestiones que también definen el acto educativo y la vida estudiantil.

Ahora bien, para que estas expresiones inacabadas y en constante configuración puedan reivindicar su propio lugar de enunciación, el sistema educativo debe garantizar que exista una ruta dinámica de estrategias y acciones encauzadas hacia el fortalecimiento de la autodeterminación dentro de los planes y programas de estudio. El individuo que es capaz de reconocerse en el espacio, y desde allí vislumbrar su potencial como persona desde el uso consciente de sus facultades y del valor de su identidad, es un ser humano que puede ampliar su capacidad para intervenir positivamente no solo en su entorno, sino en las personas que lo habitan (Suárez et al., 2022). De ahí que sea fundamental que el sistema educativo no funja como vigilante de procesos estandarizados, sino como posibilitador de agencias y redes de trabajo comunitario lo suficientemente coherentes como para generar en las y los estudiantes sentido de pertenencia.

En definitiva, apostarle a una educación descolonial que valore la dignidad humana y el significado amplio de lo que puede llegar a ser la calidad de vida, es un reto crucial y de grandes esfuerzos. Sin embargo, lo que se debe tener en cuenta es que, al poner en el centro del debate los efectos que generan las jerarquías capaces de normalizar la desigualdad en los espacios de formación, para priorizar la construcción de relaciones basadas en la empatía, el reconocimiento de las diversidades y el ejercicio pleno de la socialización efectiva, se estará ayudando a desmantelar el conjunto de prácticas, mecanismos y discursos que naturalizan la estigmatización y la violencia en los espacios educativos (Ardila, 2003).

Estrategias otras para la acción emancipadora desde la educación descolonial

En cuanto a los métodos o estrategias específicas que pudiesen ser utilizadas en la praxis educativa, se destacan las siguientes: una primera estrategia consiste en priorizar la educación participativa, la cual implica la inclusión de las y los estudiantes en el proceso de toma de decisiones sobre los contenidos y métodos de enseñanza. Esta participación activa puede ser impulsada mediante metodologías como los círculos de reflexión o de narraciones, en los que se propicia un espacio igualitario donde todas las voces pueden ser escuchadas y valoradas, especialmente aquellas que provienen de sectores marginados o históricamente deslegitimados.

La segunda se orienta al establecimiento del trabajo mancomunado, que supone la construcción colectiva del conocimiento para el tratamiento de problemáticas sociales de gran relevancia en la vida de las y los estudiantes, fomentando la compartencia legítima de saberes, la socialización efectiva, y el aprendizaje situado. Lo anterior, muy a la par de lo que propone Lugones (2008) cuando se refiere a lo que serían las prácticas pedagógicas situadas. La educación que no problematiza reconoce y sitúa los significados que perviven en el territorio, así como los elementos culturales que sostienen la cotidianidad de las personas, es una educación que está lejos de crear transformaciones contundentes en el tejido social, y que, por ende, desvincula a la comunidad de los procesos de enseñanza.

Por otro lado, y refiriéndonos a los enfoques metodológicos, es elemental que la tercera medida suponga el cuestionamiento, desde una perspectiva crítica, de cómo se ha construido la historia y hacia qué grupos sociales se han ejercido prácticas de exclusión y desigualdad, producto de la colonización del conocimiento. Es indispensable que las y los estudiantes revisen su historia de vida, así como la de sus territorios y el

contexto en el que crecieron adoptando prácticas y discursos específicos, con el fin de ampliar la mirada crítica del pasado, enfocando los esfuerzos en poder llevar a cabo el acto de introspección y retrospección, tan necesarios en la configuración de la identidad personal.

Finalmente, y respecto a la forma en la cual se han concebido los procesos formativos desde la mirada punitiva de la evaluación tradicionalista, es justo que la cuarta medida se enfoque en habilitar canales de diálogo constructivo desde una horizontalidad que busque fortalecer la apropiación de los contenidos en sus múltiples estilos y ritmos de aprendizaje. Es decir, se debe ir más allá de las pruebas estandarizadas, y centrarse en la evaluación formativa que valore no solo los conocimientos adquiridos, sino también las habilidades para cuestionar, reflexionar y transformar las estructuras de poder que afectan a los distintos grupos sociales. Esta evaluación debe ser flexible, contextualizada, socioculturalmente pertinente, y adaptada a las distintas capacidades humanas, a los ritmos y estilos de aprendizaje, promoviendo siempre la inclusión y la participación activa de todos los sujetos.

La educación como práctica social ha sido históricamente un instrumento de reproducción de las estructuras de poder colonial, patriarcal y heteronormativo. Sin embargo, en el contexto latinoamericano, han emergido propuestas pedagógicas en pro de desmantelar estas estructuras y promover una educación inclusiva sustentada en el reconocimiento y valoración de la diversidad en sus múltiples dimensiones. Walsh (2010), por ejemplo, ha insistido en la importancia que tiene el hecho de fomentar y reproducir una pedagogía crítica que cuestione las narrativas dominantes y promueva la justicia social.

Y, entonces, ¿qué otras estrategias creativas podemos vislumbrar desde la educación para promover este tipo de ambientes interculturales de aprendizaje? Basta mirar hacia otras aristas del conocimiento que nos permitan entender las realidades, necesidades e intereses de nuestros estudiantes tanto fuera como dentro del aula.

Descolonizar el currículo escolar y dotar de nuevas y mejores herramientas formativas a las y los estudiantes, implica ampliar la mirada desde donde hemos podido concebir o no la transdisciplinariedad en la educación. Es necesario involucrar otras formas de lenguaje y comunicación como las oralidades comunitarias, las lenguas originarias, la literatura cuir y feminista, los ritmos musicales no hegemónicos, el performance, los conocimientos campesinos, las artes visuales y plásticas, las narrativas migratorias, afrodescendientes, de personas con discapacidad, las perspectivas de vida neurodivergentes, y con todo esto ser capaces de cuestionar el racismo, la homofobia, la discriminación, el capacitismo, el patriarcado, el sexismo, y la cisheteronormatividad.

La implementación de estas estrategias pedagógicas requiere un compromiso institucional y colectivo para transformar los espacios educativos en lugares de encuentro, reflexión y acción transformativa. Es vital promover una educación que reconozca y valore la diversidad, que sea crítica, que le apueste a la interculturalidad desde la visibilización de todas las identidades habidas y por haber, y que prepare a las y los estudiantes para vivir pacíficamente en sociedades plurales y democráticas.

La interculturalidad como enfoque y propuesta educativa es un proyecto inacabado, en construcción y deconstrucción, en reformulación de sus mismas bases, y, sobre todo, en condición de disputa. Cada día se suman nuevos retos y más reflexiones para entender las formas en las cuales se puede abordar de manera sincrónica la interculturalidad en todos los espacios de formación humana: el hogar, la escuela, la universidad, el espacio público, etc.

La apertura y vigencia de modelos educativos capaces de responder de manera pertinente a las necesidades humanas, contextuales, comunitarias y sociales, es un reto enorme, el cual implica el ejercicio y accionar mancomunado de todos los actores implícitos en los procesos de instrucción ciudadana. La visión misma de encontrar en el ejercicio de la interculturalidad la clave para resarcir fenómenos como el racismo, el clasismo, la discriminación, la exclusión, la marginación y el rechazo de cualquier sujeto dentro de los espacios de interacción social resulta todo un gran ideal, sin embargo, este ejercicio no se puede entender si no hay una crítica multidireccional dentro de estos centros de formación, uno que contemple un modelo de evaluación en espiral. La educación intercultural crítica debe cuestionar desde la interculturalidad, y debe estar preparada para asumir las demandas de los grupos sociales que habiten y le den sentido a sus principios epistemológicos.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación fue construida a partir de un paradigma crítico, desde un enfoque cualitativo, buscando reiterar que el conocimiento dentro del ámbito educativo no obedece a un acto instrumental, sino a un ejercicio político en busca de la emancipación. En cuanto al paradigma crítico, este fue útil para analizar las estructuras, actitudes y comportamientos que normalizan las desigualdades educativas, de la mano del enfoque cualitativo, el cual permitió comprender las tensiones, abismos y ausencias de los discursos sobre interculturalidad, diversidad, descolonización educativa, y dignidad humana (Ramos, 2015; Vasilachis de Gialdino, 2006).

En concordancia con lo anterior, se llevó a cabo una investigación desde lo teórico-documental, con validez desde la revisión narrativa de sentido crítico e interpretativo. El análisis documental fungió como elemento clave en la investigación, ya que por medio de este se pudo seleccionar, valorar, sistematizar e interpretar los materiales científicos que dotan de rigor el trabajo en cuestión (Bowen, 2009).

Cabe aclarar que las fuentes no fueron seleccionadas por medio de un muestreo probabilístico, ni tampoco se sometieron a una exhaustividad estadística. Por el contrario, se seleccionaron de manera intencional y de manera progresiva, de acuerdo con la pertinencia requerida y la construcción de las categorías del estudio. Esta lógica resulta ser directamente proporcional a la síntesis interpretativa, en la que la selección de las fuentes remite al nivel de relevancia conceptual, así como a las necesidades primordiales del objeto de estudio (Gómez et al., 2014).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Luego de haber ahondado de manera rigurosa en este estudio de tipo documental, se pudo evidenciar que existe una brecha significativa entre las perspectivas teóricas de los actuales modelos de educación y la tan necesaria praxis integradora dentro de los espacios de formación en Latinoamérica. Se logró constatar que el discurso de la interculturalidad crítica, por lo menos en los planes de gobierno, siguen ocupando un lugar meramente administrativo y superficial.

En cuanto a los modelos, políticas y planes de intervención a nivel educativo, se puede vislumbrar el mantenimiento y reproducción de lógicas absolutistas que refuerzan el ideal colonial de la dominación. Un ejemplo de ello puede estudiarse desde los contenidos que integran los planes de estudio, los cuales, en su mayoría, tienden a revalorar el pensamiento occidental por encima de saberes y conocimientos locales.

Asimismo, y refiriéndonos a la concepción de la interculturalidad dentro de los espacios formativos, se distingue un gran sesgo etnocéntrico que prioriza la preservación y respeto de un tipo de identidad humana exclusiva, dejando por fuera a otros grupos igualmente subalternizados, violentados e invisibilizados históricamente como lo son las poblaciones afromexicanas, las campesinas y migrantes, los colectivos y organizaciones en defensa del patrimonio biocultural, los colectivos feministas, y, los movimientos a favor de las sexodisidencias. Lo cual favorece que la escuela siga pensándose como un instrumento de homogeneización.

Todas estas características, que en suma influyen en la construcción de ambientes interculturales de aprendizaje, terminan imposibilitando que las identidades humanas socialmente perseguidas y borradas, puedan aspirar a una calidad de vida digna. Sin embargo, antes de pensar en estrategias de emancipación y agencia, es importante mencionar que existe una amplia dicotomía respecto a lo que puede ser la calidad de vida en los espacios escolares, ya que es común que dentro del ámbito educativo se contemple este aspecto como al acceso de bienes materiales y estándares claramente desfasados de las realidades de los sujetos.

CONCLUSIÓN

En definitiva, la información analizada demuestra que se necesita implementar estrategias participativas, didácticas y pedagógicas capaces de resarcir los efectos del discurso homogeneizador y dominante dentro del ámbito educativo. Así pues, estas prácticas deben estar fundadas desde la horizontalidad del saber, el ser, y el hacer, sustituyendo modelos y pruebas punitivas por evaluaciones formativas en espiral, que sean socioculturalmente pertinentes, flexibles y adaptadas a los ritmos y estilos de aprendizaje que aboguen por la construcción de una identidad y proyecto de vida mucho más digno, sostenible y congruente.

Apostarle a una educación descolonial orientada a la calidad de vida y fundamentada desde la pluralidad radical, representa un trabajo arduo, dinámico, constante, y en constantes disputas. Sin embargo, lo vale cuando es el racismo, el clasismo, la violencia homogeneizadora, el machismo, la homofobia, la exclusión y el acoso quienes se empiezan a desmantelar de los espacios de formación educativa y humana. Solo si se prioriza la empatía, el bienestar colectivo, el reconocimiento e incorporación de las diversidades, y los ambientes de aprendizaje desde los diálogos de paz, es que podremos entonces hablar de garantías de cuidado dentro de la educación.

REFERENCIAS

Acosta, A. (2013). *El buen vivir: Sumak kawsay, una oportunidad para imaginar otros mundos*. Icaria.

Ardila, R. (2003). Calidad de vida: una definición integradora. *Revista Latinoamericana de Psicología, 35*(2), 161-164. https://www.redalyc.org/pdf/805/80535203.pdf

Bowen, G. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal, 9(*2), 27-40. https://doi.org/10.3316/QRJ0902027

Cruz, A., Delgadillo, F., & Wence, R. (2019). *Ambientes interculturales de aprendizaje: Revalorización de saberes y transformación social*. Editorial Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

Dussel, E. (2000). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*. Editorial Trotta.

Frase, N. (2009). *Scales of justicie: Reimagining political space in a globalizing world*. Columbia University Press.

Gómez-Luna, E., Fernando-Navas, D., Aponte-Mayor, G., & Betancourt-Buitrago, L. (2014). Metodología para la revisión bibliográfica y la gestión de información de temas científicos, a través de su estructuración y sistematización. *DYNA, 81*(184), 158-163. https://doi.org/10.15446/dyna.v81n184.37066

González, Z., & Matus, C. (2013). *Interculturalismo y justicia social*. UNAM.

Gudynas, E. (2011). Buen vivir: Germinando alternativas al *desarrollo. América Latina en Movimiento*, (462), 1-20. https://www.alainet.org/es/revistas/462?language=es

Jiménez-Quiñones, L. (2024). Políticas y programas de acción afirmativa en educación superior: Fenomenología e interseccionalidad. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación,* (62), e1569. https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0062-010

Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, (9), 73–101. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-24892008000200006

Mignolo, W. (2011). *Historias locales / diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo* (1.ª ed., 1.ª reimp.). Akal.

Paredes-Valera, A., & Carcausto-Calla, W. (2022). Interculturalidad en educación básica en países latinoamericanos: Una revisión sistematizada. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (17), 203-216. https://doi.org/10.37135/chk.002.17.13

Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder y clasificaciones sociales. *Revista de Ciencias Sociales, 12*(2), 285-327. https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140506032333/eje1-7.pdf

Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Cuestiones y horizontes: De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder (pp. 777-832). CLACSO.

Ramos, C. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances en Psicología, 23*(1), 9-17. https://doi.org/10.33539/avpsicol.2015.v23n1.167

Rosas, J. (2021). Entre la interculturalidad funcional y crítica: Análisis desde un centro educativo de nivel superior. *Revista CoPala. Construyendo Paz Latinoamericana, 6*(13), 70-84. https://www.redalyc.org/journal/6681/668171208006/html/

Sousa Santos, B. (2014). Epistemologies of the South: Justice against epistemicide. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315634876

Suárez-Caicedo, M., Arosteguí-Hurtado, S., Remache-Chicango, E., & Rosero-Arboleda, C. (2022). Calidad de vida: El camino de la objetividad a la subjetividad en población general y grupos como: niños y jóvenes, personas con discapacidad y adultos mayores. *Revista Médica Vozandes, 33*(1), 61-68.

Santos, B. de S. (2009). *Una epistemología del sur: La reinvención del conocimiento y la emancipación social*. CLACSO; Siglo XXI Editores.

Suárez, M., Arosteguí, S., Remache, E., & Rosero, C. (2022). Calidad de vida: el camino de la objetividad a la subjetividad en población general y grupos como: niños y jóvenes, personas con discapacidad y adultos mayores. *Revista Médica Vozandes, 33*(1), 61-68. https://revistamedicavozandes.com/wp-content/uploads/2022/07/11_RL_01.pdf

Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación interculturalidad. En J. Viaña, L. Tapia, & Walsh, *Construyendo Interculturalidad Crítica* (Págs. 75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica: un enfoque para la descolonización de la educación. Ediciones Abya-Yala.