

¿DIÁLOGO CRÍTICO DE SABERES O DIÁLOGO CRÍTICO DE SABERES, SENTIRES, DECIRES, PENSARES Y HACERES?

APROXIMACIONES DESDE
LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

MARGOT JOVANNA CAMONES MAGUIÑA
YURI CÁCERES MARISCAL
LUIS LEIVA CILIO
SUSANA BERTHA GUTIÉRREZ SALDAÑA

**¿DIÁLOGO CRÍTICO DE SABERES O DIÁLOGO CRÍTICO DE
SABERES,
SENTIRES,
DECIRES,
PENSARES
Y HACERES?**

**APROXIMACIONES DESDE
LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE**

**MARGOT JOVANNA CAMONES MAGUIÑA
YURI CÁCERES MARISCAL
LUIS LEIVA CILIO
SUSANA BERTHA GUTIÉRREZ SALDAÑA**

Conselho Editorial

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - UNIDAVI
Prof. Dr. Astor João Schönell Júnior - IFFAR
Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - UFRR
Prof. Dr. Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo - UESPI
Profa. Dra. Andréia Bulaty - UNESPAR
Profa. Dra. Carla da Conceição de Lima - UFVJM
Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - UNISC
Profa. Dra. Clarice Caldeira Leite - UFRGS
Profa. Dra. Cecilia Decarli - UFRGS
Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - UNICID
Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - UFCE
Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - UFMA
Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL
Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio - UFRGS
Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - FASESP
Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - UERN
Profa. Dra. Elen Gomes Pereira - IFBA
Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - UFN
Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - IFCE
Prof. Dr. Francisco Ricardo Miranda Pinto - UFCAT
Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - UCB
Prof. Dr. Ismar Inácio dos Santos Filho - UFAL
Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch - UFSM
Profa. Dra. Liziany Müller Medeiros - UFSM
Profa. Dra. Marcela Mary José da Silva - UFRB
Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - UFSM
Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - UFMS
Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - UNICENTRO
Prof. Nilton David Vilchez Galarza - UPLA
Prof. Dr. Olavo Barreto de Souza - UEPB
Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - UFABC
Prof. Dr. Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo - UNISANTOS
Prof. Dr. Rodrigo Toledo - USCS
Prof. Dr. Rodolfo Rodrigues de Souza - UERJ
Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - UFSM
Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - UFOB
Prof. Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández - UCLV

Editor Chefe: Ivanio Folmer
Bibliotecária: Maria Alice Ferreira
Projeto gráfico e Diagramação: Gabriel Eldereti Machado
Imagem capa: www.canva.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

¿Diálogo crítico de saberes o diálogo crítico de saberes, sentires, decires, penasares y haceres? [livro eletrônico] : aproximaciones desde la educación intercultural bilingüe / Margot Jovanna Camones Maguiña ... [et al.]. -- 1. ed. -- Santa Maria, RS : Arco Editores, 2025.
PDF

Outros autores: Yuri Cáceres Mariscal, Luis Leiva Cilio, Susana Bertha Gutiérrez Saldaña
ISBN 978-65-5417-525-8

1. Diálogo 2. Educação 3. Educação – Finalidades e objetivos 4. Educação bilíngue 5. Educação intercultural 6. Línguas estrangeiras – Estudo e ensino I. Maguiña, Margot Jovanna Camones. II. Mariscal, Yuri Cáceres. III. Cilio, Luis Leiva. IV. Saldaña, Susana Bertha Gutiérrez.

25-295238.0

CDD-407

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação intercultural : Línguas e linguagem : Estudo e ensino 407

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

 **10.48209/978-65-5417-525-8**

Este livro é o resultado de uma pesquisa científica em atividades de ciência e tecnologia.
O trabalho foi revisado por pares acadêmicos externo antes de ser publicado.



CONTENIDO

ÍNDICE DE TABLAS.....	7
ÍNDICE DE FIGURAS.....	8
RESUMEN.....	9
ABSTRACT.....	10
INTRODUCCIÓN.....	11
CAPÍTULO I.....	18
EL DIÁLOGO CRÍTICO Y LAS RELACIONES DE PODER DE LOS SABERES Y CONOCIMIENTOS.....	18
1.1. Nociones generales del diálogo crítico de saberes y conocimientos....	20
1.1.1. Dimensiones del diálogo crítico de saberes y conocimientos.....	24
1.2. Saber y conocer: una aproximación conceptual.....	32
1.3. Condiciones para el diálogo de saberes.....	40
1.4. Descolonización de la educación para el diálogo de saberes y conocimientos.....	50
1.5. Los sentires, saberes y haceres para el diálogo crítico de saberes y conocimientos.....	55
1.6. Diálogo crítico de saberes y conocimientos desescolarizados en las aulas	59
CAPÍTULO II.....	61
EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE (EIB).....	61
2.1. ¿Por qué la necesidad del diálogo crítico de saberes y conocimientos en la EIB?.....	65
2.2. Filosofías y epistemologías emergentes en EIB.....	71
2.3. La EIB desde la mirada de los pueblos originarios y la modernidad.....	73
2.4. Los saberes y conocimientos en espacios interculturales e intraculturales	76
2.5. Decolonialidad epistémica del saber y del conocer.....	78

2.6. El sentir, pensar y hacer en el desarrollo intercultural de competencias en EIB.....	80
2.7. Análisis desde el currículo oficial y las otras educaciones comunales de los pueblos originarios.....	83
2.8. Nociones generales relacionadas con la EIB: concepción eurocéntrica y comunitaria.....	86
CAPÍTULO III.....	90
DIÁLOGO CRÍTICO DE SABERES, SENTIRES, DECIRES, PENSARES Y HACERES: MODOS EPISTÉMICOS DE CONCEBIR LA REALIDAD	90
3.1. Metodología.....	91
3.2. Resultados.....	92
3.3. Conclusiones.....	97
CAPÍTULO IV.....	99
APROXIMACIÓN PEDAGÓGICA DE DIÁLOGO CRÍTICO DE SABERES, SENTIRES, DECIRES, PENSARES Y HACERES.....	99
4.1. Marco teórico para entender la propuesta.....	99
4.1.1. Necesidad de comprender el discurso esencial en torno al conocimiento	99
4.2.2. Diversos enfoques para conceptualizar las ideas.....	100
4.2. Propuesta del diálogo crítico de saberes e interculturalidad.....	104
4.2.1. Desarrollo del diálogo crítico de saberes.....	105
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	116
SOBRE LOS AUTORES.....	127

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Tipo de saberes.....	35
Tabla 2 Fundamentos epistémicos emergente en EIB.....	72
Tabla 3 Terminología relacionada con la Educación Intercultural Bilingüe	88
Tabla 4 Lengua con la que se comunican con la familia y las personas de su comunidad.....	92
Tabla 5 Lenguas con las que se comunican en la institución educativa.....	93
Tabla 6 Sentido que toma en cuenta su sentir, lo que sabe y lo que conoce previamente en el aula.....	93
Tabla 7 Análisis de las fuentes de los saberes.....	94
Tabla 8 Análisis de las consideraciones de los saberes en tus aprendizajes en un mes.....	94
Tabla 9 Análisis sobre el sentimiento, saber y conocimiento de abuelos y autoridades de su comunidad.....	95
Tabla 10 Consideración sobre la información, saber y sentir poseen el mismo valor que la ciencia moderna.....	95
Tabla 11 Para desarrollar aprendizajes en las diversas áreas se integran los saberes locales en todas las sesiones de aprendizaje.....	96
Tabla 12 En el desarrollo de las actividades se toma en cuenta la representación comunitaria para una buena participación de todos.....	96
Tabla 13 Análisis sobre el conocimiento proveniente de la ciencia moderna	97

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 <i>Relación entre epistemias: saberes y conocimientos</i>	19
Figura 2 Metodología del diálogo de saberes.....	21
Figura 3 <i>Características del diálogo de conocimientos</i>	30
Figura 4 Aspectos generales del racismo epistémico.....	37
Figura 5 Condiciones específicas para el diálogo de saberes.....	40
Figura 6 Otras condiciones para el diálogo de saberes.....	46
Figura 7 Consideraciones para la descolonización.....	54
Figura 8 Tipos de saberes en educación.....	55
Figura 9 Otros significados de descolonizar la educación.....	57
Figura 10 <i>Principios de la Educación Intercultural Bilingüe</i>	70
Figura 11 Componentes de las competencias interculturales.....	81
Figura 12 Perfil de egreso de la educación básica.....	84
Figura 13 Estándares de aprendizaje de la competencia.....	85
Figura 14 Conceptos enmarcados en la realidad observada desde los enfoques disciplinares.....	106
Figura 15 Calendario cívico escolar.....	108
Figura 16 Calendario comunal.....	108
Figura 17 Componentes de la planificación.....	109
Figura 18 <i>Planificación de desarrollo de competencia</i>	109
Figura 19 Colonialidad o decolonialidad (occidental-andino).....	111
Figura 20 Diálogo de saberes y diálogo crítico de saberes.....	112
Figura 21 Construcción de argumentos asumiendo una decisión para una acción.....	114
Figura 22 Ejemplos de modos epistémicos para el diálogo crítico.....	115

RESUMEN

El diálogo de saberes se encuentra con ciertas trabas cuando se dan relaciones inequitativas de poder y racismo epistémico, debido a que la colonialidad estigmatiza los saberes de los pueblos originarios y los califica como empíricos, creencias o mitos. Por eso, el propósito de este estudio es presentar una propuesta pedagógica para abordar el diálogo crítico de conocimientos y saberes (conversatorio interculturalista) para la educación monocultural, monolingüe, monoepistémica, monopedagógica y monodidáctica, regida bajo un solo patrón epistémico y pedagógico. Se trata de una propuesta no desde la educación, sino para la educación. Si fuese desde la educación oficial, sería una propuesta dentro del mismo marco monocultural; sin embargo, se trata de guiar una alternativa para el diálogo de saberes, puesto que dentro del marco de la educación monocultural el diálogo de saberes es puro romanticismo. Esta propuesta presenta experiencias en educación a partir de un estudio cuantitativo de tipo diagnóstico, desarrollado con un diseño transversal, sobre el desarrollo del diálogo de saberes en el Programa de Educación Primaria Intercultural Bilingüe de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Ignacio Amadeo Ramos Olivera, ubicada en Yungay, en la región Áncash, Perú. La población estuvo conformada por 86 estudiantes y la muestra estuvo compuesta por 46 de ellos. La recolección de datos se realizó mediante un cuestionario previamente validado por juicio de expertos. Este instrumento fue aplicado también a estudiantes de otro instituto de educación superior pedagógico distinto a la población. Para verificar su grado de confiabilidad, como resultado de la muestra de estudio, se obtuvo un coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach de 0.820 y 0.813, respectivamente. Los resultados sobre el abordaje del diálogo de saberes y conocimientos sirvieron como base diagnóstica para formular una propuesta orientada a desarrollar el diálogo crítico de saberes en educación con el fin de cuestionar el imperio del libro y ofrecer procesos de análisis decolonial de la realidad. La fetichización de la ciencia moderna conduce implacablemente a la crisis civilizatoria, que requiere, con urgencia, una educación que permita enfrentar diversas situaciones de la vida a través de la comprensión de la realidad desde múltiples formas de conocimiento y saber.

Palabras clave: diálogo crítico de saberes, desarrollo de competencias, abordaje intercultural, diversas epistemias

ABSTRACT

The dialogue of knowledge encounters certain obstacles when there are unequal power relations and epistemic racism, because coloniality stigmatizes the knowledge of indigenous peoples and labels it as empirical, beliefs, or myths. Therefore, the purpose of this study is to present a pedagogical proposal to address the critical dialogue of knowledge and wisdom (inter-scientific conversation) for monocultural, monolingual, monoepistemic, monopedagogical, and monodidactic education, governed by a single epistemic and pedagogical pattern. This proposal is not from education, but for education. If it were from official education, it would be a proposal within the same monocultural framework; however, it is about guiding an alternative for the dialogue of knowledge, since within the framework of monocultural education, the dialogue of knowledge is pure romanticism. This proposal presents experiences in education based on a quantitative diagnostic study, developed with a cross-sectional design, on the development of dialogue of knowledge in the Intercultural Bilingual Primary Education Program of the Ignacio Amadeo Ramos Olivera Public Higher Pedagogical Education School, located in Yungay, in the Ancash region of Peru. The population consisted of 86 students, and the sample was composed of 46 of them. Data collection was carried out using a questionnaire that had been previously validated by expert judgment. This instrument was also applied to students from another higher education institution other than the population. To verify its degree of reliability, as a result of the study sample, a Cronbach's alpha reliability coefficient of 0.820 and 0.813 was obtained, respectively. The results on the approach to the dialogue of knowledge and learning served as a diagnostic basis for formulating a proposal aimed at developing critical dialogue on knowledge in education in order to question the dominance of books and offer processes of decolonial analysis of reality. The fetishization of modern science relentlessly leads to a crisis of civilization, which urgently requires an education that allows us to face various situations in life through an understanding of reality from multiple forms of knowledge and learning.

Keywords: critical dialogue of knowledge, development of skills, intercultural approach, diverse epistemologies

INTRODUCCIÓN

El diálogo intercientista, también conocido como “diálogo de saberes”, surge frente a la narrativa hegemónica, monoepistémica, unívoca y universalista de la ciencia modernista. A lo largo de los años, se ha impuesto la globalidad de las teorías positivistas y racionalistas bajo la creencia de la verdad comprobada por el “método científico”. Esta práctica de la colonialidad epistémica se legitima en los espacios oficiales de aprendizaje desde la Educación Básica Regular (EBR) hasta las aulas universitarias; y es que en todos los espacios de aprendizaje se desarrolla una sola ciencia, la ciencia modernista. Así, otros modos de conocer el mundo son invisibilizados o denostados como creencias, mitos o leyendas empíricas.

La ciencia moderna ha ido creciendo y se ha puesto al servicio del sistema capitalista y neoliberal. El capitalismo es una economía de la muerte. Este sistema apuesta por todo, no elige una parte. Por eso tiene carácter cancerígeno, porque acumula riqueza a la vez que asesina a los que le dan vida. Por lo tanto, si la ciencia modernista sirve al actual sistema neoliberal, también es una ciencia de la muerte. No cabe duda de que estamos viviendo las consecuencias, porque, en tan pocos años, esta ciencia nos ha llevado al colapso civilizatorio y ecológico. Es esta condición la que nos exige la práctica del diálogo de saberes como alternativa de crianza o recrianza de la vida.

Una de las limitaciones del diálogo de saberes, en caso de que se asuma el sistema racionalista, es que se corre el riesgo de entenderlo como una solución a nivel del pensar solo en el saber. Como siempre, se trata de una solución en la estratósfera de la racionalidad académica, porque el racionalista solo se preocupa de cambiar conceptos y definiciones, y trata de llenarse de conocimientos lógicos. Entonces, el diálogo de saberes no solo debe estar a nivel conceptual; caso contrario, estaríamos en el mismo campo del racionalismo neoliberal. Por todo ello, en este estudio transitamos al “sentipensar” para los haceres. La práctica del diálogo de saberes no se trata de leer libros, aprender conceptos o

llenarse de teorías profundas; se trata de cambiar el modo de vivir, pensar, decir y hacer sintiendo.

¿Puede haber diálogo entre dos modos o posturas de conocimiento? ¿Cuáles son las condiciones para que se dé el diálogo entre conoceres y saberes? ¿Qué tipo de diálogos generan las colisiones epistémicas por inequidades de poder? El racismo epistémico y la geopolítica del conocimiento, ¿cómo influyen en el diálogo interepistémico? ¿De qué manera los decires con lugar definen el diálogo intercientista? Estas y otras preguntas nos aparecen al desarrollar esta investigación. Quizá el resultado más significativo del estudio sea el surgimiento de nuevas preguntas. Por lo tanto, para el diálogo de saberes es condición básica la descolonización epistémica, porque el racismo no solo es fenotípico, sino que está en los sentires, pensares, haceres y decires.

La ciencia moderna es un logro del desarrollo humano. Sus aportes a la humanidad son vastos e importantes, y cada vez más ha simplificado la manera de satisfacer las necesidades de cada persona. Sin embargo, la ciencia moderna ha descuidado sus efectos nocivos. Por ejemplo, su tendencia positivista, racionalista, universalista, modernista y neoliberal condujo al colapso civilizatorio porque justificó el enriquecimiento ilimitado de pocas personas. El contenido teórico de esta epistemia es, supuestamente, objetiva (positivismo), o sea, alejada de la subjetividad humana; eso quiere decir que el científico, como su producto, están cosificados.

El procedimiento que justifica la verdad de la teoría es el método científico. Sin embargo, este modo de demostrar la verdad es violento porque, en muchos casos, utiliza como objetos experimentales a otros seres, o extrae conocimientos profanando interioridades de la vida, como ha señalado Merchant (1980), el método científico moderno —inspirado en la visión de Francis Bacon— se basó en una lógica de dominio sobre la naturaleza, a la que se debía forzar para revelar sus secretos, casi tratándola como una víctima. Desde esta postura baconiana, el método científico inventa la realidad desde una perspectiva unívoca y fragmentaria.

En cambio, los saberes son comunitarios; tienen su territorio y su comunidad; no son universales, porque los problemas se resuelven localmente. Cada

situación requiere un saber específico, por lo que no hay recetas universales para resolver cada problema. El saber es amigable con el buen vivir, es decir, sirve a la convivencia. El pensar no se separa del sentir y hacer, sino que es resultado del pensar y hacer sintiendo; esto colisiona con el conocimiento de la ciencia moderna porque su validez depende de la objetividad. El saber no es para vender en el mercado ni para el enriquecimiento ilimitado; es para la convivencia. Por tanto, en esta investigación pretendemos recuperar el poder del saber para la dialogicidad epistémica.

El libro se centra principalmente en los resultados hallados en el estudio realizado con el fin de presentar una reflexión general sobre el desarrollo del diálogo de saberes en la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Ignacio Amadeo Ramos Olivera de Yungay, en la región Áncash, durante 2024. El enfoque de estudio fue cuantitativo, de tipo transversal, lo que permitió tener un diagnóstico para el abordaje del objetivo general para construir una propuesta de desarrollo del diálogo crítico de saberes en educación a partir de su descripción en los programas de estudio de Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

El marco conceptual del presente artículo se ha centrado primero en la delimitación de dos categorías: conocimientos y saberes. El conocimiento es una concepción de la ciencia moderna eurocéntrica, que a pesar de ser local tiene pretensiones universales. La ciencia como única forma de explicar el mundo devoró muchos conocimientos o saberes de las comunidades; otras comunidades, mediante la educación y el desarrollo social, asumieron que la ciencia es el único modo de ver el mundo; por ello, renunciaron y destruyeron sus saberes locales.

El diálogo de saberes se ha ido configurando como dos grupos de conocimientos: universal y local, que a lo largo de la historia ha colonizado y destruido los otros saberes. Según esta perspectiva, la ciencia moderna subsumió y engulló los diversos saberes de los pueblos, invisibilizando su aporte al buen vivir.

El saber es una concepción cosmocéntrica que toma en cuenta otras formas epistémicas de actuar de los pueblos originarios, que aportan a salvar el mundo de la crisis civilizatoria que se afronta, debido a que tienen una mirada epistémica en función a la vida armónica, al buen vivir. En ese sentido, lo fun-

damental para la sobrevivencia o para salvar en algo este mundo es recurrir a la vida armónica como alternativa, porque estas formas de relación comunitaria toman en cuenta el sentir y hacer de la comunidad.

El saber no es una construcción teórica objetivada; al contrario, es un saber subjetivado. El conocer también es un saber que está en las personas que cotidianamente viven, pero no está organizada ni universalizada porque el conocer se hizo en la compartencia o convivencia en comunidad. En cambio, el conocimiento de la ciencia moderna es objetivada. El sujeto conocedor se aleja de su objeto de estudio. Cuanto más alejado de la subjetividad, mucho más válido. En tanto que el saber que está en la comunidad tiene mayor validez cuando es más humano. Por lo tanto, el sujeto que adquiere ese conocimiento objetivado se cosifica. Así como la acumulación de la riqueza cosifica al humano, de igual modo el conocimiento positivista cosifica al hombre en forma proporcional a la cantidad de conocimiento que engulle. Por eso, cuando la persona logra más grados académicos, tiene mayor nivel de cosificación.

Al respecto, se debe aclarar que el conocimiento universal como teoría general es solo un constructo teórico abstracto. Sin embargo, para utilizar este conocimiento universal en la solución de un problema, tiene que localizarse, puesto que los problemas son locales y territoriales; cada problema es local y no universal. Entonces, la ciencia universal es útil cuando se vuelve local y se requiere solucionar un problema. Por ello, los saberes locales de los pueblos originarios son locales, ya que así sirven para la vida concreta de la comunidad.

El diálogo crítico de saberes es una alternativa que considera el diálogo de sentires, saberes y haceres que será abordado ampliamente en el presente estudio. En la vida comunitaria, nunca se rechaza lo que llega a la comunidad; por el contrario, se acoge y, si no funciona, se deja.

La educación y el sistema actual tienen una deuda con los pueblos, y al ser la educación un derecho transversal a los demás derechos, debe garantizar un diálogo crítico de saberes frente a los imperios o pretensiones de universalizar fórmulas, métodos, teorías o recetas. En esta tarea, el diálogo crítico de saberes también es un aporte para evitar que los estudiantes sean discrimina-

dos por su orientación sexual, origen, rasgos culturales, lingüísticos, religión o cualquier otra característica personal; por ende, ayuda a construir una ciudadanía capaz de convivir armónicamente con las personas y con todo lo existente en el mundo.

Frente a esta realidad, son las instituciones dedicadas a la educación las que deben repensar y plantear creativamente el diálogo crítico de saberes para el desarrollo de competencias en niveles de complejidad que consideren muchas formas de entender el mundo. Existe la necesidad de plantear el diálogo de saberes como una forma de vida, ya que nos conduce a la justicia social, puesto que no hay justicia social sin justicia epistémica. De esta manera, garantizar la pluralidad epistémica permite al estudiante reconocer, valorar y poner en práctica de manera crítica los aportes de la ciencia moderna y los diversos saberes que ayuden a convivir amigablemente con el mundo que lo rodea.

Los estudiantes tienen derecho a recibir educaciones interculturales que les permitan desarrollar interculturalmente competencias mediante el diálogo crítico de saberes, acorde a las diversas nacionalidades y sus territorios. Los aportes de la Educación Intercultural Bilingüe se orientan a responder las demandas de la diversidad cultural en todos los contextos, pero no solo desde el punto de vista lingüístico, sino desde el aporte según el enfoque de crianza de las comunidades que consideran que todo es persona, es ser vivo, es materia y es energía, en contraposición a la concepción de la ciencia moderna, que considera que todo es cosa, ser inerte, sin vida y, por tanto, recurso destinado a generar ganancias.

La ciencia moderna responde a los intereses económicos del neoliberalismo, por ende, su fin es configurar un tipo de persona consumista cosificada. El diálogo crítico intenta superar las barreras lingüísticas, culturales, económicas, políticas y sociales que ha impuesto el sistema colonial de la ciencia universal, considerada como única, que nos hace creer que hay un único mercado y que solo el dinero resuelve problemas. Entonces, es importante repensar una respuesta a la siguiente pregunta: ¿cómo podemos creer que hay una sola ciencia? Las miradas coloniales reducen las diferentes oportunidades para el desenvol-

vimiento en el aspecto personal, profesional, comunitario y societario del estudiante; por ello, representa un gran desafío para el docente, quien debe tener competencias interculturales suficientes para brindar apoyo a los estudiantes.

Otro asunto que no se ha tomado en cuenta en el desarrollo educativo es la espiritualidad de los pueblos originarios, que para la ciencia moderna es idolatría, mito, creencia. Al considerarse única y universal a la ciencia eurocéntrica, se olvida el conocimiento local, pese a sus inmensos aportes a la solución de diversas crisis en el mundo.

En la educación superior prevalece el sistema homogeneizador, monocultural y colonial, que configura al sujeto individual descomunalizado y des-territorializado, útil para el sistema neoliberal y que existe para ser consumidor asalariado. La certificación profesional termina de cosificar a la persona, la desarraiga de la convivencia armoniosa con su entorno, puesto que la comunidad se contrapone al sistema neoliberal. Por eso, surge el concepto antagónico al de sociedad desde la mirada antropocéntrica, donde el humano se aleja de la convivencia con la naturaleza.

En el campo educativo, el discurso sobre el diálogo de saberes —que muchas veces ha terminado convertido en moda— va por la revaloración del saber como modo de pensar, como concurso de racionalidades, solo como teoría. En muchos se justifican enfoques folclorizantes o folclóricos, y no se ha transitado a la reflexión crítica sobre el conocimiento y el saber como una integralidad que inicia en el hacer conectado al sentir (complejidad del sentipensar con espiritualidad, territorialidad y comunidad). Nadie puede llegar al hacer sin un contexto concreto. La teoría solo puede aterrizar en un contexto espacial y temporal concreto, o sea, en un territorio y en una comunidad. Caso contrario, solo se tiene como saberes o conocimientos sin lugar, a pesar de que pueden estar en las bibliotecas. Por otro lado, el diálogo de saberes nos permite reconocer que hay varias formas y modos de comprender el mundo desde las diversas culturas, y el resultado de esa comprensión son los diversos sistemas de conocimientos desarrollados por las diversas culturas que sirven para preservar la vitalidad de nuestro ecosistema cultural y de la civilización. Así, existen diversas localías, territorialidades y comunales; nada es homogéneo ni único.

Para finalizar, el diálogo crítico de saberes como procedimiento se orienta al abordaje de los modos epistémicos de comprender/convivir armónicamente en la realidad. Su propósito es visibilizar y empoderar los saberes de los pueblos originarios para el diálogo crítico con la ciencia moderna. El diálogo crítico de saberes es una respuesta alternativa a la pretensión de la ciencia positivista, universal y racionalista, que está posicionada en la comunidad académica colonial como el único modo de explicar el mundo. Con esta propuesta se intenta demostrar que hay otros modos de comprender y convivir en el mundo, y que la ciencia moderna es solo un modo de verlo y comprenderlo. Con ello, se pretende generar debate con otras epistemologías que se han establecido como universalmente dominantes frente a los conocimientos o saberes que persisten en comunidades que requieren de su localía para ser vigentes.

El diálogo no puede producirse si existe desequilibrio en la dinámica de poder entre sistemas de conocimiento y saberes, que en la actualidad ocurre, ya que se vive en la sobreproducción de conocimientos racionalistas, positivistas y eurocéntricos que relegan los saberes de las comunidades. Por lo tanto, el diálogo de saberes también busca reterritorializar y recomunalizar los saberes y conocimientos otros.

CAPÍTULO I

EL DIÁLOGO CRÍTICO Y LAS RELACIONES DE PODER DE LOS SABERES Y CONOCIMIENTOS

Los conceptos de “saber” y “conocimiento” suelen confundirse en el contexto social y educativo debido a que suelen ser utilizados como sinónimos. Sin embargo, ambas categorías son diferentes: los saberes son locales; en cambio, la ciencia moderna es un conocimiento local con pretensiones universales. Actualmente, se hace referencia a los diálogos de saberes, los cuales son procesos comunicativos en los que se ponen en interacción las diversas lógicas y racionalidades que provienen de comunales diferentes. Sirven para resolver problemas cotidianos y de la crisis global, como la escasez de agua, alteraciones en el ecosistema, cosificación e individualización humana, entre otros.-

La categoría *yachay* (quechua) se confunde o traduce como ‘saber’ o ‘conocimiento’. La traducción literal desde el castellano (conocimiento = saber) o desde el quechua (saber = conocimiento) no corresponde a su significación. Por ejemplo, saber entendido como conocimiento, concepto, características, acumulación de datos y teorías. Un saber desligado del contexto, no situado, sin cuerpo ni territorio.

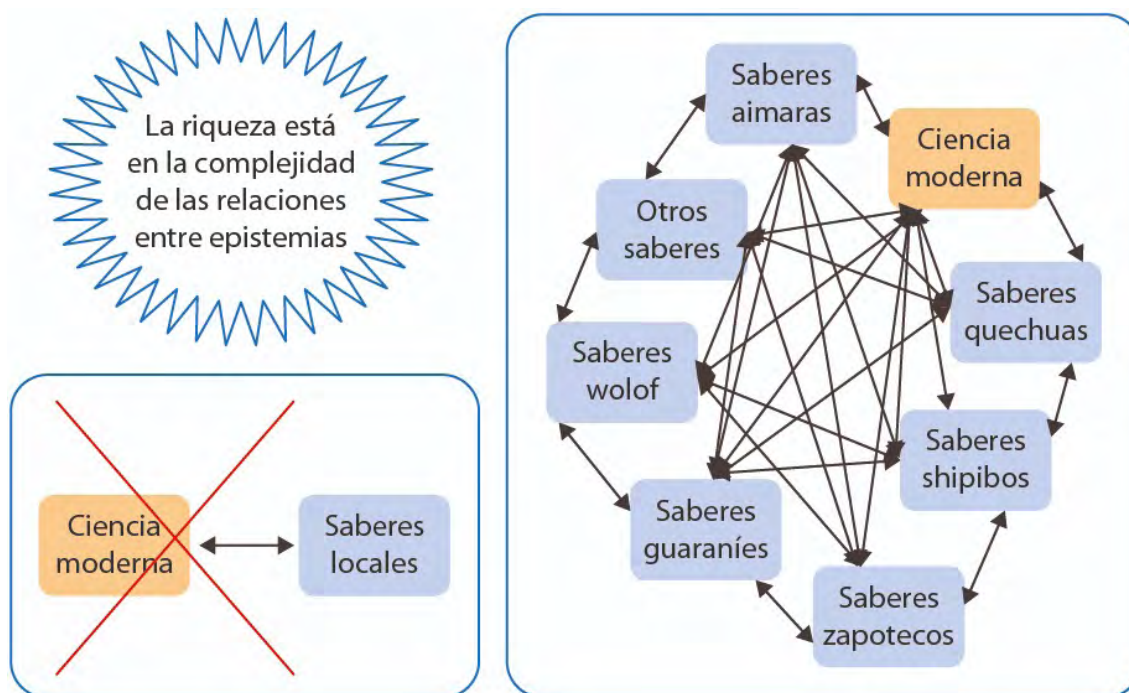
Si vemos desde el quechua, *yachay* (saber) en la vida comunal, en el ayllu, no es fin en sí mismo. Más que *yachay*, es armonía, son formas de vida, crianza y relacionalidad; es algo espiritual, colectivo. No se trata de saber más, sino de *shumaq kaway*, o sea, ‘vivir en equilibrio con los otros en y con la Pachamama’. Por lo tanto, *yachay* no siempre se relaciona con saber; se trata más bien de ser, saber ser y saber hacer. Cuando sabes, o si es que sabes en quechua, haces, construyes, demuestras. Si sabes y no haces, no es saber, es que no sabes nada. En cambio, desde lo occidental, basta saber para vivir. Muchos académicos viven solo buscando el saber, aunque no hagan nada.

También *yachay* es convivir, vivir, adaptarse, asimilar, estar, ser. Por ejemplo, lo verbalizamos: *yachakun*: ‘se siente bien allí, ya se adaptó’; *yachaykun*: ‘por fin se siente bien, por fin se adaptó’, *yachayakapun*: ‘finalmente se adaptó, definitivamente se acostumbró’.

En el enfoque de competencias, el diálogo de diversos conocimientos ocupa un lugar importante en los centros educativos. Los docentes comparten, generan y construyen conocimientos e información especializada sobre las áreas curriculares que desarrollan durante las experiencias de aprendizaje. En ese sentido, la función educativa debe orientar a decolonizar las formas de planificación, mediación y evaluación, ya que exigen la tarea de orientar el diálogo crítico de saberes y conocimientos con sentido humano, comunitario y ético. El diálogo crítico tiene por finalidad lograr la interrelación o interacción de los saberes y conocimientos al resolver problemas cotidianos; estas relaciones pueden darse de forma complementaria, de reemplazo o de independencia.

El diálogo de saberes no debe hacerse desde el enfoque bipolar, antagónico o dualista, ya que esta sería otra forma de invisibilizar o exterminar los otros saberes. No se debe asumir que son dos únicas vertientes, de un lado la ciencia y del otro, los saberes de los pueblos originarios; sería un error garrafal, porque la ciencia modernista, positivista, eurocéntrica, racionalista y universalista es una de tantas otras formas de ver o explicar el mundo. No es que van a dialogar solamente dos epistemias, sino que tienen que ser diálogos entre varias epistemias, y la ciencia moderna es una más en la mesa de diálogos.

Figura 1. *Relación entre epistemias: saberes y conocimientos*



Nota. Elaboración propia

1.1. Nociones generales del diálogo crítico de saberes y conocimientos

El diálogo de saberes es el encuentro de diversas posturas espirituales, conceptuales y prácticas que permiten la concepción y el desarrollo de saberes orientados a hacer frente a la universalidad de la ciencia moderna cosificadora de todo lo existente. Es un acto en el que no solo dialogan saberes, sino también sentires, siempre en el hacer. Dicho diálogo se produce cuando la palabra y el pensamiento se acompañan con la acción, puesto que no es posible dialogar en lo abstracto. En este aspecto, es una actividad concreta de la vida cuando se necesita solucionar o resolver alguna situación problemática.

Se orienta a transformar un paradigma homogeneizador y monocultural, a fin de lograr una educación de calidad con pertinencia cultural y lingüística. Asimismo, permite responder a desafíos y retos inmediatos para lograr fines comunes orientados a construir sociedades plurales, justas y equitativas, y a preservar la vida en el planeta.

El diálogo crítico de saberes, también denominado “diálogo intercultural”, es un procedimiento mediante el cual se puede acercar dos o más tradiciones epistémicas diferentes con distintos marcos epistémicos, desde un acercamiento cultural, para ser aprovechados en el rubro académico (Melgarejo-Estrada *et al.*, 2018).

Otra de las definiciones es detallada por la Organización Panamericana de la Salud (2023), la cual conceptualiza al diálogo crítico de saberes como un proceso comunicativo realizado entre personas, grupos o comunidades procedentes de culturas u orígenes diferentes. Tiene como punto de partida el respeto por las creencias, opiniones y costumbres de personas o grupos. Asimismo, tiene una metodología que permite un diálogo planificado entre las comunidades o instituciones.

Figura 2. Metodología del diálogo de saberes



Nota. Tomado de Organización Panamericana de la Salud (2023)

Se debe transitar desde el modelo docentecéntrico y alumnocéntrico a métodos de aprendizaje en convivencia, de aprendizajes en interconectividad no solo entre actores escolarizados y escolarizantes (estudiantes), sino de un aprendizaje en comunidad, en territorialidad, en espiritualidad y compartencia. Para que haya o no diálogo de saberes, la institución educativa debe dejar de ser urbanocéntrica y monocultural.

También, se debe considerar el no diálogo, ya que no siempre este existe, sobre todo cuando las condiciones de los saberes no estén equitativas o empoderadas frente a la ciencia moderna u otra epistemia. El diálogo forzado con la ciencia moderna empoderada y los saberes subalternizados o racializados solo genera legitimación de la hegemonía de la ciencia moderna.

En este contexto, no solo deben dialogar los saberes. Desde la mirada racionalista, nos gusta el diálogo verbal, donde la lógica del argumento prevalece ante la evidencialidad de la lengua. Justificamos la convivencia por el intercambio de la palabra, del saber sin sentir, sin el hacer. En la práctica, muchas

veces se hace lo contrario del diálogo. Entonces, deben dialogar corporeidades, sentires, pensares, poderes.

El diálogo activo genera la crianza, creación, deconstrucción de saberes, porque suceden contradicciones, contradecires, convergencias, complementariedades, silencios. No es un diálogo únicamente verbal que queda en buenos argumentos. Es un diálogo intercultural cuya sostenibilidad radica en los haceres y sentires en comunidad y en territorio.

Leff (2003) sostiene que el diálogo de saberes no solo establece un espacio de sinergias y complementariedades entre los saberes existentes sobre el mundo actual y la realidad presente, sino que apunta a la producción (más que generatividad óntico-epistémica-científica-tecnológica) de nuevas formas de crianza con el mundo, que emergen de la dialógica del intercambio de saberes y de la disputa de sentirnos en la reapropiación social de la naturaleza y de la cultura.

Desde una perspectiva social, el diálogo crítico de saberes no se limita a ser un paradigma epistémico, sino que es considerado una herramienta necesaria para mantener la vigencia y la preservación de los saberes ancestrales, además de ser un mecanismo apto para promover la integración comunitaria y la cohesión social. Por este motivo, existe la necesidad de incluir perspectivas interculturales en los pueblos y en los procesos educativos para asegurar el desarrollo comunitario. Para esto, se debe reconocer la importancia de los saberes, y cuestionar los paradigmas unívocos dominantes y las estructuras geopolíticas de poder en la epistemia, los cuales fueron factores determinantes en la marginación histórica de los saberes de los pueblos originarios.

La alteridad es la esencia del diálogo de saberes. Las otras epistemias tienen sus propias estructuras y sentidos semánticos; su importancia radica en que sirven para resolver situaciones locales. No se orientan a elaborar lenguajes abstractos universales, por el contrario, sus diversidades dependen de las comunales y territorialidades de las que emergen. Estas procedencias sellan las peculiaridades de los otros. Para el diálogo crítico de saberes, la alteridad es requisito indispensable. Cuando no se reconocen las diferencias entre los dialogantes, o se invisibilizan las otredades de la diversidad epistémica, no hay diálogo de saberes.

No obstante, a pesar del ecocidio epistémico del colonialismo y la colonialidad, existen dificultades para implementar estrategias que sirvan a los ciudadanos de los pueblos originarios para que compartan sus saberes. Entre estas destacan la desconfianza existente entre los diferentes grupos, las demandas del desarrollo urbano moderno, la persistencia del eurocentrismo en el país y la falta de recursos para poner en práctica tales iniciativas (Rodríguez-Amórtégui, 2024). La superación de estas dificultades permitirá abrir nuevos caminos y ampliar los saberes y conocimientos de la población.

El diálogo crítico de saberes, entonces, parte del deseo y la necesidad de reivindicar y mantener la vitalidad de los saberes étnicos y populares; todo ello complementado con otro tipo de conocimientos. Por otro lado, posee las siguientes características (Echeverri y Román, 2008):

- Apela a la construcción de un saber significativo para las personas de la comunidad y la sociedad en general, para lo cual promulga el conocimiento construido con base en el intercambio de información.
- Propicia la creación de espacios para la generación de conocimientos que integren tanto lo científico como el saber comunal, de tal manera que se incremente el desarrollo de investigaciones interculturales.
- Invita a los académicos y a la población a conversar sobre el saber.

Es importante destacar que, en un diálogo de saberes, el concepto del objeto del saber debe convertirse en un tema que debe ser ocupado y abordado por más personas. Por ejemplo, en un proyecto de sales vegetales, al inicio puede parecer obvio que el objeto común de conocimiento sean las sales vegetales que los pueblos obtienen a partir del filtrado y secado del vegetal. Si este saber se dialoga con académicos, se puede combinar tanto la información científica como ancestral y producir un saber más complejo y elaborado. En otros términos, los ciudadanos de pueblos originarios pueden aportar con su propia cosmovisión, mientras que aquellos que se encuentran bajo una visión occidental abordarán el mismo objeto, pero desde diversas disciplinas para su complementación.

La relevancia del diálogo de saberes también se observa a nivel social porque hace posible construir sentidos comunes en el marco de la eliminación

de la inequidad y racismo epistémico, a partir de lo cual se pueden comprender y reconstruir las relaciones perdidas.

Asimismo, en la educación se propone como una visión emergente porque reempodera e implica que el docente desaprenda o se descolonice de su formación citadina, monocultural, monolingüe castellana; es decir, debe asumir que el diálogo crítico de saberes es hacer justicia cognitiva, porque el estudiante se siente valorado desde sus saberes y no sometido a un solo patrón de conocimientos. La pluralidad pedagógica y didáctica en el aprendizaje áulico depende de la presencia de diversas fuentes de saberes. Enseñar con una sola matriz epistémica es colonizar al estudiante, a pesar de usar diversas estrategias de aprendizaje (Camones, 2024).

Para culminar, es necesario transparentar procesos de la EIB en el sistema educativo actual. Cuando se impone la EIB funcional, se usan la lengua y la cultura para recolonizar a los pueblos originarios. Casos en que se consideran solo como saberes previos para luego terminar reconociendo o resumiendo la ciencia moderna no son más que procesos colonizadores en los que se demuestra que los saberes no sirven. Otros casos en los que la lengua se usa para traducir la racionalidad castellana, o los saberes culinarios se presentan en ferias gastronómicas una vez al año, son procesos de folclorización cultural (basta comer un plato típico en una feria para creer que ya se es “intercultural”, o cuando se usa la ropa de una comunidad durante alguna celebración).

1.1.1. Dimensiones del diálogo crítico de saberes y conocimientos

Dimensión epistémica

Esta dimensión toma en cuenta la propuesta de Aníbal Quijano (2000), que señala que el diálogo de saberes debe tener origen en la descolonización del conocimiento, como un acto de reflexión ante la hegemonía eurocéntrica que ha tenido la racionalidad moderna, ya que nos ha conducido hacia una única forma válida de conocer e interactuar en la realidad. La dimensión epistémica orienta a reflexionar y despejar la idea de que los pueblos originarios no solo tienen cultura, sino también epistemologías propias, invisibilizadas por

la colonialidad del saber. El saber andino convive con un enfoque basado en la relacionalidad armónica con la Pachamama, el tiempo cíclico y el principio del “buen vivir” (*sumaq kawsay*), que reta el imperio del libro, el cual cosifica a la naturaleza y niega su espiritualidad.

A su vez, reconoce la localía del saber para la convivialidad comunitaria y territorial, puesto que todos los saberes resuelven los problemas de la vida de manera local, y no puede haber una fórmula universal para resolver los problemas locales. A pesar de que, por ejemplo, la crisis climática y alimentaria generada por la pandemia de la COVID-19 se presenta como un problema global, las soluciones son locales. Cada comunidad resuelve su propio problema, aunque tenga un nombre universal. El caso del ejemplo patético se dio con las vacunas contra la COVID-19, cuando se puso en prueba la ciencia modernista, con tanto desarrollo tecnológico y científico no se pudo curar el mal. Cada comunidad fue más eficiente con sus saberes a base de plantas o alimentos propios; claro que en las urbes sí fueron catastróficas las consecuencias de esta pandemia. Las personas desterritorializadas y descomunalizadas sufrieron más. Asimismo, se demostró que la ciencia moderna ya cumplió su ciclo porque ya no tiene respuesta frente a los otros modos de curación que practican las comunidades. ¿Cómo es que en las comunidades originarias andinas y amazónicas no hicieron caso a los protocolos de seguridad sanitaria en tiempo de pandemia y no murieron tanto como en la ciudad?

Dimensión ontológica

La esencia o la existencia del diálogo crítico de saberes es la interculturalidad epistémica. La presencia de varios modos de concebir el mundo da paso al ser del diálogo de saberes. Si se sigue un solo patrón epistémico, el diálogo de saberes deja ser; no existe. La esencia del diálogo de saberes es encuentro de las diversas epistemias. Enrique Dussel (1977), a partir de su filosofía de la liberación, sostiene que la necesidad de un diálogo debe tener como punto de partida el otro negado, invisibilizado frente al otro colonial. Para el autor, la ontología de relacionalidad de los pueblos andinos une, integra al sujeto, al cosmos. La cosificación moderna requiere de un diálogo de igualdad, aunque eso es imposible porque el pensamiento indígena reconoce la vida en todas sus

formas como sujeto de derecho y respeto. La tierra no es un recurso tal como conciben la ciencia universal y los intereses capitalistas, sino que es un ser vivo.

Dimensión ética y política

El diálogo crítico de saberes se desarrolla desde el respeto a los diversos modos de concebir el mundo. El respeto y la tolerancia activa las diversas epistemias, y permite la convivencia y crianza de los diversos saberes. Esta dimensión lleva a asumir una postura responsable frente al otro; si hay que enfrentar al racismo y la colonialidad epistémica, hay que luchar, porque ellas fueron creadas para destruir la memoria, la dignidad y la vida de nuestras comunidades. Si se tiene que asumir la militancia desde las epistemologías emergentes para enfrentar el eurocentrismo positivista, racionalista y neoliberal, habrá que tomar esa decisión. Porque éticamente es inadmisibile, para cualquier académico o ciudadano cotidiano, permitir que una sola matriz de conocimiento esté invadiendo y llevando al colapso civilizatorio a nuestros pueblos. Asimismo, la postura descolonizante no quiere decir negar todo lo del otro, ya que eso tampoco es ético.

Frantz Fanon (1961), en su obra *Los condenados de la tierra*, denuncia la violencia simbólica y material del colonialismo. Fanon permite entender que el diálogo de saberes no es un ejercicio pacífico, sino una acción de lucha política. Para los pueblos originarios, la lucha es por la autodeterminación epistemológica y cultural contra la geopolítica del poder epistémico. En ese sentido, el diálogo crítico no va en dirección a un consenso, sino a alcanzar una justicia epistémica, de manera que los conocimientos o saberes subalternos puedan hablar desde su verdad y su comunalidad, y también desde su territorialidad sin traducirse en categorías hegemónicas. Es la desobediencia epistémica contra el extractivismo epistémico. Desde el marco ético, por ejemplo, la EIB debe ser decolonial; caso contrario, la EIB se convierte en un instrumento de recolonización.

Dimensión pedagógica

Juan Carlos Sánchez-Antonio (2022) propone una pedagogía del diálogo particular y a la vez universal de saberes, con el cual el saber ancestral no es folclore, sino más bien fuerza viva de convivencia armónica y no de transfor-

mación, porque el mundo no necesita transformación, sino sostenibilidad de su equilibrio. Solo el neoliberalismo busca la transformación de todo para transformarse a sí mismo y dejar de ser persona para ser sujeto desarrollado. En ese sentido, se destaca el rol de la lengua, el territorio y el rito como ejes de una educación para empezar a construir saberes y conocimientos desde la comunidad y para la comunidad, no desde el aula solamente o solo para el aula. La pedagogía crítica de saberes plantea espacios interculturales horizontales que reconocen el saber y hacer de los abuelos, los ciclos de la luna y el aprendizaje comunal (Camones, 2024).

Dimensión cosmogónica y narrativa

El saber de los pueblos originarios transmite su cosmovisión a través de mitos, leyendas, tejidos, cantos y discursos orales como formas legítimas de conocimiento; con ello hace frente al discurso eurocéntrico. El “imperio del libro” se orienta a universalizar todo lo escrito, e invisibiliza lo oral y lo simbólico. Por eso, el diálogo crítico de saberes debe defender narrativas múltiples y no jerarquizadas. Es, como afirma Dussel, un diálogo transmoderno, más allá del modernismo.

Es necesario desaprender y resemantizar el concepto racista de mito o creencia. Este racismo epistémico, con el fin de destruir los profundos saberes de los pueblos originarios, impuso el concepto eurocéntrico de que mito y creencia son subjetivos, acientíficos, mágicos. Por eso, el mito y la creencia están asociados a lo ancestral, rural, indiano, atrasado, antidesarrollista. Sin embargo, la ciencia moderna también es una creencia, un mito racionalista basado en el método científico; si uno no cree en la ciencia modernista, no es que se va convertir en neandertal. Al contrario, el mal uso de la ciencia moderna está deteriorando la humanidad de manera irremediable; algunos humanoides del siglo XXI ya no creen en la humanidad de los pueblos, es por ello que los expolían del todo.

Los mitos eurocéntricos, tanto de los invasores de 1492 como los del siglo XXI, son creencias desde otras miradas. Por ejemplo, la búsqueda de la vacuna para curar el cáncer en todo el mundo es un mito semejante al de la piedra filosofal, que da alta rentabilidad para la acumulación de la riqueza por unos

pocos. Los sustentos del mito de la vacuna que salvó a millones de niños de la polio o de otras enfermedades colisiona con lo que pasa en la franja de Gaza, donde asesinan a miles de niños, mujeres y ancianos impiamente. Salvan con la ciencia moderna a tantos millones de niños, pero, a la vez, asesinan, utilizando la misma ciencia, millones de vidas inocentes no solo con armas modernas, sino también con sus fármacos y productos industriales bajo el pretexto de paliar las necesidades básicas.

En el caso de los pueblos originarios, crían saberes transdisciplinarios para la convivialidad. Por ejemplo, la crianza del agua se basa en que este elemento es una persona en la comunidad, por ello se la respeta, se hace rituales con música, se le alcanza flores y alimentos variados, se le habla con palabras muy significativas, etc.; estos conocimientos también se practican con la papa, el maíz, los ríos, los lagos, fuentes de agua, lluvia, nubes, árboles, entre otros. Esta convivialidad fue extirpada asociándola con lo mítico y lo satánico. Los eurocéntricos siguen mitificando estos saberes para servir a la acumulación infinita de riqueza, porque la cosmovisión no les permitiría destruir la madre tierra.

Esta subalternización epistémica de los saberes comunales colisiona con la ciencia misma. Por ejemplo, desde la cosmovisión andino amazónica el agua, como persona, tiene sentimientos y memoria. Esto quiere decir que los pueblos originarios llegaron al nivel subatómico, mientras que la ciencia moderna circulaba en el nivel atómico newtoniano. La física cuántica determina que todo es energía, por tanto, el agua tiene memoria y reacciona a los estímulos externos del entorno y de las personas otras. Esta demostración se visualiza en el documental *Mensajes del agua* del doctor Masaru Emoto (Yoga Inbound Barcelona, 2016). Este supuesto mito de los pueblos originarios está demostrado no solo por el laboratorio de Nazaro Kumamoto, sino en la convivencia permanente con el agua. Las comunidades entienden que, si el agua siente, también tiene sentimientos y memoria todo lo que convive en la Pachamama. A pesar de que durante tantos años la ciencia neoliberal definió al agua como elemento inerte, incoloro, insípido, compuesto por H₂O y que se puede fabricar en el laboratorio uniendo esas moléculas; pues esa agua artificial no es bebible. Es puro racionalismo, o sea, mito.

El diálogo crítico de saberes no es imparcial, ya que permite la desobediencia epistémica, un acto de rebelión, de reivindicación ante el pensamiento único. Para ello, se necesita de la humildad ontológica, de la justicia epistémica y la apertura espiritual. La sabiduría de los pueblos es una alternativa a la crisis provocada por la modernidad, pues ofrece un horizonte establecido en la reciprocidad, el cuidado y la vida en plenitud.

Ahora bien, es importante definir el término “diálogo de conocimientos”, el cual suele ser constantemente confundido con el diálogo de saberes. Para establecer una diferencia conceptual entre el diálogo de saberes y el diálogo de conocimientos, se puede citar a diversos autores, como Argueta y Pérez (2019), quienes lo definen como el encuentro y la articulación de prácticas y conocimientos procedentes de diferentes ciencias para solucionar los problemas contemporáneos, globales o regionales, en el marco de la comunidad científica.

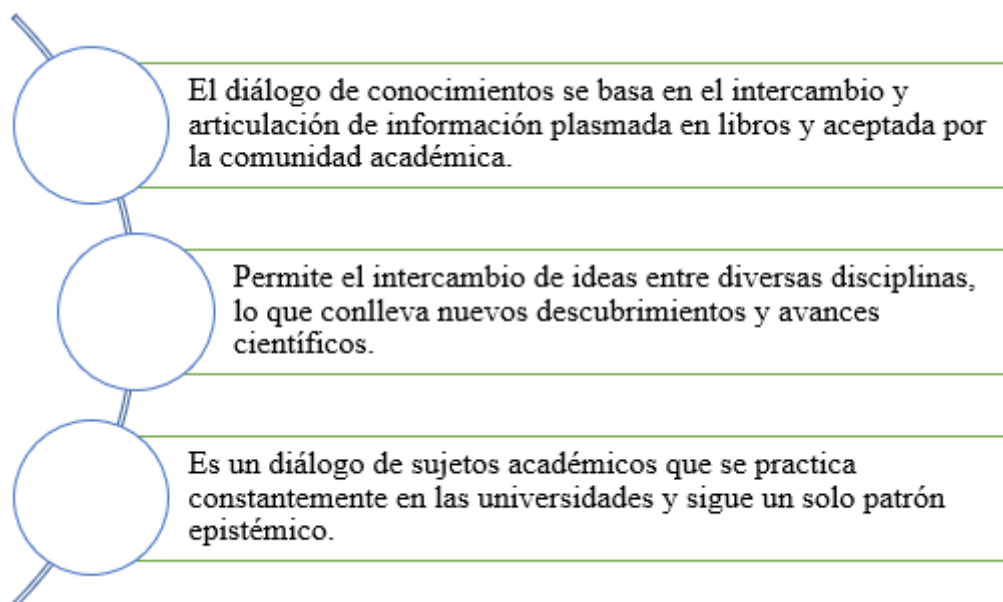
Este tipo de diálogo también es entendido como un acto comunicativo determinado por el lenguaje y realizado en un contexto sociohistórico, en el cual el enunciante o emisor transmite información universalizada, es decir, aquella que se encuentra en los libros por haber sido probada mediante recursos científicos y aprobada por académicos (Rodríguez, 2020).

Por otro lado, el diálogo crítico de conocimientos es entendido como un tipo de proceso que debe ser aplicado en los centros de formación profesional por los docentes, quienes tienen que promoverlo para que los estudiantes obtengan conocimientos de diversas disciplinas. Se sustenta en realidades concretas, políticas, económicas y de orden social. Se destaca que esta modalidad de diálogo ocupa una parte muy importante en la sociedad actual —al igual que el diálogo crítico de saberes— porque es ampliamente utilizada en el área educativa, tanto a nivel básico como universitario (Tovar-Martínez *et al.*, 2018).

El diálogo crítico de conocimientos también es considerado como un método, cuyo objetivo es comprender, teorizar, sintetizar y contextualizar el conocimiento. Esto con la finalidad de poder entender las necesidades y los problemas de las personas por medio de la discusión y la reflexión de los actores, y haciendo uso de la información en libros, ponencias, conferencias o en otros espacios académicos (Bedoya *et al.*, 2024). Considerando lo expuesto, se

afirma que tiene como base a la ciencia y es un enfoque eurocéntrico en el que los valores políticos, culturales y sociales actúan como un modelo universal. Sus características son las siguientes:

Figura 3. *Características del diálogo de conocimientos*



Nota. Elaboración propia

El diálogo crítico de conocimientos, al igual que el diálogo crítico de saberes, también tiene una relevancia significativa en la sociedad. Esto se debe a que el conocimiento científico es necesario para adoptar decisiones acertadas, porque se tienen datos precisos desarrollados mediante la ciencia, que permiten analizar información y usarla a favor de ciertas actividades. Debido a esto, se hace hincapié en que, en las familias y los centros educativos, los estudiantes desarrollen el sentir y hacer con la ciencia, y no solo tengan acceso a esta última, porque es fundamental que cualquier saber debe servir para la vida, debe modificar o sostener nuestro modo de sentir, pensar y hacer; porque conocimiento que no cambia a la persona es un saber inútil, o sea, es un saber solo para tenerlo con la esperanza de que algún día, de repente, sirva.

Otro aspecto a considerar es que el saber no sea considerado como producto o mercancía, puesto que esta postura neoliberal elitiza y racializa el conocimiento. Como objeto de mercado cosificado, pierde su valor ontológico para obtener un valor de costo beneficio. El precio del conocimiento ya no es por la esencia de su contenido ético, sino por la etiqueta de procedencia, su

costo está determinado, como en las tiendas comerciales por la marca, por la fábrica, por el envase; hay universidades o grupos académicos especializados en el *marketing* del conocimiento, en la manipulación del mercado epistémico. Negocian y comercializan el conocimiento, se dedican al sucio negocio de fabricar libros o artículos científicos para que el autor, amoralmente, aspire a puestos laborales o estipendios económicos; son peor que las mafias de narcotraficantes. El conocimiento se convierte en instrumento de poder de dominación o manipulación social. Mientras que las élites de la academia inventan una realidad y venden esas realidades para que los académicos de universidades coloniales debatan sobre esos temas, ellos ya están inventando otras realidades para venderlos, y, mientras se distraen con esos embrollos, ya están inventando otra, y esa es la manera o estrategia de la colonialidad del poder epistémico.

Verdier (2020) señala que el diálogo crítico de saberes y el diálogo crítico de conocimientos son un conjunto de procesos comunicativos en los cuales convergen diversas lógicas: el saber cotidiano (que integra las múltiples variantes del saber popular o comunitario) y el conocimiento científico (que engloba la información obtenida a través de procedimientos científicos). Los diálogos críticos de saberes y de conocimientos suponen una intención en la que se refleje la comprensión mutua entre las comunidades procedentes de diferentes culturas y no se limite únicamente a la asimilación del conocimiento eurocéntrico, dejando de lado la expresión y saberes de los pueblos originarios.

Así también, son herramientas útiles para fomentar la interculturalidad, porque se enfocan en el encuentro de conocimientos ancestrales y occidentales con la finalidad de cambiar las condiciones de inequidad y construir espacios donde se integren todos los tipos de saberes y conocimientos (Krainer y Prieto, 2022).

En este aspecto, mediante el diálogo crítico de saberes y el diálogo crítico de conocimientos, es posible cambiar la realidad desfavorable en la cual se encuentran muchas comunidades, debido a que se ven obligadas a adoptar un pensamiento eurocéntrico a pesar de que este conocimiento no es absolu-

to, sino que debe ser complementado con el saber comunal para enseñar de mejor manera a nivel educativo (básico o universitario); incluso, para superar los problemas sociales. En general, al ser actos comunicativos, supone la comprensión mutua y la reducción de la asimilación, además de implicar el reconocimiento de otros tipos de conocimientos, como los saberes.

1.2. Saber y conocer: una aproximación conceptual

Desde un panorama general, en diferentes y diversos momentos históricos y disciplinas, se ha cuestionado el monopolio que se posee sobre el conocimiento del mundo, cuyo fin es ejercer y priorizar la ciencia occidental. Mediante la reflexión continua sobre el eurocentrismo, se ha determinado que el conocimiento científico no es la única información que la sociedad puede ofrecer al mundo, ya que en especialidades como etnobiología, etnobotánica, medicina, entre otras, se ha identificado que las personas de las comunidades originarias poseen saberes que mantuvieron la vida en el planeta por miles de años, mientras que la ciencia moderna, en tan poco tiempo, conduce al colapso civilizatorio y ambiental.–

El deslinde conceptual desde el sentipensar para el hacer permite sostener que el saber es una crianza de decires con lugar. Traducido al formato eurocéntrico, es el conjunto de conocimientos complejos transdisciplinares que se recrean permanentemente en la vida cotidiana de manera acíclica en comunidad y en cada territorio. Carece de propiedad y patente, pertenece a todos. Volviendo por los linderos de la epistemia otra, el saber es la crianza del conocimiento entre todos, no es un concepto ni una definición, puesto que desde este lado no hay definiciones. En la crianza epistémica, todo saber es un ir siendo porque así lo establece el principio de la incertidumbre que rige la cultura de la crianza transdisciplinar de la comunidad. Estos decires son de fuentes directas de los sabios y sabias “analfabetos” alfabetos que actualmente conviven en las comunidades. Estas fuentes no son estáticas, como las bibliográficas, que tienen autoría académica formal, pero no dejan de ser formales y válidas porque no están escritas ni indexadas. Pues estas no están en las bibliotecas ni en los repositorios; si los llevan, son muy pocos, pero

son convertidas al formato unívoco, y muchas pierden su esencia y sentido comunitario. Es necesario conservar estos saberes, pero eso no significa momificarlos como objetos arqueológicos.

A continuación, a modo de exposición, se presenta el conjunto de conceptos desde el enfoque eurocéntrico. Algunos autores permiten aproximarse a las fronteras del concepto del saber desde la mirada otra. Sin embargo, estas posturas fronterizas no garantizan un deslinde claro de la concepción colonial eurocéntrica. Pueden presentarse como definiciones o conceptos válidos para el diálogo crítico de saberes que ponen en riesgo la EIB.

Comenzando por el saber, este se define como un tipo de información que no se sustenta en una base científica, dado que se aprenden valores, habilidades, cosmovisiones e ideologías sin que la persona se percate de ello. Desde una perspectiva sociológica, el saber es transmitido de manera irracional por efecto de un flujo del conocimiento entre los colectivos del pensamiento. Así también, se señala que, desde un punto de vista biológico, el saber se transmite por genética (Manrique, 2008).

El saber también ha sido comprendido como el resultado del diálogo igualitario; dicho de otra manera, es la consecuencia de un diálogo en que diversas personas argumentan basándose en pretensiones de validez y la información aprendida en la comunidad. En este aspecto, se asume que el saber individual se relaciona con el saber popular, el cual es tan complejo y rico porque proporciona información mediante su relación dialógica entre las comunidades culturales, vecinales, productivas; además de permitir su promoción, aplicación y difusión entre la comunidad científica-académica (Thais, 2020).

En otra de las definiciones del saber, este se expresa como un espacio abierto y amplio de un conocimiento determinado. Es un espacio en el que pueden localizarse discursos de diversos niveles, es decir, incluye tanto los que apenas tiene objetos de prácticas u otros caracterizados por tener una sistematicidad que no obedece a criterios formales. Un saber también es considerado como un tipo de información producida en un contexto social e histórico que hace referencia a la cultura propia de una comunidad y expresa los modos de apropiación y socialización. Cabe precisar que el saber incide en la

configuración de la libertad de pensamiento de las personas y su relación con el exterior (Ordóñez, 2023).

El saber también es una fuente de conocimiento que puede contribuir con su expansión y la resolución de los retos actuales, lo cual se debe a las siguientes características (Ishizawa, 2012):

- El saber de los pueblos originarios se distingue por ser íntimo con el funcionamiento del mundo natural e integrarlo en sus actividades diarias.
- El saber consiste en unir el conocimiento de la mente y el cuerpo; reunir el espíritu y el alma; intuir mediante el razonamiento, el análisis intelectual y la conciencia sintiente.
- El saber de las tradiciones clásicas que se basan en experiencias desde un dominio espiritual, inmanente y trascendente en un mundo visible y la capacidad de las personas de participar, permite alcanzar la completitud del propio ser.
- El saber implica descubrir el universo haciendo uso de los conocimientos locales, con la finalidad de entender la estructura del universo, sus fenómenos y los beneficios que brinda, de manera que pueda ser utilizado para tener una mejor calidad de vida.

Por otro lado, es importante descolonizarnos señalando los elementos o posturas coloniales; así, desde el enfoque eurocéntrico, los saberes se clasifican en ordinarios, religiosos y culturales.

Tabla 1. *Tipo de saberes*

Tipos de saberes	Definición	Características
Saber ordinario	Es un tipo de saber que se relaciona con las experiencias (personal y colectiva) y las prácticas cotidianas, y se mantiene de forma espontánea en todos los grupos humanos. Se “alimenta” del cuerpo histórico del individuo, de su observación del mundo y su transmisión intergeneracional. ^a	• Es subjetivo. • Está impregnado de hábitos, costumbres y emociones. • Se transmite de generación en generación al ser un saber popular.
Saber cultural	Es un bagaje de saberes adquirido por las personas desde su entorno familiar o comunal. ^b	• Es dinámico porque está de acuerdo con las necesidades del grupo. • Es diverso por la cantidad de culturas existentes. • Es aprendido por los integrantes de un grupo. • Es intergeneracional. • Su supervivencia depende de la comunicación.
Saber religioso	Es el conocimiento sobre Dios como ser infinito y omnipresente. Se opone a las propiedades reconocidas al saber científico-positivo; es decir, no se basa en el saber científico. ^c	• Propone algunos preceptos éticos y morales. • Cada religión tiene información única. • Se preocupa por lo espiritual, lo divino y lo sagrado. • Se pone en práctica mediante rezos o rituales.

Nota. Tomado de Bozo (2020), Barcasnegras (2020) y Muñoz (2023)

El conocer, desde el enfoque intercultural, se entiende como un proceso integral relacionado con el sentir. Es una acción de interconectividad con el otro o con los otros. Como todo es persona, y tiene sentires diversos, no es posible el conocer puramente racional. Es importante conocer las partes de una planta o de un animal como del ser humano, pero, como todo es energía, esas partes tienen razón de ser por la energía en que se movilizan. Por lo tanto, el conocer es integral e interrelacionado, y a la vez es local y global. Para los pueblos originarios no era necesario viajar a la Luna, pero era vital para la convivencia armónica; sabían aprovechar las bondades de este astro para la con-

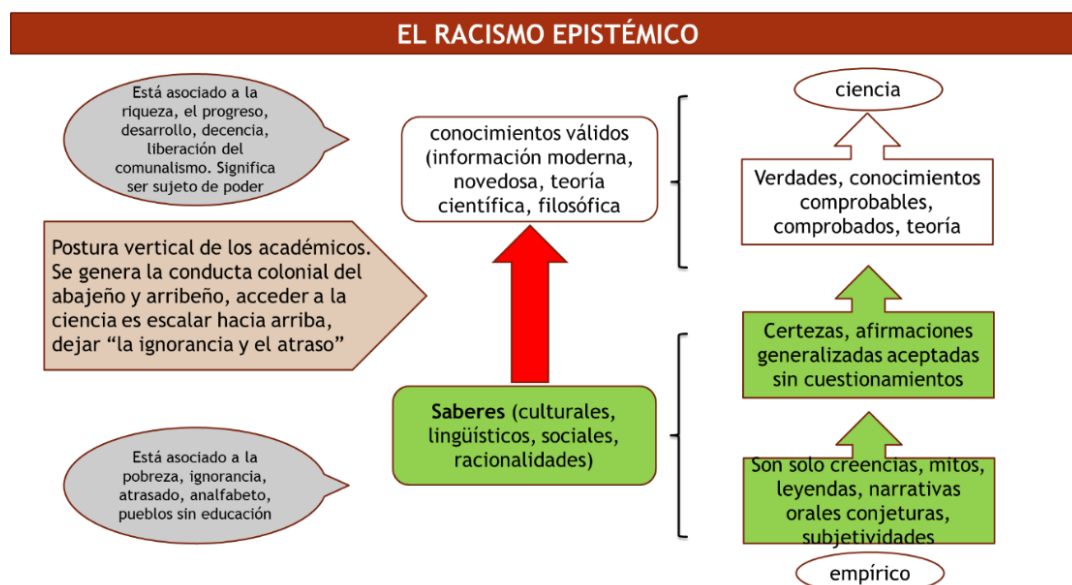
vivialidad. Las lunaciones se seguían minuciosamente observándola cada día desde el inicio hasta el final del ciclo. Las evidencias de ese conocer están en los centros arqueológicos, donde siempre hay un observatorio de la luna y del sol. Por ejemplo, la luna llena era determinante para el ciclo de la vida (siembra, cosecha, pesca, construcción de casas, viajes, curaciones, rituales, etc.), tan igual que las estrellas, el sol, etc. Tenían su rol en la vida de la comunidad y del planeta. Contrariamente, ahora el hombre llegó y profanó la luna; solo se tiene datos de ella, como la distancia a la Tierra y al sol, las dimensiones y el área, etc., pero se ha olvidado de convivir con ella. El conocimiento sobre la luna solo sirve para resolver preguntas en un examen o en la televisión.

Entonces, el conocer racionalista vigente puede quedarse en la dimensión lógica del conocimiento y del lenguaje académico; basta saber datos o tener información del objeto para llegar a conocerlo. Y, cuanto más objetivo, es mejor, tiene mayor validez, o sea, el mejor conocer es aquel que más se aleja de lo subjetivo, es decir, de lo humano. La objetividad es solo una falacia neoliberal, porque nada puede ser absolutamente objetivo. Este es el proceso de cosificación en la ciencia moderna que la diferencia de las epistemias emergentes. No se debe negar la importancia de los datos o la información del objeto a conocer, pero si ese conocer no cambia la vida de la persona en comunidad, es un saber de cementerio académico. Sirve solo para estar guardado o depositado en la memoria o en los anaqueles del imperio del libro, sea físico o virtual. En esta sociedad del conocimiento, es evidente que muchas personas, especialmente los académicos, se cosifican con excesiva información; como resultado de ello tenemos la obesidad mental dentro de la farándula académica de muchas universidades coloniales. Por eso hay una proliferación de universidades de todo tipo, que juegan con la moda negando la ética y la deontología. Cuantas más universidades coloniales crean, se asegura la colonialidad del poder en el campo epistémico, porque a estas universidades entra el conocer de los vencedores, no de los vencidos en la colonización.

A continuación, se citará el enfoque del conocimiento desde el matiz epistémico eurocéntrico. Diversos autores se aproximan, con mucho esfuer-

zo, a “definir” el conocer. Pero el marco neoliberal en que navegaron, a veces contracorriente, siempre los jala a la mirada modernista y positivista. A pesar de todo, es importante identificar, tras sus decires (leyéndolos tras de las líneas escritas), los aportes para ir hacia la descolonización. La Figura 4 muestra la racialidad epistémica que asumen los científicos modernos neoliberales.

Figura 4. Aspectos generales del racismo epistémico



Nota. Elaboración propia

Trejo (2020) señala que conocer es una facultad del ser humano que permite hacer, construir, crear, inventar, idealizar y recrear. Conjuntamente, es una posibilidad que le sirve como ayuda al hombre para repetir ciertas actividades hasta lograr el resultado esperado, dentro de una posibilidad de cambio y transformación. Este autor muestra claramente el pensamiento positivista del hombre empoderado con la ciencia para transformar la naturaleza; en otras palabras, es el sujeto todo poderoso que mira a la Pachamama como recurso manipulable.

En seguida, veamos otro ejemplo del discurso eurocéntrico que sometió e invisibilizó a las otras epistemias. Esta mirada racionalista y racista de Cerón (2017) sobrevalora el conocimiento científico con la clasificación del conocimiento, que, desde otras miradas, es la racialización del conocimiento.

El conocimiento, incluido dentro del conocer, presenta la siguiente clasificación: acientífico, precientífico y científico (Cerón, 2017).

Conocimiento acientífico

Conocido también como “saber”. Se presenta en la vida diaria y es adquirido, en la mayoría de las veces, sin que las personas se den cuenta, pues estas ignoran los procesos o métodos científicos para la adquisición de conocimiento. Asimismo, se identifica porque permite la comprensión entre personas de una misma cultura.

Conocimiento precientífico

Tiene como característica principal la impresión y la inexactitud, y se basa en la interacción con los objetos del entorno. Se divide en dos tipos:

- Conocimiento pseudocientífico: es el tipo de conocimiento no científico, pero que se presenta como si lo fuera. Se identifica por sentar bases en una serie de convicciones por parte de sus seguidores, quienes exponen la información hallada como ciencia, a pesar de que no fue sometida a métodos científicos comprobados. Por ejemplo, teorías conspiratorias y ufología.
- Conocimiento protocientífico: está en un nivel más elevado que la pseudociencia, pues constituye la etapa inicial de esta. Se usa para describir la información que todavía no ha sido comprobada correctamente mediante el método científico, por lo cual sus datos pueden tener inconsistencia.

Conocimiento científico

El conocimiento científico se define como el producto obtenido por medio de la aplicación de los pasos del método científico, el cual se basa en dos pilares fundamentales: la reproducibilidad y la refutabilidad. El primero se refiere a la capacidad de poder repetir un experimento, ya sea en un lugar o por una persona diferente. El segundo es la proposición científica de que la información puede ser refutada. Adicionalmente, se debe tener en cuenta que la base del conocimiento científico es el método científico, el cual se caracteriza por los siguientes aspectos (Barahona *et al.*, 2023):

- Es sistemático, dado que sigue un proceso determinado.
- Utiliza el examen crítico, es decir, los resultados son sometidos a pruebas, considerando que los resultados nunca son definitivos.

- Tiene una base empírica porque emplea la observación directa para documentar la información y, posteriormente, analizarla.
- Es circular, en el sentido de que aplica la interacción continua entre teoría y experiencia para garantizar la acumulación de conocimiento.

En el conocimiento científico, se distinguen tres modelos (Cerón, 2017):

- **Informacional:** se refiere a la capacidad para reunir información cotidiana, la cual puede ser empleada para resolver problemas, interactuar y adaptarse a la realidad. Mediante esta modalidad de conocimientos, los seres humanos trascienden su condición de animal a ser racional.
- **Interpretativo:** se desarrolla mediante el lenguaje. Considerando este aspecto, un individuo que nace en un determinado contexto cultural podrá obtener conocimiento vinculado con el grupo al cual pertenece. Asimismo, al adquirir nueva información, tendrá la capacidad para interpretar y expresar sus ideas en grupos de discusión. En este punto se precisa que tiene un enfoque sociocultural.
- **Analítico:** es un tipo de conocimiento que no se limita a lo interpretativo e informacional, debido a que en este caso las personas pueden debatir con otras, ya sea de una cultura diferente o no. Este modelo se orienta a reflexionar mediante la socialización crítica para percibir e identificar las contradicciones originadas en su entorno social y darle una correcta solución.

En general, el conocer hace referencia a teorías racionales comprobadas que explican el mundo o la realidad desde un modo de ver epistémico, el cual depende del método de producción del conocimiento. Está patentado como propiedad privada, y a pesar de ser local, pretende ser universal. Su valor se debe a su racionalidad lógica, aunque se aleje de la realidad.

Es importante señalar que el conocer se basa en la concepción eurocéntrica, la cual es entendida como un modelo que sigue determinados pasos o procedimientos para afrontar problemas desde una sola alternativa. En cambio, el saber parte desde una concepción comunitaria. Este es un camino alternativo para comprender la realidad; además, es una sugerencia para evitar una sola forma de enseñar y aprender, dado que se basa en la filosofía

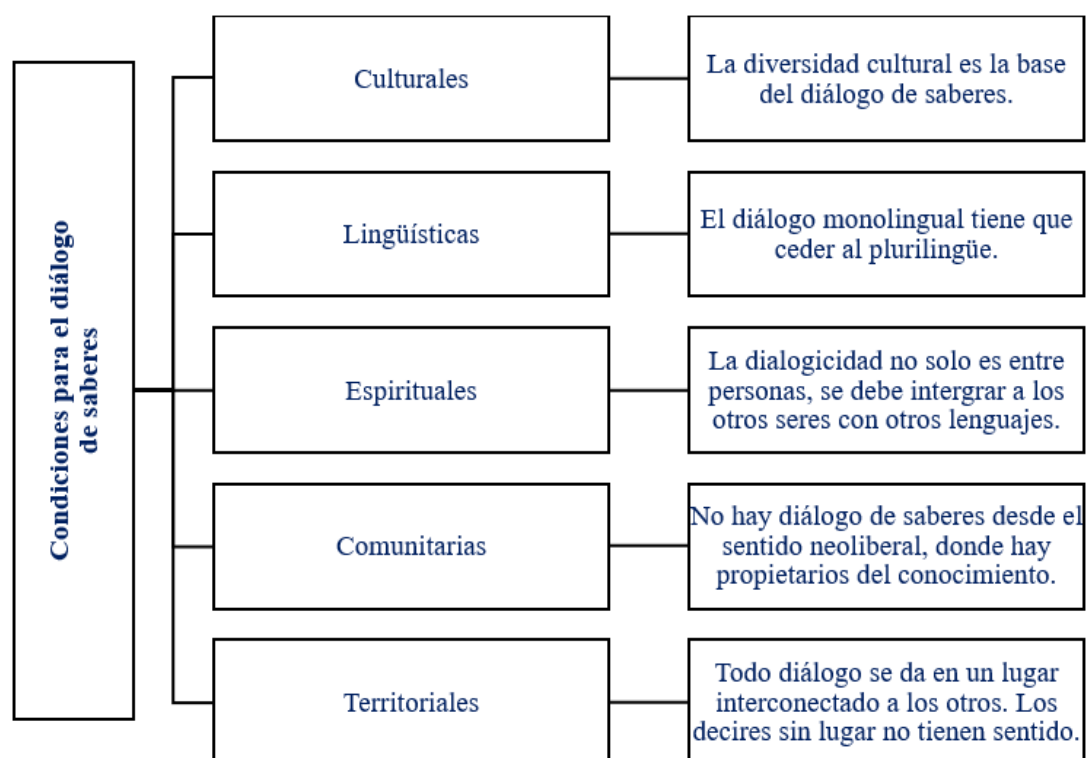
de la incertidumbre que practica la comunidad andino-amazónica. Hasta aquí es el discurso académico neoliberal que sobrevalora el conocimiento científico y subalterniza los otros saberes. Entonces, es de estos discursos que tenemos que descolonizarnos.

1.3. Condiciones para el diálogo de saberes

El diálogo de saberes no solo exige respetar la diversidad de etnias, opiniones, edades y géneros, sino que debe ser considerado como una herramienta para la crianza y creación del conocimiento. Esto se debe principalmente a que es un medio por el cual se incrementa la información de cada individuo y esto le permite ver el mundo de formas diferentes, es decir, desde un panorama más amplio, al incluirse el saber colectivo para resolver problemas complejos en conjunto con los conocimientos científicos (Bernal, 2014).

Para cumplir con ello, existe una serie de condiciones políticas, educativas, ambientales, identitarias y jurídicas que deben ser consideradas durante el diálogo de saberes. Estas se detallan a continuación:

Figura 5. *Condiciones específicas para el diálogo de saberes*



Nota. Elaboración propia

Condiciones culturales

Se debe visibilizar la presencia o convivencia intercultural de toda persona. Nadie vive solo y aislado del otro. Fortalecer al otro como otro es decisivo para desarrollar el diálogo de saberes. No se trata de mayorías o minorías; es un asunto de equidad de poderes. Por lo tanto, solo el empoderamiento del saber subalternizado permitirá el diálogo crítico de saberes. Por ejemplo, la colonialidad configuró un tipo de relaciones monoculturales y monolingües en las conductas sociales, por eso, el quechua se siente superior al aimara o a las lenguas amazónicas. Y es que la historiografía colonial mostró que los incas eran dueños y amos del quechua, como si hubieran sido solo quechuahablantes monolingües o monoculturales.

Condiciones lingüísticas

Evitar el uso exclusivo del lenguaje mecánico racionalista del castellano o de cualquier lengua hegemónica de la zona. Se debe modificar la conducta colonial castellanizadora de la escuela. El sistema de formación docente tiene un solo patrón cultural y lingüístico, el cual es el castellano y urbano. Los maestros no fueron formados para desarrollar aprendizajes en contextos bilingües. Se debe prever espacios comunicativos plurales y reconocer en la interculturalidad semántica de las lenguas los aportes de cada comunidad. El *Homo sapiens* nunca fue monolingüe, tampoco las comunidades criadoras de la vida; aún más en el contexto de la globalidad actual. El cerebro humano está configurado para funcionar con varias lenguas.

Condiciones espirituales

Se trata de organizar un ambiente comunicacional interconectado con los otros seres. Cualquier actividad de aprendizaje se debe iniciar con una acción de conectarse con los otros, por ejemplo, pedir permiso a los *apus* y a la Pachamama para empezar la actividad de aprendizaje. El diálogo crítico de saberes debe considerar el aporte del otro, que no siempre es humano. Sentir la presencia de actores conviviales del entorno comunitario permite dialogar con transparencia sobre cualquier saber, pensar o hacer.

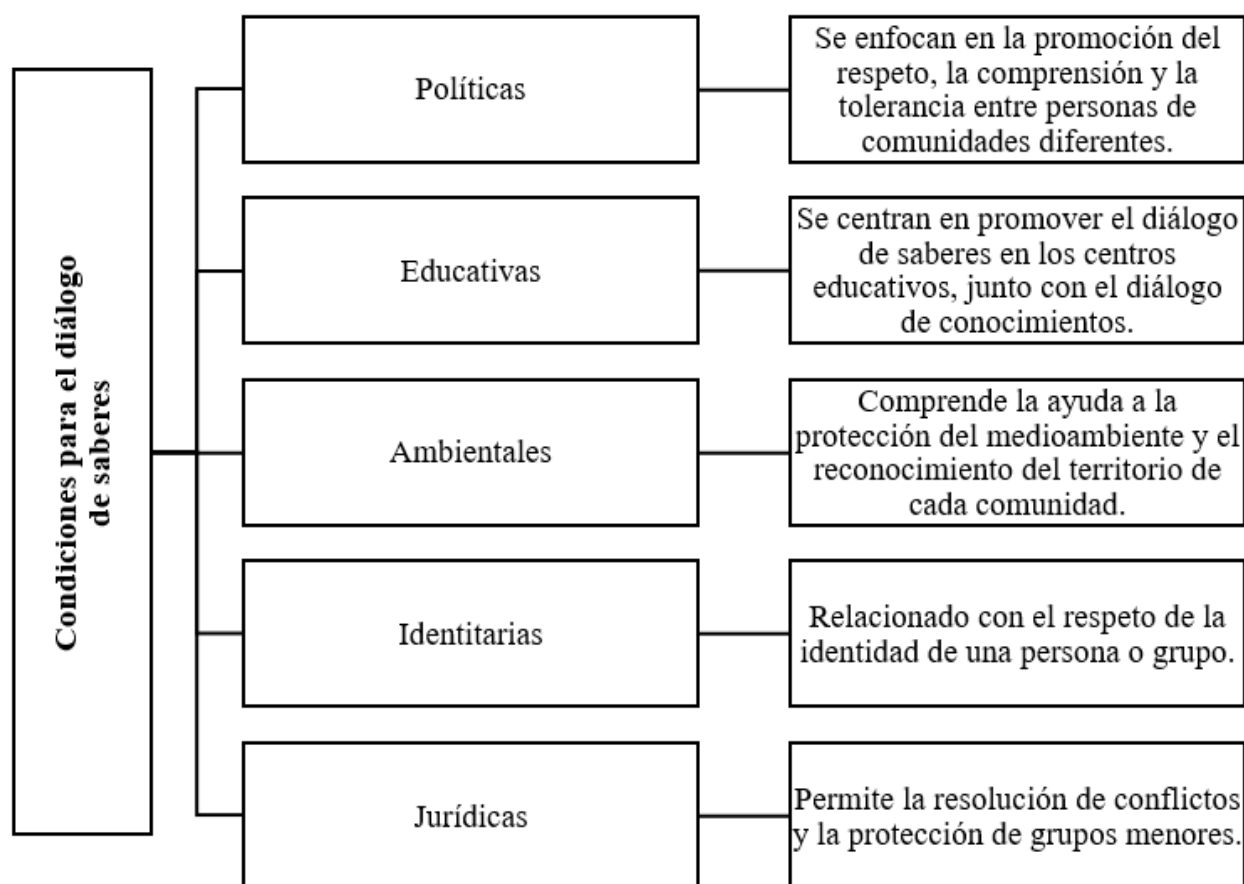
Condiciones comunitarias

Es necesario establecer la convivencia armónica con todos. Se debe hacer sentir que todas las personas y todos sus decires son importantes en el diálogo, o sea, evitar la prevalencia o sobrevaloración de un solo saber. Entender que el diálogo de saberes es la compartencia de los saberes entre todos. Se debe liberar, tanto en el sentir, pensar y hacer, el conocimiento de la propiedad individual o del autor. Muchos autores de libros cometieron el extractivismo epistémico porque organizaron esos saberes de las comunidades en un libro para venderlo en el mercado. El saber no tiene dueño ni autoría individual. El conocimiento pertenece a todos. Es el pueblo el autor de los saberes. Nadie procede a conocer de manera aislada solo como sujeto, siempre interactúa y se interconecta con el otro. Para el racionalista, la relación para conocer es sujeto a objeto; en cambio, para el saber, la interconexión es sujeto a sujeto, porque todo es viviente, sintiente y actuante.

Condiciones territoriales

Se debe prever un espacio delimitado para el diálogo de saberes. Es distinto dialogar sobre un mismo asunto o tema dentro del aula o fuera de ella. Por ejemplo, es muy diferente dialogar sobre saberes astronómicos de la luna para la siembra en una comunidad de Cusco o Apurímac, o en alguna zona de ceja de selva, o en zona amazónica. Los decires tienen territorio. Cada territorio tiene su propio modo de hacer, por ejemplo, la conservación de los alimentos (papas, quinua, carnes, etc.) es diferente en cada comunidad. Como los decires surgen de sus haceres en comunidad, no hay saber homogéneo, sino que se debe propiciar la pertenencia territorial de cada saber.

Figura 4. *Condiciones generales para el diálogo de saberes*



Nota. Elaboración propia

Condiciones políticas

Para que el diálogo de saberes tenga efectividad, se deben establecer medidas que promuevan el reconocimiento, la igualdad y la convivencia entre culturas, con el fin de garantizar la igualdad de derechos y oportunidades para todas las personas. Algunas de las condiciones que se establecen en este caso son las siguientes: fomentar un espacio democrático, considerar las asimetrías de poder, aceptar la diversidad cultural, cuestionar las concepciones eurocentristas y establecer políticas o medidas que eviten discriminar a personas que posean un saber diferente.

En otras palabras, se debe comenzar por tomar conciencia de las desigualdades contextuales e identificar los conflictos interculturales desarrollados durante la colonización, con la finalidad de que todos tengan la capacidad de compartir sus saberes y se establezca un equilibrio epistemológico. De este

modo, se aplicarán normativas que ayuden al reconocimiento de la pluralidad de saberes y un libre espacio de interacción simétrica (Tubino, 2022).

Condiciones educativas

Es importante que en los centros de formación se fomente el diálogo de saberes para que los estudiantes puedan compartir con sus docentes o compañeros de clases los conocimientos obtenidos de su comunidad. Para ello, se sugiere fortalecer los espacios de diálogo en el ámbito académico mediante programas de acción social participativa (Reyes-Mendoza y Pech-Polanco, 2020). Algunas de las condiciones educativas que destacan son las siguientes:

- Reconocer la diversidad: todos los actores de la comunidad educativa deben valorar las diferencias culturales y la variedad de saberes, y fomentar la inclusión.
- Desarrollar habilidades interculturales: los docentes, administrativos y alumnos deben desarrollar competencias, como la empatía y tolerancia, que les permitan un diálogo de saberes efectivo.
- Superar las barreras lingüísticas: en ciertos casos, una lengua diferente puede dificultar el diálogo de saberes, por lo que es importante que los docentes tengan un conocimiento básico del idioma materno de los alumnos para poder comprenderlos y transmitir sus saberes a los demás estudiantes.

Condiciones ambientales

El diálogo crítico de saberes es un factor determinante en el cuidado ambiental porque permite analizar de forma responsable y crítica la gestión sostenible, así como cuidar el ecosistema mediante la recuperación de bosques degradados y la reducción de la deforestación. Pero también permite entender que la Pachamama es el lugar en el que todos los seres humanos habitan; es la que nos cría, nos da vida. Todo en la Tierra es espacio de vida. Esto se debe a que los saberes compartidos por las personas de diferentes comunidades brindan información que ayudan a identificar los problemas biológicos y valorar la naturaleza. Para esto, se deben considerar las siguientes condiciones: integrar un constante diálogo de saberes en las comunidades y en los centros de formación educativa, realizar propuestas a partir de los saberes tradicionales de las

comunidades locales y comprender los elementos de la naturaleza desde un enfoque intercultural (Cátedra Unesco, 2021).

Condiciones identitarias

En el diálogo crítico de saberes, las condiciones identitarias son dadas cuando se reconoce y se respeta la diversidad cultural de todas las personas, lo cual implica valorar los saberes culturales y no juzgarlos basándose en estereotipos. Algunas de las condiciones que deben tenerse en cuenta para este caso son las siguientes (Ministerio de Cultura, 2015):

Conocer las relaciones sociales, las características y la vida cotidiana de la comunidad o población para entender y adaptarse a su cultura.

Adaptar los contenidos comunicacionales a la lengua del grupo comunal, de tal manera que la población tenga conocimiento sobre los acontecimientos de la comunidad, el país y el mundo, a fin de que puedan aportar con sus saberes.

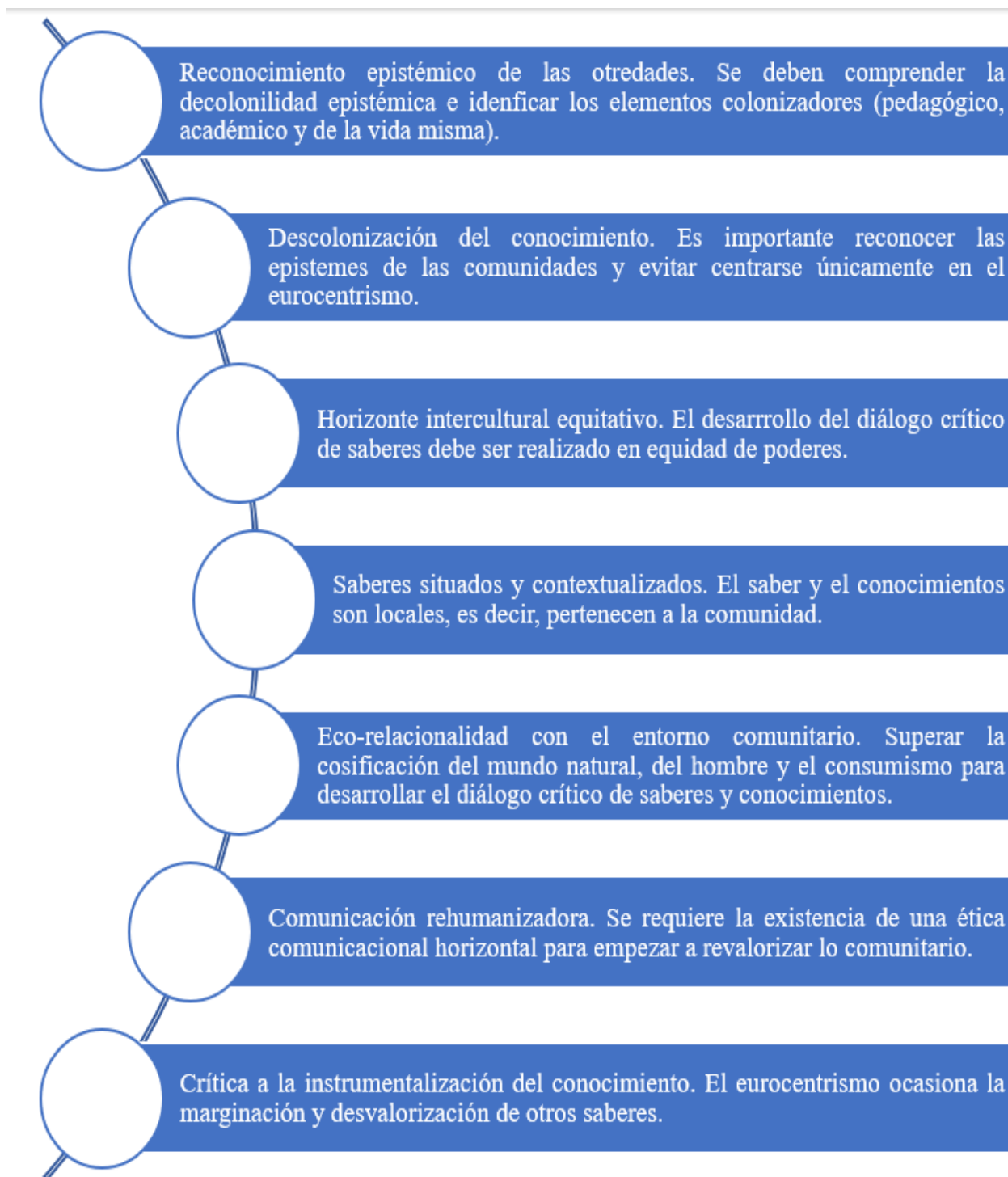
Vigilar que las asambleas, centros educativos y comunidades estén libres de prejuicios y estereotipos.

Condiciones jurídicas

Es una de las condiciones más importantes para el diálogo crítico de saberes porque mediante las normas o leyes establecidas por el Estado, se establece un respeto y se reconoce la diversidad cultural. Para esto, también se debe asegurar que la población participe de proyectos en los cuales se integren ciudadanos de otras comunidades y se establezca un espacio donde se genere el diálogo de saberes (espacio educativo y social), bajo una normativa enfocada en la empatía y el respeto por los diferentes tipos de saberes (Ministerio de Cultura, 2015).

A modo de resumen, en la Figura 5 se presentan otras condiciones para que los saberes y conocimientos puedan dialogar.

Figura 6. *Otras condiciones para el diálogo de saberes*



Nota. Elaboración propia

Reconocimiento epistémico de las otredades

Validar los saberes comunitarios es una forma legítima de conocimiento y de saber. Si no se puede hacer frente a la hegemonía eurocéntrica, es imposible que se produzca el diálogo crítico de saberes. En esta línea, Fanon (1961)

afirma que la colonización desarrolló una fuerte inferiorización del saber de los otros, y con ello generó un yo colonizado que produjo que el ser niegue su propia identidad y luche continuamente para parecerse al opresor; sin embargo, cada vez que se parece, padece más. Mientras que para Dussel (2006) lo primero es comprender la decolonialidad epistémica para valorizar la alteridad desde el sur global. Grosfoguel (2011) complementa precisando la necesidad de identificar los elementos colonizadores en nuestra cotidianeidad académica, pedagógica y, finalmente, en la vida misma.

Descolonización del conocimiento

Se debe reconocer la importancia de cada una de las epistemias de las comunidades. Eso significa salir del marco unipolar y universalista de la ciencia moderna, y conocer el propósito geopolítico del capitalismo con el imperio del libro y el eurocentrismo. Por ello, es importante identificar a los cinco países que manejan el monopolio académico (Alemania, Francia, Inglaterra, Italia y EE. UU.). En los escritos académicos hay que combinar las citas bibliográficas con los decires de los sabios de las comunidades sobre el tema. En un texto académico no solo debe haber citas de libros, ya que, si no aparecen citas de los decires de los sabios de la comunidad, ese texto estará dentro de la colonialidad del poder.

Se trata de hacer frente a la colonialidad del saber monocultural impuesta desde Occidente. Quijano (2000) sostiene que el colonialismo no solo dominó territorios, sino también las formas de pensar, conocer y vivir de las comunidades. Mientras no se haya superado esta condición colonial de pensamiento, es imposible que se produzca un diálogo crítico de conocer y saber. El grupo de poder colonial utiliza el conocimiento, incluida la ciencia, solo para beneficio propio, porque el conocimiento es poder. El conocimiento subjetiviza, convierte o manipula a la persona de acuerdo a los conceptos que acuña a cada palabra, y el ser humano se configura de acuerdo al significado de cada palabra que ha ido subjetivando. Esta subjetivación es práctica cotidiana de la “educación” actual. Todavía se estimula el saber repitiendo palabras en vez de textos para aprobar cursos o asignaturas.

Horizonte intercultural equitativo

El diálogo crítico de saberes debe desarrollarse en condiciones de equidad de poderes. Cuando existen conocimientos sobrevaluados y otros subalternizados no hay diálogo, sino violencia epistémica; los saberes universales y los saberes locales coexisten y cocrean sin jerarquías. Si no se entiende así, se desnaturaliza el diálogo, entendiendo que este no es la suma de saberes, sino la construcción equitativa. Si en las universidades o en el sistema educativo solo se valida el saber de los países hegemónicos, y se invisibiliza el saber del abuelo, la abuela o de la comunidad en general, se camina con dirección a la injusticia epistémica. Sánchez-Antonio (2022) propone el “diálogo mundial de saberes” como un encuentro transformador entre sistemas de pensamiento.

Es importante considerar que las otras formas de comprender el mundo son válidas e importantes como cualquier otro conocimiento. La localía o la universalidad no deben ser criterios de clasificación o discriminación de algún conocimiento, puesto que todos los conocimientos surgieron desde un lugar concreto. Asimismo, se debe propiciar el uso de las lenguas otras. Es imposible practicar el diálogo de saberes desde una sola lengua franca.

Saberes situados y contextualizados

El conocimiento y el saber no son neutros ni universales, sino locales; pertenecen a la comunidad y deben partir del territorio, de la comunidad, de la cultura y de las necesidades comunitarias para ser útiles. Por otro lado, Bautista (2017) denuncia la imposición de modelos externos en todo sentido, que desconocen las realidades locales y, por tanto, atentan contra la convivencia armoniosa.

Ecorrelacionalidad con el entorno comunitario

Para un adecuado desarrollo del diálogo crítico de saberes y conocimientos, se requiere superar la cosificación del mundo natural, del hombre y el consumismo que promueve la ciencia moderna. El saber ancestral, comunal, originario considera a la naturaleza como sujeto relacional, no como recurso. Sousa (2010) busca reivindicar las epistemologías del sur como diversas alternativas a la razón instrumental impuesta desde Europa. Mientras que Wals (2007), en su propuesta de pedagogía decolonial, plantea una educación orientada al cui-

dado, protección y regeneración de vínculos, y no a la acumulación de riquezas y ganancias.

Comunicación rehumanizadora

El diálogo permite comprender que existe la ética comunicacional horizontal, afectiva y rehumanizante. Torrico (2013) propone una comunicación para la vida con respeto a la palabra del otro, tomando como punto inicial la revalorización de lo comunitario. El diálogo ha sido instrumentalizado con el fin de imponer modelos externos que invisibilizan o neutralizan los saberes de la localidad; estos se encuentran desconectados de los contextos locales y comunitarios. Para hacer frente a la imposición, Torrico (2013) hace énfasis en la necesidad de una comunicación que no solo divulgue información, sino que fortalezca los lazos sociales y comunitarios, por ello, plantea la participación activa con reconocimiento de las voces diversas de los otros y de los saberes locales necesarios y fundamentales para alcanzar justicia y equidad.

Crítica a la instrumentalización del conocimiento

Los conocimientos, en la postura de la ciencia occidental, son mercancías que generan ganancias, plusvalía; por ende, son hegemónicos. Con ello, se pierde su sentido ético y espiritual. Grosfoguel (2011) identifica diversas formas de colonización que van desde lo epistémico hasta lo ontológico. La colonialidad epistémica es el conocimiento que se elabora en las “universidades” occidentales y occidentalizadas. Su noción es estrictamente eurocéntrica, pues privilegia las gnoseologías del hombre blanco y, por ende, del hombre occidental. El eurocentrismo del conocimiento nos lleva indudablemente a la marginación y desvalorización de otros saberes, lo que muchas veces hace que la persona de la comunidad tenga vergüenza de mostrar quién es y lo que sabe. El eurocentrismo es una forma de legalizar el racismo epistémico, porque configura o impide el desarrollo de las discusiones sobre temas relacionados con la visión del mundo, que excluye y subordina otras formas de conocimiento y existencia.

Asimismo, Grosfoguel (2011) desarrolla el concepto de “colonialidad ontológica”, además de la dimensión epistémica, cuya noción de colonialidad del ser es la imposición de una ontología que determina las diversas formas de

vida y existencia que se catalogan como válidas o superiores. La perspectiva ontológica es colonizadora, deshumaniza y desvaloriza la naturaleza de vida de los pueblos colonizados, es decir, de los pueblos originarios; esta perspectiva impone una visión del ser humano establecida en leyes, valores y normas occidentales. Para un diálogo crítico de saberes se requiere analizar estas formas de colonización y deslegitimar el constructo de jerarquía global subordinada que perpetúa el poder en desiguales y excluyentes.

1.4. Descolonización de la educación para el diálogo de saberes y conocimientos

La descolonización es un proceso de desprendimiento del sistema de educación monocultural, monolingüe, monoepistémica, monopedagógica, neoliberal, racista, entre otros. Por lo tanto, el proceso de colonización no es un concepto a aprender o una definición teórica; consiste en identificar y reconocer los elementos o procesos colonizadores dentro del sistema educativo. La descolonización permite adoptar procesos educativos interculturales. Uno de los medios es el diálogo crítico de saberes.

La descolonización se debe desarrollar desde los siguientes aspectos:

De la monoculturalidad del sistema educativo

Para no seguir el único patrón cultural que transmite la educación convencional es necesario recurrir a las fuentes culturales de la comunidad y de otros contextos que son parte del entorno de la institución educativa (IE). Por ello, se debe planificar experiencias de aprendizaje desde y en la diversidad (desde los calendarios comunales o las actividades del ciclo de vida de las comunidades). Por ejemplo, no se debe confundir el calendario gregoriano que determina el tiempo desde la mirada lineal o vertical. La concepción del tiempo del calendario comunal es totalmente distinta al calendario occidental, ya que es por tiempos de vida acíclicos, definidos por la incertidumbre.

Es preponderante planificar, ejecutar y evaluar todos los procesos curriculares considerando las actividades de la comunidad o de las familias, así como del entorno local y global de la IE. Se debe iniciar con el diagnóstico de las comunidades para identificar las actividades de la convivencia comunitaria,

que no solo deben ser actividades socioproductivas, ya que estas poseen una mirada neoliberal.

De la educación monolingüe castellanizante

Se trata de plantear actividades diversas que generen o permitan la necesidad de usar diversas lenguas y lenguajes. Es necesario empoderar las otras lenguas subalternizadas. Para un diálogo real, es requisito alcanzar la equidad de condiciones para las interacciones. Para ello, se puede realizar el diagnóstico biolingüístico y sociolingüístico con el fin de identificar las condiciones de uso de las lenguas con los diversos seres de la comunidad.

De la monoepistemia eurocéntrica, racionalista, positivista, modernista

Uno de los medios para salir de la hegemonía de la ciencia positivista, racionalista, eurocéntrica y neoliberal es el diálogo de saberes. A pesar de que la ciencia modernista aportó mejores condiciones de vida al ciudadano del capitalismo, es necesario reconocer sus elementos nocivos para la vida. En el caso de la humanidad, esta fue conducida al colapso civilizatorio, porque propone el desarrollo infinito con la acumulación infinita de la riqueza, lo cual es inadmisible en un mundo finito. También tiene responsabilidad en la destrucción del sistema ecológico, puesto que por facilitar la vida de la generación moderna creó elementos que facilitan o complican la vida del ciudadano actual, pero solo atiende la necesidad del humano, en cuanto más daño causa a la madre de la vida, que es el planeta. La obsolescencia programada destruye irremediablemente al mundo con la producción exponencial de la basura.

En cambio, los saberes de las otras comunidades criaron y crearon conocimientos para la convivencia y la crianza de la vida por miles de años, sin dañarla, tal como en menos de cincuenta años lo ha venido haciendo la ciencia moderna. Los saberes respetaron a la Pachamama (madre de la vida) con saberes amigables por lustros. En cambio, el conocimiento racionalista ha cosificado a la madre tierra, convirtiéndola en recurso para beneficio del hombre. Nunca antes una cultura trató a la madre tierra como recurso.

De la pedagogía eurocéntrica, racionalista, positivista

La actual educación tiene un solo formato pedagógico. Esta educación modernista se justifica con pedagogos eurocéntricos (Vygotsky, Piaget, entre

otros). No reconoce la cultura de crianza o las educaciones de otras comunidades. Esta educación neoliberal busca desarrollar competencias del ciudadano para el “trabajo”. Solo el sector empobrecido, ruralizado, discriminado, indigenizado y subalternizado estudia para vivir trabajando.

La función de la escuela rural es hacer odiar su lengua, su tierra, sus alimentos, así como sus músicas, ropas, etc., a los estudiantes. Les vende la idea de que la vida citadina es la mejor. Solo estudiando y obteniendo un título profesional van a ser ciudadanos. Finalmente, la escuela cosifica al estudiante para que viva vendiendo la fuerza viva de su trabajo.

El sistema educativo desarrollado en el neoliberalismo legitima la explotación y el abuso del empresario porque jamás le dice que cuando trabaja, se despoja de su poder para enriquecer al que no trabaja. El empleador, sea este público o privado, acumula riqueza y poder robando la fuerza de vida del trabajador. O sea, jamás el empleador paga lo que le corresponde al trabajador. Y este, al despojarse de su producto, solo pertenece al sueldo, no es que su sueldo le pertenezca. Por lo tanto, al despojarse del fruto de su fuerza de trabajo, se cosifica. Pierde la relación humana con el producto o con sus resultados. Nada le pertenece, la única satisfacción es que el salario lo contiene a él para hacerle comprar o consumir. Solo existe porque compra. Cuanto más trabaja el trabajador, cada vez se empobrece más (se endeuda, hipoteca su vida). Fabrica el revólver con el que lo van a matar.

Por eso, la pedagogía actual tiene un solo formato pedagógico, a pesar de que posee el nombre de EIB. Incluso, se debe aprovechar la inteligencia artificial para que no artificialice la inteligencia humana. Por ello, es necesario rescatar las otras educaciones, y así recuperar la cultura de crianza de la vida para evitar la autodestrucción, la autoexplotación, la aceleración y el modernismo.

Del neoliberalismo y modernismo del sistema educativo cosificador

El sistema educativo es cosmocéntrico y humanista. Sobrevalora al sujeto-alumno como centro del aprendizaje. Las competencias que propone para desarrollar en los estándares curriculares son las del sujeto ante su entorno. Propone un desarrollo lineal y vertical por la escalera gradual de los estándares del CNEB (Currículo Nacional de Educación Básica), a la vez que enfoca

al estudiante ante la realidad. El estudiante es formateado para enfrentarse a su entorno, y en esta mirada el estudiante asume que debe escalar los niveles, ciclos y etapas de la educación oficial. Siente que, si no sube esa escalera, es inservible. Por ello, los que no logran subir a la cima de la sociedad educada son despreciados y racializados.

En este proceso de dialogar con otros discursos, presentamos decires sesgados o contruídos adrede para distraer o practicar el diálogo de saberes funcional, así como una EIB que ayude a manipular conciencias de indigenistas que se identifican con los indios o campesinos del país.

Ahora, es importante señalar que en los siglos XX y XXI se comenzó con la descolonización de la educación, con la finalidad de crear un currículo nacional a partir de una cosmovisión andina y una epistemología propia de la nación, sin caer en la importación y aplicación de modelos educativos externos. Todo esto con la finalidad de complementar el conocimiento eurocéntrico con los saberes locales, que hace décadas han sido excluidos de los centros formativos, como resultado del colonialismo.

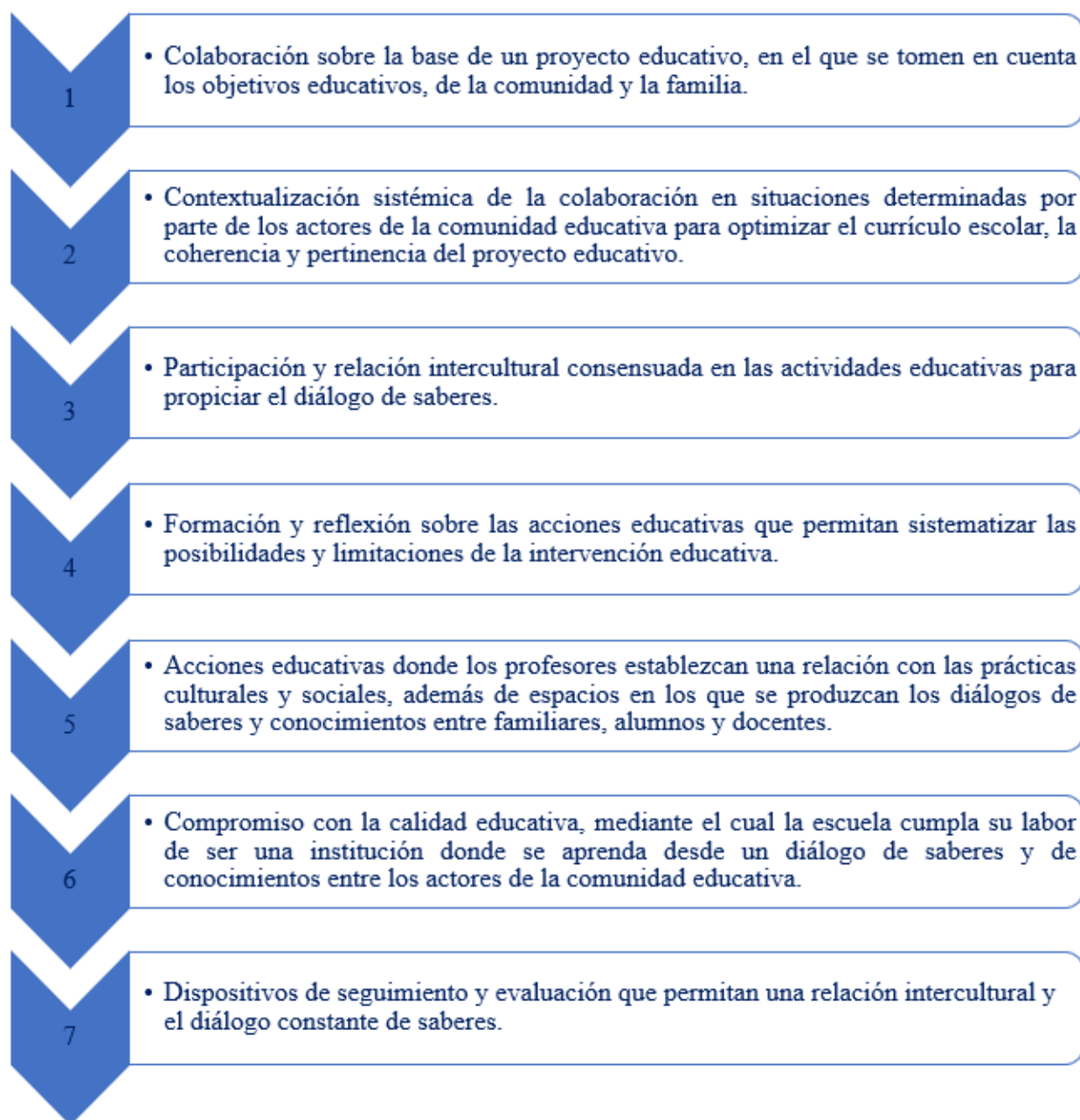
Es así que, en dichos siglos, se han estado aplicando nuevos procesos sociales e influencias teóricas, considerando la interculturalidad nacional y la vertiente participativa y colaborativa de las múltiples comunidades del país. Entonces, la descolonización de la educación se trata de instituir acuerdos fructíferos de colaboración de cada actor institucional, quienes podrán compartir sus sistemas de saberes y experiencias para mejorar el servicio educativo y la formación educativa (Pérez y Argueta, 2022).

En otros términos, se intenta establecer procesos de enseñanza-aprendizaje conjuntos, es decir, que se basen tanto en los diálogos de conocimientos como en los saberes, pues ambos tienen información que ayuda a lograr objetivos en común y a resolver problemas que a veces la ciencia no logra resolver, y viceversa. Además, al haber una convergencia de ambos diálogos en el sector educativo y evitar un enfoque único (enfoque colonial), los centros de formación estudiantil tienen mayores posibilidades de seguir mejorando y formar, de este modo, grandes técnicos, profesionales, universitarios y ciudadanos. De ahí que el diálogo de saberes y conocimientos, al mismo tiempo, constituyen una

inspiración y propuesta para la descolonización educativa y la transformación de la educación por niveles, dado que los docentes y estudiantes ya no se mostrarán ajenos a su realidad y contexto (Oyola *et al.*, 2024).

Para superar el monolingüismo y la monoculturalidad, es decir, para lograr la descolonización de la educación para el diálogo de saberes y conocimientos, Quilaqueo (2019) propone seguir los aspectos que se detallan en la Figura 7:

Figura 7. *Consideraciones para la descolonización*



Nota. Adaptado de Quilaqueo (2019)

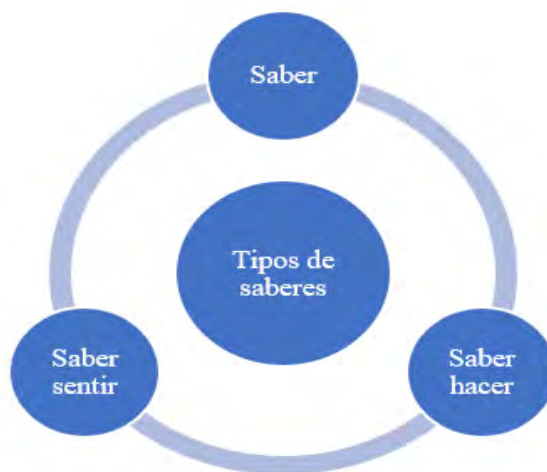
Solo con una constante vigilancia de los aspectos señalados, se puede descolonizar la educación, la cual se encuentra fuertemente arraigada a un enfoque eurocéntrico. A partir de esto, se incrementará el diálogo de saberes y conocimientos en conjunto en los salones de clases, lo que conllevará que el conocimiento de los estudiantes no se limite a lo aprendido en los textos, sino también a que asimilen y analicen los saberes aprendidos en su entorno.

(Hasta aquí el lector se habrá dado cuenta del enfoque funcional del diálogo de saberes, que en el fondo siempre conduce al saber racionalista del sujeto que enfrenta a la naturaleza. En el discurso nunca se asume que la educación debe servir para salvar la vida tanto de la humanidad como la del planeta).

1.5. Los sentires, saberes y haceres para el diálogo crítico de saberes y conocimientos

Para garantizar el diálogo crítico de saberes y conocimientos, es necesario considerar que existen tres pilares que rigen la educación y la sociedad: saber, saber hacer y saber sentir (Figura 8). Estos tipos de saberes permiten ampliar las posibilidades de tener un mundo mejor en el cual se respeten las diversas culturas, la forma de pensamiento, se incluyan fuentes de información procedentes de saberes y conocimientos, entre otros, a fin de consolidar una mejor formación del ser humano.

Figura 8. *Tipos de saberes en educación*



Nota. Adaptado de Díaz *et al.* (2020)

Se observan los tipos de saberes que inciden en el diálogo crítico de saberes y conocimientos, de los cuales se efectúa una breve descripción:

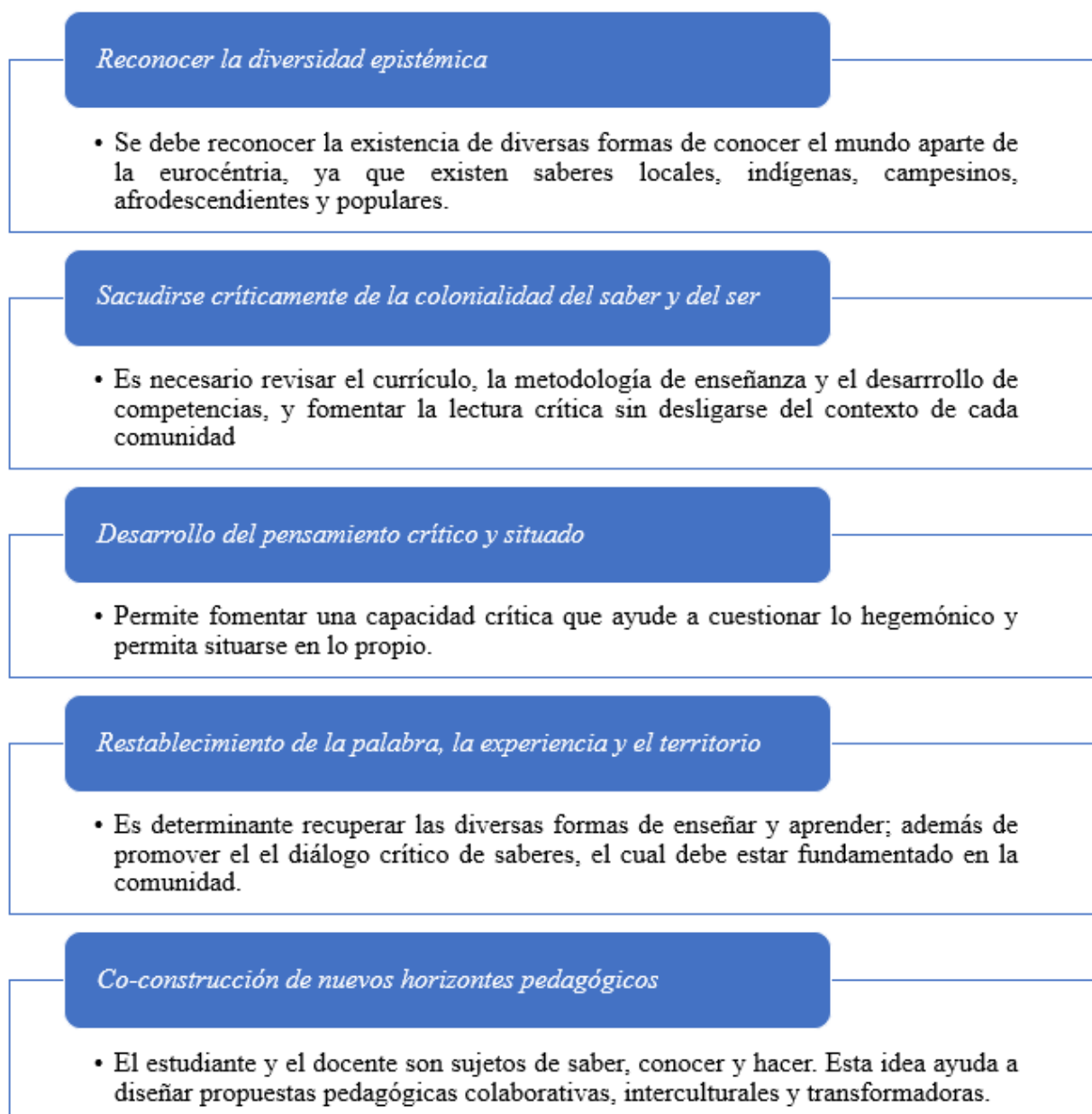
- El saber: es la parte cognitiva. Se define como la capacidad de internalizar el conjunto de conocimientos adquiridos, tanto teóricos como prácticos.
- Saber hacer: consiste en aplicar lo aprendido y tomar conciencia real del desempeño que se tiene, considerando los conocimientos obtenidos. Supone una alineación de la información y la técnica.
- Saber sentir: es la capacidad de armonizar el entender y el estar consciente. Es una forma de sentimiento que permite a la persona desarrollar o mejorar su solidaridad y humanidad.

Los sentires, saberes y haceres tienen una estrecha relación con el diálogo de saberes y conocimientos, porque al recuperar los saberes de las comunidades o pueblos indígenas, estos podrán ser analizados y aplicados en los procesos de enseñanza. Asimismo, si se toma conciencia de que los pueblos originarios también tienen un valor cultural que incide significativamente en la sociedad, será más factible entablar los dos tipos diálogos al comprender su relevancia (Comboni y Juárez, 2019).

Por otro lado, Fragoso *et al.* (2021) señalan que el encuentro de diálogos permite experimentar los diversos tipos de sentires, saberes y haceres mediante el reconocimiento del otro. En los centros educativos, por ejemplo, cuando los docentes dan la oportunidad de participar a los alumnos, estos pueden compartir sus saberes y conocimientos, con lo que será posible que adquieran nuevos aprendizajes y creen un ambiente de tolerancia, confianza, trato igualitario y digno. De este modo, los actores educativos tendrán más oportunidades de relacionarse entre sí y establecer nuevas formas de diálogo para gestionar y resolver problemáticas sociales y de convivencia.

Por otro lado, descolonizar la educación también tiene otros significados, lo cual se observa en la Figura 9:

Figura 9. *Otros significados de descolonizar la educación*



Nota. Elaboración propia

A continuación, se realiza una descripción más detallada de los componentes enlistados en la figura anterior.

Reconocer la diversidad epistémica

¿Qué implica? Reconocer que no existe un único modo legítimo de conocer el mundo. Los saberes locales, indígenas, campesinos, afrodescendientes y populares poseen estructuras epistémicas propias y deben ser valorados en igualdad de condiciones con los saberes académicos occidentales. Autores clave: Boaventura de Sousa Santos (2010), quien propone el concepto de “epis-

temologías del sur”, el cual señala que “no hay justicia social sin justicia cognitiva”. Acción pedagógica: Fomentar en el aula el encuentro horizontal de saberes, evitando jerarquías o traducciones unilaterales.

Sacudirse críticamente de la colonialidad del saber y del ser

Implica transitar la máscara del sistema educativo que históricamente es responsable de reproducir la colonialidad. La educación, en sus diversas formas, ha aportado significativamente en la invisibilización de las muchas formas de conocer, sentir y ser. Quijano (2000) y Grosfoguel (2011) han alertado sobre el proceso de la colonialidad del saber, del poder y del ser como una acción pedagógica. Entonces, corresponde revisar críticamente los contenidos curriculares, el desarrollo de las competencias, las formas de planificar, de mediar y de evaluar, y promover una lectura crítica y situada del conocimiento, sin desligarse del contexto de cada comunidad. Si no existe este tránsito, será imposible hacer frente a la colonización. Por lo tanto, se requiere de profesionales críticos capaces de asumir la tarea de educar para alcanzar la legitimación del ser, del saber y del poder.

Desarrollo del pensamiento crítico y situado

Permitirá promover una capacidad crítica, cuestionadora y reflexiva que no solo debata el conocimiento hegemónico, el imperio del libro y la hegemonía europea, sino que sea capaz de situarse en lo propio, lo comunitario, quitando el esencialismo en su acción pedagógica. Autores como Enrique Dussel (2013) nos hablan de la ética de la liberación y la inevitable necesidad de salir del pensamiento de considerarnos víctimas del sistema y de la educación que nos imponen. Corresponde, por tanto, diseñar situaciones problematizadoras, trabajar con relatos orales, experiencias comunitarias y generar espacios de reflexión colectiva. Nos tiene que ayudar a repensar nuestra responsabilidad frente a la crisis que nos ha traído la modernidad.

Restablecimiento de la palabra, la experiencia y el territorio

En educación, se deben recuperar las múltiples formas comunitarias de enseñanza-aprendizaje, que en la mayoría de los casos son orales, están en los rituales, son simbólicas y se encuentran íntimamente ligadas al territorio, a la comunidad y a su espiritualidad. Promover el diálogo crítico de saberes debe

fundamentarse en la raíz comunitaria. Nos obliga a incorporar a sabios que curan, que crían, que alimentan, que tejen, que se relacionan con la madre tierra; con comuneros y artistas locales en el proceso formativo. Aprender desde la vivencia en comunidad porque nos corresponde hacer frente a sus problemas.

Co-construcción de nuevos horizontes pedagógicos

Permite comprender que el camino es superar el modelo transmisivo y bancario, como plantea Freire en su propuesta sobre una educación liberadora y dialógica, que lleva al educador y al educando a reconocerse como sujetos de saber, conocer y hacer. En ese sentido, autores como Paulo Freire (1970), Frantz Fanon (1952) y Roberto Bautista (2017) ayudan a entender esta necesidad de co-construcción para diseñar propuestas pedagógicas colaborativas, interculturales, transformadoras y liberadoras, compuestas por el pensamiento relacional, el diálogo y la acción. De nada sirve pensar si es que no se cambia; de nada sirve leer si no lleva a la acción. “Descolonizar el saber es dirigirse mediante el diálogo crítico y ético de mundos existentes. Es también cuestionar el monopolio o imperio del libro, y, por el contrario, entender y abrazar la palabra viva, eso significa que debe redimensionarse y resignificarse la EIB” (Cameron, 2024, p. 18). Nos corresponde asumir la tarea de construir un aula en que el territorio, la memoria y la esperanza tengan su propia voz.

1.6. Diálogo crítico de saberes y conocimientos desescolarizados en las aulas

Reflexionar sobre el saber local constituye una acción esencial en las críticas realizadas sobre la educación, predominantemente hegemónica (Puche, 2019). A lo largo de los años, el conocimiento enseñado en las aulas ha sido filtrado y moldeado mediante lentes coloniales, lo que ha llevado a la segregación de la realidad de los pueblos y otras culturas. Debido a ello, muchos estudiantes desconocen los saberes de sus territorios y comunidades, al no haber diálogos sobre esto, como consecuencia de priorizar el conocimiento universal, en lugar de complementarlo con el de la región.

Para superar dicho panorama, es necesario desescolarizar las aulas, es decir, cuestionar, desafiar y modificar los marcos impuestos para permitir el

ingreso de nuevas perspectivas culturales y epistemologías en los salones de clase. Esto no solo puede promover el respeto, la inclusión y el entendimiento en relación con la forma de entender el mundo, sino que también fomenta el avance y la innovación al abrir nuevas formas de comprensión que enriquecen la academia y la sociedad. Por ende, la desescolarización es un paso determinante hacia un mundo más enriquecedor, inclusivo y justo, en el que todas las perspectivas y culturas puedan contribuir con el acervo del saber propio (Rodríguez-Amortegui, 2024).

La desescolarización también consiste en abandonar por completo el régimen eurocéntrico impartido para dar paso a la educación intercultural, en la que la relación maestro-estudiante no se limite a la verticalidad, sino que se fomente el desarrollo del niño mediante el diálogo de saberes y de conocimientos, dado que al compartir información aprendida en la localidad y en los libros de texto, se abren mayores posibilidades de incrementar la información personal y resolver los problemas de la sociedad desde perspectivas diferentes. La desescolarización propone que los niños y jóvenes sean libres de aprender y reconozcan que lo asimilado en sus hogares y comunidad también forma parte del aprendizaje e incide en su formación (Zuñiga *et al.*, 2022).

La desescolarización es una medida vital para combatir el eurocentrismo, el cual requiere nuevos abordajes, métodos, prácticas y preguntas. En general, se necesita un nuevo método de formación para construir nuevas epistemologías, cuyas bases sean el conocimiento, los saberes, los sentires y los haceres. Asimismo, se ha identificado que el eurocentrismo no es compatible con el sistema de vida actual, dado que se basa en un imaginario y está lejos de la realidad.

Si bien es un proceso que ha permeado en toda la estructura social de América Latina, es necesario que se adopten nuevos enfoques educativos, en los que la cultura y los saberes locales también se incluyan en la formación profesional y, esencialmente, se promueva el diálogo de saberes y conocimientos en el trabajo pedagógico para que la educación no solo se trate de una transmisión de conocimiento, sino de la crianza de saberes en comunidad y cómo ambos se relacionan y contribuyen en los diversos sectores de la sociedad (Burgos, 2021).

CAPÍTULO II

EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE (EIB)

Para evitar la línea colonial del racionalismo, que prioriza la teorización de los decires, sentires y haceres humanos, la preocupación del presente estudio no ha sido conceptualizar ni elaborar argumentos precisos para la educación intercultural, porque la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) no es sino un proceso de ir siendo. Definir la EIB sería tomar el camino de la receta conceptual. No basta comprender o conceptualizar la EIB, ya que se trata de un modo de ser o de convivir con las educaciones, y no solo entre humanos. Es la convivialidad en un espacio y tiempo circular donde cada ser de la comunidad es importante. En la EIB no solo se da el aprender entre humanos, también se encuentran el sentir, pensar, hacer y decir que se escucha entre todos.

Según la pedagogía crítica, la EIB orienta a salir de la limitación que por muchos años carga consigo la enseñanza en dos lenguas. Por el contrario, existe la necesidad de aportar con la transformación de la pedagogía, por ello, la EIB debe cimentar su tarea educativa en la visibilización de las matrices culturales de los pueblos originarios. A lo largo de la historia, en el Perú se ha desarrollado una política educativa orientada a imponer una educación para los pueblos originarios. Críticamente, esta situación nos permite comprender lo que Freire (1970) señala: que la educación debe orientarse a ser una práctica pedagógica que tome como acción la libertad y no una educación que conduzca a la domesticación cultural. En ese sentido, “la educación auténtica no se hace de A para B o de A sobre B, sino de A con B” (Freire, 1970, p. 72). La EIB, en el sentido crítico, debe co-construirse con y desde las comunidades; de esta manera, se superará la traducción lingüística que en la actualidad se desarrolla.

Desde el punto de vista de la colonialidad

La EIB, tal como se desarrolla en la actualidad, es estrictamente funcional al proyecto e intereses de la colonialidad del Estado-nación. Se desarrolla con un solo currículo oficial, si bien su naturaleza de contextualizarse y situ-

arse sigue el curso de la subordinación de las epistemologías indígenas. Para estar al servicio de las comunidades, la EIB debió partir desde las urbes para asumir el estatus correspondiente y llegar a la ruralidad; por ello, es necesario hacer una resituación para que sea resignificada como política educativa (Camones, 2024). En esta línea, Quijano (2000) hace una crítica a la “colonialidad del poder”, en el sentido de que las estructuras modernas “educan” para vivir bien, o sea, acumulando riquezas, y nos orientan a hacer lo que dicen los otros, es decir, los “investigadores. A su vez, existe una imposición de jerarquías raciales y epistémicas, ya que “persiste la colonialidad del poder más allá de la descolonización política” (Quijano, 2000, p. 215). A nivel crítico, nos corresponde repensar el desarrollo de la EIB, de manera que cuestione su propio rol para alejarse de ser reproductora de la colonialidad; solo así podrá transformarse en auténticamente intercultural.

Desde el punto de vista de la decolonialidad

La educación como derecho orientado al desarrollo cognitivo significa alcanzar una auténtica justicia epistémica de los pueblos originarios, de lo contrario, se sigue el curso de la EIB remedial (Camones, 2024). En esta dirección, es urgente entender que la EIB debe empezar la insurgencia epistémica, de manera que los saberes comunitarios no sean folclorizados, sino incorporados como válidos y útiles para construir futuros alternativos de cara a la crisis en la que se encuentra el mundo (Cáceres, 2024). En la tarea de la decolonialidad, quizá sea imperativo tomar en cuenta lo que plantea Dussel (2013), o sea, una filosofía de la liberación para enfrentar al sistema moderno/colonial y de esta manera dejar de ser víctimas o seguir revictimizados: “La decolonialidad es pensar desde los oprimidos, no solo hablar sobre ellos” (Dussel, 2013, p. 46). Una EIB decolonial exige el protagonismo de los sujetos comunitarios en el diseño, ejecución y evaluación del proceso educativo.

Considerando las epistemologías del sur

Considerando los aportes de la epistemología del sur, la EIB significa promover la justicia cognitiva de los pueblos, ya que es el único camino para reconocer la validez de los conocimientos ancestrales, espirituales, territoriales y colectivos. Es también una alternativa para salir de la educación recetaria,

que responde a fórmulas universales. De Sousa Santos (2010) sostiene que “no hay justicia social global sin justicia cognitiva global” (Santos, 2010, p. 32). Es necesario promover un diálogo crítico de saberes que permita reflexionar sobre aquellos conocimientos locales que, al estar orientados hacia la explotación indiscriminada de la naturaleza, contribuyen a la destrucción de la Madre Tierra y, en consecuencia, de la vida. Este reto nos invita no solo a traducir saberes, sino a generar encuentros ético-políticos entre diferentes horizontes civilizatorios (Cáceres, 2024).

Desde la filosofía ancestral y comunitaria

La educación debe enseñar para la vida, por ende, la EIB debe promover el aprendizaje como parte de la vida y no como una actividad escolar separada del territorio, de la espiritualidad y del ser comunitario. Sánchez-Antonio (2022) ayuda a entender un poco más el panorama, pues propone el “diálogo mundial de saberes” como fundamento ético-ontológico para una nueva forma de hacer educación y que esta contribuya a la solución de la crisis civilizatoria. En esta perspectiva, entender que “los saberes no se encuentran en los libros, sino en la vida que pulsa en los pueblos” (Sánchez Antonio, 2022, p. 58), significa introducir la cosmovisión de los pueblos, la oralidad, la reciprocidad y el aprendizaje contextual o de experiencias como base del currículo nacional.

Este es un proceso en todo nivel del sistema educativo. La tarea es acercar el desarrollo de las competencias a la comunidad; solo así se podrá dejar de encuadrar el saber local a la ciencia moderna. No se trata de comparar el saber científico con el saber de la comunidad, sino que cada uno tiene su propia finalidad y se desarrolla en su contexto. Si no se sigue este curso, estaremos en el camino de la instrumentalización de la EIB para beneficios geopolíticos y, junto con ello, del abuso de poder epistémico (Cáceres, 2025). Debemos entender que el saber de la comunidad tiene territorio, comunalidad, convivencia y espiritualidad.

La EIB crítica y decolonial supera los límites de la política lingüística, ya que es una apuesta filosófica, pedagógica y epistémica que cuestiona y hace frente al monoculturalismo del Estado y de las instituciones que forman y desarrollan competencias; asimismo, promueve un proyecto civilizatorio alternativo, desde los pueblos, con los pueblos y para los pueblos.

La EIB es una política, es epistemología, es filosofía. Su enfoque es fortalecer la formación docente, producir materiales educativos de acuerdo con el contexto y adaptar el currículo para garantizar una educación en la que se respete la diversidad lingüística y cultural del país, y se supere el modelo eurocentrista, el cual ha predominado durante muchos años en los centros de formación estudiantil. La EIB sustenta sus bases en la interculturalidad y se apoya en un currículo nacional, el cual es elaborado para fortalecer las escuelas y universidades de EIB a nivel nacional, con el propósito de empoderar las comunidades originarias y promover su colaboración y participación en las instituciones.

Uno de los principales aspectos de la EIB es que destaca la relevancia del uso de la lengua materna del alumno en el aula y el diálogo de saberes y conocimientos en un mismo espacio. Desde un enfoque histórico, esto es significativo porque una educación intercultural hace frente al modelo eurocentrista y al colonialismo, los cuales solo han perjudicado el sistema educativo, dado que no consideran los saberes locales de las comunidades autóctonas, a pesar de que son fundamentales porque aportan en la formación académica, fortalecen la identidad lingüística y cultural de los alumnos, y les permiten ampliar sus conocimientos para resolver problemas académicos o sociales desde una convergencia de saberes y conocimientos.

A su vez, a nivel político, la EIB ha modificado las políticas públicas educativas en el país, dado que se ha planteado que es necesario abordar nuevas formas de enseñar. Estas nuevas normativas se enfocan en el reconocimiento genuino y la promoción activa de las lenguas originarias en los espacios escolares. Asimismo, fomentan el diálogo de saberes y conocimientos en las aulas, pues lo que se pretende es incorporar paulatinamente los saberes propios y las cosmovisiones de cada comunidad originaria en el aprendizaje estudiantil.

Para ello, se requiere también que los docentes y administrativos desarrollen competencias interculturales, de manera que puedan aplicar correctamente el programa curricular nacional de EIB y adaptar los enfoques pedagógicos y metodológicos de acuerdo con la realidad y la diversidad cultural. Todo esto con el fin de garantizar una educación inclusiva y pertinente, independientemente del origen cultural o étnico de los alumnos.

2.1. ¿Por qué la necesidad del diálogo crítico de saberes y conocimientos en la EIB?

Desde la experiencia y comprensión profunda de la filosofía andina y comunitaria, existe la urgente necesidad de cuestionar el imperio de la ciencia moderna no para negarla ni descalificarla, sino para descentralizarla, descolonizar los supuestos universalizantes y dar paso a una forma más plural y justa de producir conocimiento. La hegemonía de la ciencia nos ha conducido a la cosificación de la naturaleza con la instrumentalización de los saberes, generando una ruptura entre el ser humano y la madre tierra. Esta ruptura ha llevado a la crisis civilizatoria, que, en la actualidad, nos obliga a retornar un pensamiento integrador, profundamente relacional y armonioso. A la vez, nos obliga a preguntarnos lo siguiente: ¿por qué salir del imperio de la ciencia moderna? Para esbozar algunas respuestas, se tomarán en cuenta los aportes pedagógicos, lingüísticos, políticos, epistémicos, filosóficos, económicos y metodológicos.

Porque hay una necesidad pedagógica

Los acontecimientos actuales del mundo nos obligan a proponer una pedagogía democrática y genuina que reconozca la experiencia, la memoria colectiva y los saberes ancestrales. Estos saberes deben ser alternativas a la solución de los problemas, por ende, se debe repensar la tarea docente para que este se convierta en facilitador, mediador y apoyo del diálogo, y no sea solo un mero transmisor hegemónico. Es nuestra responsabilidad como maestros hacer frente a los aportes de la ciencia moderna establecida como un dogma que ha negado las muchas otras formas de ver el mundo.

Lingüísticamente

En el proceso histórico de la educación, esta se ha desarrollado con la lengua franca. En el caso peruano, se ha observado la imposición del castellano como lengua hegemónica, lo que muchas veces ha marginado las lenguas originarias. Por lo tanto, el diálogo de saberes requiere revalorar el o los idiomas maternos como portadores de epistemologías propias, con categorías y cosmovisiones que no se traducen en lenguas dominantes. Desde el punto de vista lingüístico, se trata de hacer uso de la lengua en diversos momentos de desen-

volvimiento de la persona para que exprese su sentir, su manera de vivir; eso es resistir al borrado histórico. Es un acto de memoria y afirmación cultural. Los pueblos originarios no solo recuperan su lengua, sino también su dignidad y su lugar en la historia (Sánchez-Antonio, 2020). Las lenguas originarias son medios y formas para comunicar los alcances de la economía relacional y solidaria. Mediante la lengua comunitaria se transmite el saber agrícola, así como los saberes medicinales y organizativos, que pueden aportar a modelos sostenibles y alternativos al extractivismo capitalista (Bautista, 2007). Desde las instituciones educativas de formación en servicio, inicial y educación básica, se debe promover el uso de las lenguas originarias en todo el sistema educativo como una manera de reexistencia y decolonización. Es una forma de hacer frente al silenciamiento colonial. Es garantizar que el Estado deje de ignorar a los pueblos y reconozca su soberanía cultural (Fannon, 1952; Grosfoguel, 2011).

Políticamente

Los asuntos públicos son asuntos políticos, y la educación es de naturaleza política. Por ello, descolonizar el saber es un acto de justicia político y el reconocimiento político del derecho de los pueblos. La EIB debe recuperar la soberanía cultural, desobedecer al mandato monocultural y abrirse al ejercicio del pensamiento crítico y comunitario. Es necesario apostar por una gestión intercultural crítica para cuestionar lo preestablecido y buscar nuevas formas de institucionalizar los hechos políticos que atiendan las diversidades existentes (Camones, 2024). El acto político se logra cuando las decisiones advierten y atienden las formas de vida del pueblo, se incorpora la gestión comunitaria y se recuperan las formas de ejercer el derecho democrático representativo y comunitario.

Epistémicamente

En las instituciones educativas de todos los niveles, se hace necesaria la desobediencia epistémica para poder construir conocimientos y saberes, evitando maximizar o minimizar el saber local. En este acápite es importante tomar en cuenta diversas propuestas, como la de Grosfoguel (2011), quien señala que la colonización no solo fue territorial, sino epistémica y ontológica. Como tal, no hemos podido sacudirnos de este proceso, y hemos sido despojados de

nuestros saberes y formas de convivencia. Lo que hacen nuestras comunidades también son maneras epistémicas de entender y desenvolverse en la realidad. Hay que cuestionar todo aquello que considera que el conocimiento es único y válido, y que solo algunos tienen derecho a producirlo o a la propiedad intelectual. La EIB debe equilibrar el saber local con el saber global, sin necesidad de jerarquizar, porque ninguno es más ni tampoco es menos. Ambos tienen importancia para sus propios intereses. Lo que no debe suceder es que una de las epistemias absorba a la otra.

Filosóficamente

La filosofía ayudará a comprender que, desde el *ayni*, la *minka*, la ayuda mutua, la complementariedad y la relacionalidad, se han ido construyendo las diversas convivencias en las comunidades. La filosofía andina nos invita a repensar en comunidad desde todo lo que hacemos, porque nos complementamos con reciprocidad de la vida. Frente al sujeto cartesiano, anulado, muerto, se propone el ser-viviente-comunitario, cuyo núcleo del pensamiento sea la vida en desarrollo del otro para mi propio bienestar. En este punto, la pregunta a resolver sería: ¿qué nos corresponde como docentes?, ¿seguimos siendo instrumentos de colonización?

Económicamente

La civilización nos ha conducido a convertirnos en mercancía. Se adquiere poder en la medida en que se obtiene valor dinerario, y ese valor en dinero se convierte en poder. Se entrega un bien, y a cambio se recibe un papel que no le cuesta fabricar al sujeto modernista. Todo lo que la ciencia moderna nos ha permitido es el extractivismo. En la educación de nuestras comunidades, estas son de naturaleza recíproca, lo que nos permite entender la pedagogía decolonial para aprender a valorar la suficiencia, el equilibrio y el buen vivir (*Suma qawsay*) por encima del lucro económico. El docente debe ayudar a formar sujetos que valoren la vida y no el mercado. En la concepción económica se piensa para ganar plata, se hace y se recibe dinero, todo se vende y se compra. Nuestros saberes ya tienen un precio y por ello se desarraiga de su relación con la Tierra para hacerla parecer a lo comunitario. Sin embargo, una planta producida en la ciudad, con fertilizantes nada amigables con la Pachamama, que no

recibe las energías, la espiritualidad ni el cariño de las personas, ha sido cosificada para fines comerciales y, por ende, pierde la posibilidad de diálogo crítico de saberes (Cáceres, 2024).

Metodológicamente

Nos permite repensar la tarea educativa, pero no desde las recetas metodológicas que se recibe de los entes rectores. No basta con contenidos nuevos, “transformadores” o “modernos”, sino con metodologías comunitarias: aprendizajes situados, *mingas* de saberes, *minkanakuy*, círculos de palabra, trabajo con mayores sabios y sabias, reconocimiento de diversos contextos de vivencias interculturales, etc. El aula debe ser considerada como un tejido, pero no de imposición de ideas hegemónicas. Porque solo así se garantizará que la educación no siga el camino de la reproducción y validación de la colonialidad, sino que se oriente a construir la justicia cognitiva como justicia social en armonía con la naturaleza y una convivencia desde la diversidad epistémica. De Sousa Santos (2010) dice que no se trata de construir una “ecología de saberes”, de imposición de conocimientos, sino de tejidos y diálogos.

En los siguientes párrafos, se exponen discursos coloniales o recolonizadores disfrazados de interculturalidad, pero que en el fondo revelan el proceso de la recolonización a través del supuesto diálogo de saberes. Es importante leer entre *líneas para hacer el entrenamiento decolonizador* y reconocer los elementos discursivos colonizadores en los párrafos siguientes.

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) es un tipo de sistema educativo enfocado en promover el diálogo de saberes por medio de la aplicación de un modelo, cuyas bases son la comunidad, la familia, la persona, lo territorial, lo pedagógico y lo antropológico (Quichimbo *et al.*, 2023). Es una modalidad del sistema educativo, que garantiza a los pueblos originarios el derecho a estudiar y a recibir una educación que contribuya con la preservación y fortalecimiento de su lengua, pautas culturales, identidad étnica y cosmovisión, para que puedan desempeñarse de manera activa en la sociedad y logren mejorar su calidad de vida (Pozzo y Parucci, 2017).

La EIB también es entendida como un modelo educativo en el que se integra la enseñanza de culturas y lenguas diferentes, usualmente el idioma

oficial de un país y una lengua indígena. Es un enfoque que surgió como respuesta ante la necesidad de revitalizar y preservar las culturas y las lenguas de los pueblos originarios, al tiempo que se facilita la integración de las comunidades en el sistema educativo de la nación. Cabe precisar que la adopción de la EIB responde a una creciente toma de conciencia sobre cuán importante es la diversidad lingüística y cultural, y qué tan necesario es fomentar una educación equitativa e inclusiva (Hinojosa *et al.*, 2024).

Su importancia radica en asegurar un proceso de enseñanza-aprendizaje integral en contextos bilingües. Tiene los siguientes fines (Krainer *et al.*, 2017):

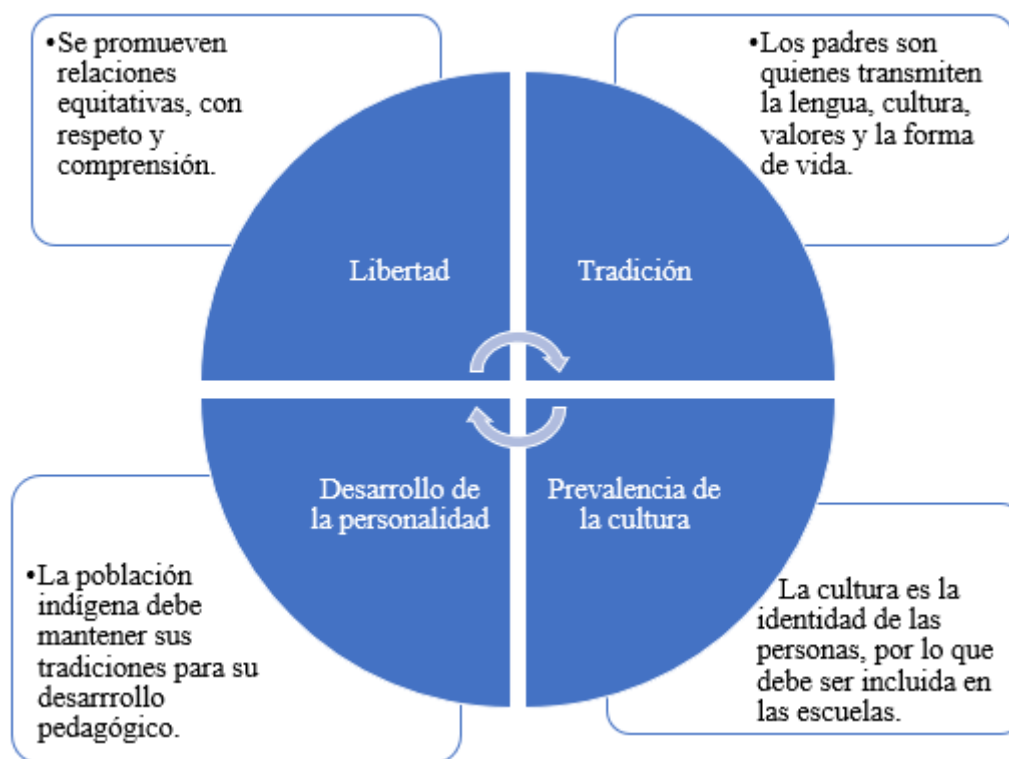
- Fortalecer la lengua, la identidad y la cultura de los pueblos indígenas.
- Desarrollar y recuperar la sabiduría, la ciencia, el conocimiento y la tecnología de los pueblos ancestrales.
- Impulsar una educación integral y de calidad, en la que se incluya el diálogo de saberes y conocimientos para producir investigaciones en el marco de la interculturalidad.
- Formar personas con identidad propia y un nivel científico que conviva con los saberes y los conocimientos.

Para que un centro de educación EIB brinde un servicio educativo de calidad a aquellos estudiantes pertenecientes a pueblos originarios, debe poseer las siguientes características (Ministerio de Educación, 2013):

- Desarrolla procesos pedagógicos de calidad.
- El currículo aplicado fue elaborado considerando los saberes, valores, historias y cultura de los alumnos.
- Implementa una propuesta de uso de lenguas originarias en clase por cada nivel y grados.
- Utiliza procesos y criterios de evaluación coherentes desde un enfoque intercultural y considerando la lengua hablada con el alumno.
- Los materiales didácticos son elaborados por cada nivel y están orientados a desarrollar los aprendizajes del currículo. Además, en la pedagogía docente, se debe incluir el diálogo de saberes y conocimientos entre docentes y estudiantes para que la formación educativa sea más integral y en armonía con la comunidad.

Se debe considerar que la Educación Intercultural Bilingüe integra una serie de principios, los cuales se describen en la Figura 10:

Figura 10. *Principios de la Educación Intercultural Bilingüe*



Nota. Tomado de Valbuena *et al.* (2021)

Cada uno de estos principios constituye un pilar de los centros educativos para que su método de enseñanza-aprendizaje sea efectuado dentro del marco de la EIB y los alumnos tengan la oportunidad de compartir sus saberes y comunicarse en su idioma materno.

Tomando como base las nociones generales expuestas sobre la EIB, es posible responder a la siguiente interrogante: ¿por qué la necesidad del diálogo crítico de saberes y conocimientos en la EIB? Al respecto, Mejía (2016) indica que la educación se construye a través del diálogo de saberes y su confrontación con los conocimientos porque en ambos casos proporciona información válida que incide significativamente en el aprendizaje de los alumnos, además de que les permite construir su autonomía dentro de procesos intra e interculturales.

Con el diálogo de saberes y conocimientos, se intenta realizar más que un mero proceso pedagógico enfocado en la transmisión de información,

dado que también se centra en reconocer las diferencias culturales entre los alumnos para complementar la enseñanza con los saberes que cada educando lleva consigo de su comunidad.

La necesidad de ambos tipos de diálogos también se refleja en la importancia de cambiar el actual modelo educativo, que se basa en la producción de conocimiento desde una perspectiva eurocentrista, es decir, desde el racionalismo occidental. La integración de tales factores permitirá una verdadera descolonización y un cambio de pensamiento para dar paso a una eficiente educación intercultural. Esto será posible, puesto que se reconocerán los saberes de los pueblos autóctonos y se respetará su autonomía.

Al dar espacio al diálogo de saberes y conocimientos, el desarrollo profesional será más completo, en el sentido de que se integrará la perspectiva de las comunidades originarias en la construcción del conocimiento académico. De este modo, será posible mantener un vínculo horizontal entre los saberes y conocimientos en los centros educativos mientras se transforma la educación (Cubillos *et al.*, 2022).

Para finalizar, el diálogo de saberes y conocimientos es relevante en la construcción de una EIB porque se consideran tanto los conocimientos científicos como las epistemes indígenas mediadas por diálogos horizontales. Estos son determinantes para construir escuelas o universidades interculturales de calidad, pues aún se observa un escaso accionar docente respecto a la toma de conciencia de la pluralidad cultural de sus salones de clase. De esta manera, los centros de estudios básicos y superior de EIB serán optimizados mediante el fomento del diálogo entre personas de comunidades diferentes, donde todas aprenderán sin elevar un conocimiento por sobre otro (Saavedra y Quilaqueo, 2021).

2.2. Filosofías y epistemologías emergentes en EIB

La filosofía de la EIB se fundamenta en la cosmovisión de los pueblos y nacionalidades, y se basa en la forma particular de ver el mundo. No obstante, existen problemas que impiden que dicha filosofía sea aplicada adecuadamente en los centros escolares, debido a que el pensamiento educativo aún responde

a un enfoque eurocentrista. La complejidad de la adopción de la concepción filosófica en la EIB se produce por varias razones: a) no existe una formación intercultural en los profesionales de la educación, b) el sistema educativo se rige por ser alienante y eurocéntrico, y c) no existen suficientes políticas interculturales en la educación regional (Medina, 2015).

Para superar dichas problemáticas, hoy en día se fomenta un modelo de bilingüismo activo para que los estudiantes tengan la oportunidad de expresarse en su lengua materna durante sus primeros años de estudio, hasta que se sientan seguros de comunicarse en una segunda lengua. En este aspecto, otra de las filosofías de la Educación Intercultural Bilingüe es considerar la lengua originaria y la segunda lengua mientras se desarrolla la formación académica, con la finalidad de incrementar el proceso comunicativo, desarrollar las habilidades de comunicación de los educandos y revitalizar la lengua materna (Ministerio de Educación, 2012).

Respecto a la epistemología de la EIB, primero se debe tener en cuenta que las instituciones educativas tienen que ser construidas en un contexto culturalmente sensible para el aprendizaje de los estudiantes, porque de este modo se fomenta una concepción del mundo transformadora, tomando en cuenta la diversidad cultural (Arias-Ortega *et al.*, 2019). Partiendo de esta base, en la actualidad ha surgido una serie de fundamentos epistémicos en el marco de la educación intercultural, los cuales se detallan en la Tabla 2.

Tabla 2. *Fundamentos epistémicos emergente en EIB*

Fundamentos epistémicos	Nociones generales
Convivencia intercultural	El diálogo de saberes y conocimientos entre los actores de la EIB es producto de la convivencia entre las personas de diferentes culturas, quienes deben ser tratados con igual consideración e importancia.
Triada cultura-educación-saberes	La EIB fomenta la triada porque se centra en la búsqueda de insertar una educación en la que se fomente la sabiduría de los pueblos originarios, que es un legado y producto de su experiencia generacional. Conjuntamente, la EIB contribuye a reducir la amenaza constante de la desaparición de culturas.

Reformulación de pensamiento y formación descolonizadora	Desde la óptica de los educadores de la EIB, es necesario reformar el pensamiento y optar por una formación descolonizadora, porque la enseñanza en EIB integra tanto los saberes culturales como los conocimientos universalizados.
Campo intercientífico	Existe la necesidad de desarrollar un campo intercientífico de la EIB ante los constantes cambios del mundo. En este aspecto, urge establecer una propuesta a favor de la integración de los saberes en las diversas disciplinas.
Cuidado y preservación de la cultura	En la EIB se debe tener como objetivo cuidar y preservar la cultura, dado que es un sistema en el que se asumen dos culturas y conviven estudiantes con diversos saberes. Para ello, también se requiere garantizar una comunicación armónica de respeto entre los actores de la comunidad académica.

Nota. Adaptado de Guerra y Velásquez (2017)

Es preciso destacar que los fundamentos epistémicos actuales de la EIB pasan primero por la descolonización de las políticas educativas; segundo, por la aceptación de la diversidad cultural; tercero, por la no parcelación de la educación general, con la finalidad de que sea posible un diálogo de saberes y conocimientos al mismo tiempo en las instituciones educativas.

2.3. La EIB desde la mirada de los pueblos originarios y la modernidad

Las miradas a la EIB son diversas; desde las formas asistencialistas hasta las esencialistas. En esta parte presentamos estas dos miradas generales. Una postura plantea la EIB como un acto de atención y control social en el que se les da algo de educación a los indígenas que nunca tuvieron acceso a esta. Son los grupos de poder los que les dan la educación a los pueblos originarios. Los que alimentan esta postura arman discursos angelicales de compasión al indígena, y justifican que ellos merecen mejores oportunidades en esta sociedad moderna, pero para ello deben aprender mejor el castellano y las costumbres ciudadinas. En la otra postura está el esencialismo cultural, que plantea el argumento falaz del puritanismo cultural y lingüístico. Esta mirada es la más peligrosa para los pueblos originarios. Sugerimos al lector a distinguir los discursos en los párrafos siguientes:

Los pueblos originarios son grupos culturales y sociales distintos, que comparten vínculos ancestrales colectivos con la tierra que articula su cultura, identidad, supervivencia. Además, forman vínculos con los recursos naturales de su entorno (Escalante, 2024). Así también, se conceptualizan como aquellos grupos distintos a la población predominante, los cuales conservan su sistema social, raíces ancestrales y temas económicos, legales y sociales, incluso una lengua materna diferente a la usada en gran parte del país (Girón-Laces *et al.*, 2024).

Las comunidades indígenas se caracterizan por la singularidad de su cultura, mediante la cual se refleja su identidad, la variedad de alimentos que usan, las festividades, la siembra de cultivos, su historia, costumbres y cómo han evolucionado con el paso del tiempo. Es una población esencial desde una perspectiva histórica porque lleva consigo años de creencias, tradiciones, costumbres y conocimientos, además de una cosmovisión única (Realpe, 2021).

Desde una mirada moderna, se ha identificado que una plétora de comunidades indígenas todavía conserva y usa su idioma, es decir, una lengua que difiere de la región o del país donde residen. No obstante, debido a la globalización y a factores como la discriminación, muchos pueblos también han perdido sus lenguas nativas o se encuentran en peligro de extinción, debido a la reubicación de sus territorios, el desalojo, la exclusión, el colonialismo, entre otros.

Para conocer el panorama general, en la actualidad hay 476 millones de personas de pueblos originarios a nivel mundial, aunque muchas de estas migran a ciudades para obtener mejores oportunidades, lo que genera la reducción de comunidades. Ahora bien, los pueblos indígenas suelen carecer de un reconocimiento formal de sus recursos naturales, territorios y tierras, además de ser los últimos en recibir inversiones públicas en infraestructura y servicios básicos. Debido a esto, enfrentan constantemente una diversidad de obstáculos para ser parte de los procesos políticos, obtener acceso a la justicia y participar plenamente en la economía formal (Grupo Banco Mundial, 2023).

Esta situación de exclusión y desigualdad ha incrementado la vulnerabilidad de las comunidades indígenas, lo cual no se limita únicamente a

no ser considerados en actividades sociales, sino que también ha llegado a repercutir en el sistema educativo, pues las autoridades no tienen en cuenta la lengua y los saberes de tales comunidades en el proceso formativo. En ese sentido, la malla curricular y la pedagogía son realizadas desde una perspectiva eurocentrista.

En este aspecto, la educación intercultural constituye un reto nacional e internacional, y tiene como desafíos construir y deconstruir los procesos teórico-epistemológicos de los conocimientos, con la finalidad de recuperar y revitalizar los saberes para reconstruir los conocimientos obtenidos por los estudiantes. Esto con el propósito de entablar un diálogo de saberes y conocimientos en planos de equivalencia en los centros educativos, para complementar lo aprendido en clases.

Para las comunidades indígenas, el diálogo de saberes y conocimientos en centros educativos de EIB supone un acto significativo porque permite hacer frente a los procesos de educación colonizadores y optar por la descolonización académica. Es decir, la legitimación y la valoración epistemológicas de “saberes, conocimientos y valores”, cuya finalidad es erradicar todos los tipos de discriminación (económica, política, epistemológica, lingüística, religiosa, cultural, social, racial y étnica) para promover una educación en igualdad de condiciones y oportunidades, y superar las estructuras mentales coloniales (Arispe, 2020).

Otro de los aspectos que también tiene relevancia en la EIB, y que preocupa a los pueblos originarios, son las políticas de educación bilingüe del siglo XX y sus cambios durante el presente siglo. Esto se debe a que dichas medidas fueron instituidas o modificadas no solo por las condiciones sociales, políticas y económicas del Estado y la situación de país, sino también por los condicionamientos y las influencias de organismos internacionales, como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, así como del positivismo cientificista.

De manera conjunta, la globalización es un proceso que influye en el sistema de estudio en escuelas e instituciones de EIB, pues ninguna persona en la sociedad es ajena a los cambios que produce. Ante el panorama expuesto, la EIB se convierte en un desafío para las comunidades indígenas, porque

es determinante saber cómo identificar y enfrentar las dificultades y las oportunidades que surgen ante un fenómeno económico, político y social. Todo esto para lograr que los centros educativos interculturales adopten una actitud transformadora y se vuelvan incluyentes, pluriculturales y diferentes, con la posibilidad de garantizar la diversidad étnica, lingüística y cultural (Ruelas, 2021).

En general, la educación intercultural, desde las perspectivas de las comunidades originarias, tiene una relación estrecha con la transformación de las estructuras políticas del sistema educativo y del Estado (Arispe, 2020). Si bien la EIB ha dado pasos importantes para que los estudiantes puedan compartir sus saberes mediante el diálogo, todavía se requiere establecer políticas adecuadas, principalmente ante los constantes desafíos de la globalización. Asimismo, es fundamental avanzar en la decolonialidad del sistema educativo para construir situaciones en las que se aplique el diálogo de saberes y conocimientos en el salón de clases, y no se dependa solamente de una formación eurocéntrica.

2.4. Los saberes y conocimientos en espacios interculturales e intraculturales

En principio, se debe definir los términos “interculturalidad” e “intra-culturalidad”, dado que son constantemente aplicados en la EIB y en los diálogos de saberes y conocimientos. Comenzando por la interculturalidad, este es un proceso de gran relevancia en el contexto educativo porque actúa como vía para construir sociedades democráticas, ya que se basa en la igualdad de oportunidades para toda la población que comparte el mismo espacio y tiempo. También se sustenta en el respeto a la diversidad cultural y la creación de entornos sociales que enriquezcan el intercambio del saber o conocimiento entre individuos de orígenes culturales o étnicos diferentes (Espinoza, 2020).

Actualmente, la interculturalidad ha llegado a ser considerada como una necesidad para fomentar el desarrollo sostenible y promover la paz, dado que su enfoque radica en lograr una relación horizontal, respetuosa y equitativa entre diferentes culturas. Cabe precisar que el concepto de interculturalidad

surgió como respuesta a la necesidad de promover el respeto y la igualdad en la sociedad y en otras áreas (como la educación) de las culturas en un mundo en constantes cambios debido a la globalización (Builes, 2023).

La intraculturalidad, por su parte, es el diálogo efectuado dentro del mismo grupo e implica el desarrollo y el fortalecimiento cultural. A nivel de conocimiento, implica la reconstitución, revalorización y legitimación de las cosmovisiones, saberes y valores de las comunidades originarias, las cuales comparten sus culturas considerando el contexto en el que se desarrollan (Barra, 2023).

En este aspecto, la intraculturalidad consiste en posicionar y compartir los saberes dentro del mismo pueblo; es una perspectiva que les permite conocerse y fortalecerse entre sí para que desarrollen y solidifiquen una relación intercultural. La intraculturalidad se recrea al revalorizarse la sabiduría de los pueblos originarios y apoyar su autoestima. Esta labor debe ser priorizada por el Ministerio de Educación, en conjunto con las universidades y los centros educativos. Para ello se recomienda introducir a la ciencia andina o amazónica en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y generar constantemente un diálogo de saberes para ampliar los conocimientos de los alumnos a partir de la ciencia (Sulca y Segura, 2019).

En los espacios interculturales e intraculturales, los saberes y los conocimientos cumplen una labor significativa porque cuestionan la colonialidad en los centros de EIB, a la vez que promueven el diálogo de saberes, conocimientos, pensamientos, espiritualidad y epistemología en una ruta de intercambio y mutuo aprendizaje. Tienen como objetivo, además, la construcción de sociedades nuevas y distintas, caracterizadas por no ser eurocentristas, sino por incluir la memoria ancestral y la relación con la naturaleza.

Actualmente, existen esfuerzos para que la interculturalidad sea incluida en los sistemas educativos de la nación. Para ello, se han desarrollado propuestas que aborden la interculturalidad desde una perspectiva más integral, considerando la interrelación de saberes de los pueblos originarios y los conocimientos de las culturas occidentales.

Así, mediante la inserción de saberes y conocimientos en espacios intraculturales e interculturales, también se pretende transformar los diseños coloniales que se han posicionado en muchas comunidades del país, con el fin de desembocar en una nueva condición social del saber (Krainer y Ramón, 2019).

2.5. Decolonialidad epistémica del saber y del conocer

Antes de explorar sobre la decolonialidad, es necesario definir el vocablo “colonizar”, el cual abarca condiciones de poder que conllevan escenarios de dominación. Por tanto, colonizar significa dominar por medio del uso de la fuerza. Si esta definición es trasladada a la colonización epistémica, entonces se entiende que esta es una dominación del conocimiento que equivale a imponer forzosamente un sistema de conocimiento y ocasionar la destrucción o reducción de saberes al excluirllos por tener información diferente (Wences, 2021).

Con base en lo expuesto, la decolonialidad es definida como una respuesta ante la dominación o dependencia directa, social, política, económica, epistémica y cultural instituida por los europeos. En otros términos, son enfoques analíticos y prácticas políticas y socioeconómicas opuestas a las bases de la civilización occidental: la modernidad y la colonialidad. La decolonialidad tiene como propósito indagar, cuestionar y modificar la forma de vivir y pensar impuestas por la epistemología occidental.

La decolonialidad también es entendida como un movimiento político epistémico que se contrapone a la colonialidad, la cual es un tipo de poder surgido durante el colonialismo territorial moderno, que sobrevive hasta la actualidad y opera en diversas áreas, sobre todo en el ámbito laboral y educativo. La decolonialidad surgió como un movimiento de resistencia y lucha contra los residuos de la colonización para lograr detener las diferentes formas de subalternización y discriminación de las prácticas socioculturales contrahegemónicas, dado que estas no encajaban con el pensamiento eurocéntrico moderno (Nhampinga y Santos, 2024). Es importante recalcar que la descolonización difiere de la decolonialidad en cuestiones conceptuales; sin embargo, también es relevante destacar que ambas buscan la erradicación de la colonización y la liberación.

Frente al panorama actual de la colonialidad epistemológica en el sistema educativo, la elaboración de modelos pedagógicos desde un sentido de reciprocidad sujeto-sujeto y horizontalidad implica construir una relación recíproca y dialógica horizontal entre las epistemologías que corresponden (saber y conocimientos), en pro de la incorporación de una interculturalidad epistémica decolonial. Lo que se pretende es garantizar que tanto los saberes aprendidos en una comunidad como los conocimientos que se enseñan en los centros educativos formen parte del sistema, de tal manera que los sistemas culturales también incidan en el aprendizaje mientras se aplica un modelo de diálogo intercultural (Rodríguez-Cruz, 2021).

La descolonización epistemológica, entonces, implica desconectar la educación del eurocentrismo para desplazar el conocimiento occidental de los modelos pedagógicos y modificarlo teniendo en cuenta la realidad nacional. Se trata de que la educación gire epistemológicamente en una dirección en la que se integran los saberes y conocimientos, a fin de evitar que el sistema educativo continúe siendo segregador y excluyente (Quilaqueo *et al.*, 2014).

Por ejemplo, desde una mirada recolonizadora, nos plantean este tipo de propuestas donde se busca revestir de interculturalidad epistémica el sistema curricular convencional. Es una postura periférica; es la política de cambiar algo para no cambiar nada, y concuerda con la cultura del envase donde lo que importa es lo externo, aunque por dentro mantenga la colonialidad. Entonces, es necesario tener cuidado con discursos como este:

Se requiere aplicar una sistematización y recuperación rigurosa de las epistemologías de los pueblos originarios e incorporarlas en las mallas curriculares; de este modo, la incorporación de saberes y conocimientos ayudará a la descolonización de la educación y las personas podrán ampliar su modo de pensar a la vez que mejoran su formación académica... (palabras de un especialista de Educación Intercultural Bilingüe, mayo de 2024)

Montenegro (2021) destaca que para asegurar la decolonización, es fundamental que el abordaje de los saberes ancestrales y los conocimientos científicos partan de la premisa de que no existe un conocimiento inferior o superior, solo son diferentes, y que solo es posible crecer como persona y profesional si

se construye una posición comunal y crítica sobre ambos tipos de conocimientos, luego de que hayan sido sometidos a fundamentos epistémicos y ejercicios de reflexión y contextualización. En otros términos, se requiere estructurar un diálogo epistémico horizontal entre los saberes y los conocimientos para construir nuevos saberes que permitan mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y resolver las múltiples realidades actuales.

Ante lo expuesto, se comparte la idea de que el sistema educativo debe ser más pluralista para tener una educación más humanista, debido a que la uniformidad de opiniones y conocimientos solamente debilita la capacidad reflexiva y crítica, que es vital para mejorar la sociedad. En este aspecto, si en la educación regular y universitaria se produce una enseñanza con base en la pluralidad étnica vinculada con los saberes ancestrales, no vista como un tipo de conocimientos inferior, sino valiosa, diferente y actual, que pueda aportar a la sociedad en sus diversas campos, existe la posibilidad de pensar que se posee una educación estrechamente relacionada con su realidad social; por lo mismo, puede ser aplicada a la nación y transformar las diversas comunidades que lo componen.

Si el vínculo entre la educación, los saberes y los conocimientos son desarrollados de manera correcta; es decir, si en el proceso de enseñanza-aprendizaje ambas formas de conocimiento son ejecutadas como un diálogo horizontal, y si los saberes son comprendidos como un modo distinto pero valioso de conocer y ser, se podrá hablar de una educación intercultural y de un avance por acabar con la colonialidad.

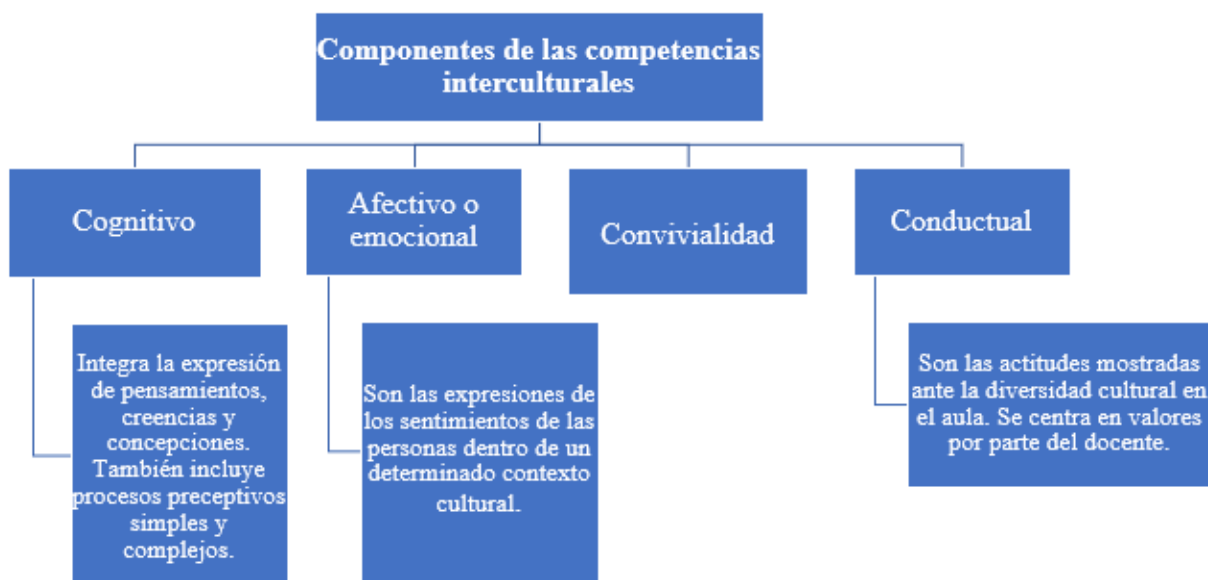
2.6. El sentir, pensar y hacer en el desarrollo intercultural de competencias en EIB

Las competencias en EIB o interculturales son habilidades que se desarrollan para navegar en ambientes educativos caracterizados por la diversidad de culturas, personas y estilos de vida, es decir, son destrezas para que los docentes, directivos o administrativos puedan tener un desempeño apropiado y efectivo para interactuar con alumnos con una lengua o cultura diferente (Ace-
ro et al., 2024).

Leiva (2010) define las competencias en EIB como un conjunto de actitudes, comportamientos y valores de receptividad positiva hacia la diversidad de quienes integran la comunidad educativa (estudiantes, profesores, familias y administrativos). Para el desarrollo de dichas habilidades, se debe considerar que las actitudes, tradiciones, creencias, valores, religión, costumbres, estilos de vida y lengua son puntos de referencia a tomar en cuenta para una educación intercultural.

Por otro lado, se requiere considerar los componentes que inciden en las competencias interculturales, tal como se muestra en la Figura 11.

Figura 11. *Componentes de las competencias interculturales*



Nota. Adaptado de Quincho *et al.* (2020)

Las competencias interculturales implican el sentir, el pensar y el hacer para su desarrollo en EIB, y se desarrollan mediante la reflexión, la observación y la formación. A continuación, se especifica la manera en que el hacer, el sentir y el pensar inciden en la educación intercultural.

Respecto a los sentires, Gómez-Schlaikier (2009) indica que estos influyen de la siguiente manera en las competencias EIB:

- Permiten analizar las actitudes, los sentimientos y las creencias propias de los actores de la comunidad educativa.
- Desarrollan opiniones, actitudes y concepciones adecuadas sobre la interculturalidad al estar en un entorno diverso.

- Evitan prejuicios y estereotipos
- Reconocen las diferencias culturales y la forma de pensar de cada individuo.

Los haceres en la interculturalidad son acciones llevadas a cabo para el fomento de la comprensión y el intercambio entre personas procedentes de culturas diferentes. Influyen en las competencias EIB del siguiente modo:

- Ayudan a escuchar, evaluar, observar, interpretar, analizar y relacionar las culturas dentro de los salones de clases para dar la posibilidad a otros tipos de conocimientos, como los saberes locales.
- Relacionan personas de diversas culturas en un determinado espacio educativo.
- Brindan condiciones favorables de la comunicación intercultural.
- Fomentan el diálogo entre personas de diversas tradiciones culturales: el diálogo de saberes y de conocimientos.

Beltrán-Véliz *et al.* (2023) señalan que pensar en las competencias interculturales implica valorar y reconocer la diversidad cultural dentro de las aulas, así como tener la capacidad de vincularse con personas de orígenes diferentes. Para el desarrollo de competencias EIB dentro del pensamiento intercultural, se debe tener en cuenta lo siguiente:

- Conocer y aceptar las culturas de las comunidades otras.
- Reconocer que existen prácticas y condiciones que contribuyen a la discriminación, la agresión y el racismo con el objetivo de analizar la situación y proponer medidas que eliminen dichas acciones.
- Comprender que las formas de interrelacionarse, comunicarse y cooperar con lo diferente pueden diferir según la cultura del sujeto.

Desde una perspectiva general, entonces, los haceres, sentires, decires y pensares son procesos que permiten observar y analizar la realidad, con lo que es posible desarrollar habilidades y comportamientos que sirvan para actuar adecuadamente en un ambiente intercultural. Para esto, los docentes u otros actores de la comunidad educativa deben tener una formación basada desde un enfoque ético intercultural, lo cual les va a posibilitar tomar conciencia de sus

acciones y reconocer las diversas culturas existentes en la sociedad y el centro educativo al que se asista; además de entablar una constante interacción de conocimientos, saberes, pensares, experiencias y su propia cultura (Beltrán-Véliz *et al.*, 2023).

2.7. Análisis desde el currículo oficial y las otras educaciones comunales de los pueblos originarios

Los avances teóricos y técnicos desde el actual currículo nacional son importantes y significativos desde los enfoques que plantea, así como las normativas que implementa. Hasta la fecha, no hubo un documento curricular más atinado a la EIB. Permite desarrollar experiencias de aprendizaje desde otras pedagogías. Sugiere la comunalización y territorialización de los aprenderes. Solo falta la comprensión creativa y descolonizada del docente que tiene formación monocultural y monolingüe.

Por ende, es importante tener cuidado con el discurso neoliberal que pone en riesgo a la EIB en el enfoque curricular recolonizador, en especial cuando enuncia que la Educación Intercultural Bilingüe está dirigido solo para los pueblos originarios, basándose en una educación de calidad, para que a futuro puedan ejercer su ciudadanía como protagonistas en la construcción de una sociedad plural y democrática. Es decir, para que logren un desenvolvimiento efectivo en su medio social y en escenarios lingüísticos y socioculturales diferentes.

Cuando se refiere a “...formar a todas las personas de los pueblos originarios...”, tiene el enfoque de la educación citadina y domesticadora para el control social. Asimismo, cuando menciona la educación de calidad, está en la postura neoliberal, puesto que el enfoque de calidad total es de esencia capitalista, porque la fórmula de la calidad es lograr el resultado en el menor tiempo con el menor costo, mejor si la plata viene sola. También, orienta la educación para un futuro que todavía no existe. Entonces, esta educación es ilusión, utopía, sueño; no es realidad. Por eso se plantean innovaciones o propuestas educativas para estudiantes inexistentes o artificiales. La propuesta curricular de EIB es un proceso constructivo compartido en comunidad.

Entonces, deslindamos que la EIB que proponemos es la educación con los pueblos originarios y no una educación para los pueblos originarios ni educación de los pueblos originarios.

El perfil de egreso del Currículo Nacional de Educación Básica describe los rasgos plurales de las personas. Asume las diversidades de nuestras nacionalidades por lo que garantiza la ciudadanía pluricultural. Sin embargo, es de advertir que hay comprensiones que desdican el enfoque intercultural del CNEB, puesto que ven como la descripción de rasgos de un sujeto aislado de un “estudiante” sin comunalidad ni territorialidad. Porque verbos que describen las actuaciones están en singular. En consecuencia, el CNEB se ve como extremadamente humanista y antropocéntrico, ya que describe a un egresado que hace o resuelve problemas como sujeto aislado, solo frente a los otros y al mundo. Es el enfoque de la pedagogía eurocéntrica donde J. J. Rousseau nos presenta a Emilio como un individuo huérfano, sin familia, solo, fácil de “educar”. Como no tiene territorio, comunidad ni familia es fácil educarlo con recetas y fórmulas pedagógicas, no importa que sean importadas.

Figura 12. Perfil de egreso de la educación básica



Nota. Tomado de Ministerio de Educación (2016)

El currículo analizado presenta una estructura jerárquica en la que se representa a la persona como un sujeto que asciende progresivamente a través de los niveles del estándar, hasta alcanzar el máximo nivel. Desde esta posición, quienes no logran llegar a la cima pueden ser percibidos como menos exitosos o con menor valor social. Cabe señalar que este modelo responde a una visión propia de la clase media, ya que los sectores con mayores recursos no dependen de esta progresión académica para alcanzar determinadas posiciones sociales, pues cuentan con condiciones de origen que facilitan su acceso a oportunidades.

Figura 13. *Estándares de aprendizaje de la competencia*



Nota. Tomado de Ministerio de Educación (2016)

Otro aspecto del CNEB es que la graduación del desarrollo de las competencias es importante porque orienta al docente a establecer los niveles de logro

de los aprendizajes. Sin embargo, hay comprensiones que pueden distorsionar la intencionalidad del documento. Pareciera que usa el doble lenguaje porque hay comprensiones que ven la escalera de los estándares como configuración verticalista y lineal del aprendizaje desde una visión de la pedagogía neoliberal. La institución educativa enseña a mirar la vida en la postura rectilínea y vertical, donde solo el futuro es válido y lo pasado es inútil. El sujeto modernista vive solo para el futuro. Acumula para asegurarse de su futuro y no le importa el presente. Por eso, tiene derecho y libertad para destruir todo aquello que le da vida en el presente. La justificación para ese modo de vida es que el sujeto tiene que ser mejor cada día, y para ello tiene que acumular, competir, sobresalir; cuanto más acumula, cree que es más persona y tiene asegurado su futuro.

Frente a este enfoque curricular, la propuesta es simple: un currículo de compartencias y no de competencias, en el que los procesos de aprendizaje sean programados o planificados de acuerdo a los ciclos de vida en la comunidad. Considerando la sociedad moderna del conocimiento, se deben llevar a cabo procesos didácticos de desaprendizaje en cada área curricular. Que el estudiante aprenda a aprender, no solo a aprender por aprender.

2.8. Nociones generales relacionadas con la EIB: concepción eurocéntrica y comunitaria

En el presente acápite se presentan definiciones desde la concepción occidental universal y desde las otras epistemias emergentes de términos relacionados con la EIB. En primer lugar, se detalla a qué se refieren los términos “concepción eurocéntrica u occidental” y “concepción comunitaria o emergente”.

La concepción eurocéntrica y comunitaria es un modo de valoración o sobrevaloración del conocimiento producido por la comunidad europea y los pueblos originarios. La concepción occidental es universal y legítima porque es producida por la comunidad académica europea. Es el conocimiento que los investigadores han recogido luego de realizar investigaciones científicas.

En muchas ocasiones, cuando se asume la concepción eurocéntrica, se anulan las formas de vida que aportan las comunidades de la periferia para

resolver problemas. En este caso, los invisibilizados o desterrados son las otras comunidades epistémicas. Debido a esto, se considera al eurocentrismo como la vigencia del racismo epistémico que niega el diálogo crítico de saberes porque no se puede dialogar con saberes subvaluados y locales.

En correspondencia con la concepción comunitaria, esta se define como la relación existente entre dos perspectivas en el mundo: de concebir conocimientos y concebir saberes. Esta relación permite el desarrollo de las epistémias locales y universales porque el conocimiento eurocéntrico no es erróneo o malo, sino que en su desarrollo ha ido invisibilizando las otras formas de concebir el mundo.

Para ello, la concepción comunitaria se basa en un diálogo de saberes, que consiste en saber escuchar para la interconectividad entre distintos. El diálogo es posible cuando dos frentes, dos concepciones están dispuestos a interactuar o conversar. Dicho de otro modo, no puede haber diálogo si no hay predisposición a escuchar.

Cuando se pone en práctica el diálogo crítico de conocimientos y saberes, todo lo que existe en la sociedad es puesto en caos, crisis, conflicto cognitivo, desorden, complejidad, porque para la construcción de saberes se requiere comprender la diversidad. Es decir, el punto de partida del diálogo crítico se sustenta en las crisis, las incertidumbres o las complejidades. Caso contrario, si todo estuviese estático, ordenado o sin movimiento, no habría necesidad de desarrollar diálogos críticos.

El diálogo crítico empieza también por cuestionar diversos aspectos, como la paz, la democracia, el orden epistémico, los problemas de racismo, el neoliberalismo, el racionalismo, lo eurocéntrico y cosmocéntrico, la universalización, el colonialismo y el modernismo. En este sentido, si no hay esta tendencia cuestionadora solo se estaría frente al diálogo de afirmación de inequidades y no ante un diálogo de saberes. En la Tabla 3 se detallan las nociones generales relacionadas con la EIB.

Tabla 3. *Terminología relacionada con la Educación Intercultural Bilingüe*

Concepción eurocéntrica	Concepción comunitaria
Diversidad	
Es una forma de entender la presencia de personas en diversos contextos con diferentes características físicas, sociales, geográficas, económicas y personales. Es aceptar sus características personales: raza, etnia, edad, sexo, identidad sexual, religión, capacidad física y mental, idioma, ingresos y formación.	Es la vida misma y la estructura de la naturaleza. Es la que garantiza la vida porque de esta depende el desarrollo de las personas.
Educación	
Tradicionalmente, se entiende como el aprendizaje o la construcción de conocimientos y el direccionamiento de las virtudes, creencias y hábitos. Está destinada a garantizar que la capacidad intelectual, moral y afectiva de las personas se desarrolle. Este desarrollo debe estar relacionado con la cultura y los modos de convivencia de la sociedad a la que se pertenece.	Consiste en verificar que no solo una persona sea corregida por sus malas acciones, sino que se debe ir al principio del problema (familia y luego comunidad) para identificar la raíz de la problemática y educar a todos, a fin de que evitar que se vuelva a cometer el mismo error.
Identidad	
Es el conjunto de rasgos individuales o colectivos de las personas o comunidades que los identifican frente a los demás. Es la conciencia que una persona o colectividad construye de su propio ser y de las características que los diferencia de los demás.	Es lo que cada individuo es en la comunidad a la que pertenece. Para esto, debe conocer cuál es su comunidad, dado que, de acuerdo con el espacio y tiempo, las personas se pueden ver como iguales o diferentes.
Interculturalidad	
Es entendida como un designio y una propuesta social. Es un proyecto político, social, epistémico y ético, cuya finalidad es la transformación estructural y sociohistórica de la sociedad. Es la construcción y transformación entre todos de una sociedad completamente distinta. La interculturalidad es una forma de transformar las sociedades contemporáneas para que sean conscientes de sus diversidades. Tiene como finalidad responder a la necesidad de transformar la naturaleza de las relaciones entre diferentes grupos, lo cual implica no solo empoderar a unos, sino también modificar las percepciones de la mayoría y promover los procesos recíprocos de identificación, “entre aquellos que no quieren recordar y aquellos que no pueden olvidar”.	Es saber identificar los diversos grupos presentes en las aulas, desde una perspectiva integral y no únicamente de pueblos originarios. Saber de qué manera se relacionan, se organizan y conviven. Es saber entender las diversas formas de manifestarse, desde el silencio a la palabra y la espiritualidad. Se debe considerar que, pedagógicamente, la interculturalidad es un recurso educativo que toma en cuenta las diversas culturas que llegan al aula, para aplicar el proceso de enseñanza-aprendizaje correspondiente, y evaluación, o infraestructuras que atiendan a la diversidad existente en el aula (Dietz, 2019).

Pedagogía

Se define como el estudio de las relaciones producidas entre el poder y el control social, por medio del análisis de los procesos educativos. Así también, se refiere a contextos socializantes cognoscitivos en el que un transmisor comunica un mensaje a un aprendiz. Se concreta de diversas formas de interacción desigual, como las que se dan entre médico y paciente, padres e hijos, empleador y empleado (Díaz, 2019).

Son las crianzas que las comunidades y cada una de las familias tienen. Se cría la comunidad en su conjunto, no al sujeto de la comunidad. Para una buena crianza, no hay una sola pedagogía, sino que debe existir una pedagogía para la diversidad. Cabe precisar que esta concepción se aplica para las diversas formas de educación existentes en la comunidad.

Nota. Elaboración propia

Cada uno de estos conceptos debe ser considerado en los centros de EIB para que se incluyan tanto los saberes y los conocimientos, y no se limite exclusivamente a un modelo eurocentrista.

CAPÍTULO III

DIÁLOGO CRÍTICO DE SABERES, SENTIRES, DECIRES, PENSARES Y HACERES: MODOS EPISTÉMICOS DE CONCEBIR LA REALIDAD

América Latina, concretamente México, Perú y otros países de la región, poseen un gran potencial debido a sus microclimas, tradiciones culinarias, variaciones lingüísticas y variedad cultural. Las comunidades andinas y amazónicas construyen su cosmoconvivencias haciendo hincapié en la relación interdependiente e interconectada entre el cosmos, la naturaleza y la humanidad (Llacsá, 2023).

Por tanto, es imperativo que la educación abarque la amplia los saberes, sentires, decires, pensares y haceres que poseen las poblaciones indígenas en su interrelación con las poblaciones occidentales. En este sentido, la interculturalidad sirve de conducto para comprender la realidad y enfrentarla de manera crítica sin causar daños a los otros habitantes de la comunidad que no son únicamente las personas humanas (Carias-Pérez *et al.*, 2021). De ahí que el objetivo primordial de la educación es atender a los sujetos de derecho, que son los estudiantes, la naturaleza, el cosmos, el agua, etc., sin distinción alguna, y se oriente a cultivar la diversidad de marcos cognitivos o modalidades epistémicas para comprender el mundo y abordar el conjunto de retos que existen en la actualidad.

El mundo requiere de personas de la comunidad que demuestren competencias avanzadas para enfrentar problemas complejos en la vida real, lo que exige un modo de ser intercultural, que es posible mediante el abordaje crítico del diálogo saberes, sentires, decires, pensares y haceres. Esto implica comprender las circunstancias y evaluar las posibles estrategias y alternativas para resolverlas de manera creativa. Este actuar competente intercultural depende de la interrelación de diversas epistemias, entendidas como saberes comunitarios o locales que traen consigo los estudiantes, y los conocimientos de la modernidad a la que se enfrentan durante su trayectoria educativa.

El problema del desarrollo de la educación intercultural es que muchas veces solo se entiende como abordaje de la lengua y la cultura de manera folclorizada (Caicedo y Zambrano, 2023), que trae consigo el problema del conocimiento y que está ligado a lo moderno; este es un problema de método y no del contenido teórico o marco categorial. Mientras que el saber no requiere más que del hacer para resolver problemas, la generación del conocimiento tiene un procedimiento universal, un método preestablecido. El diálogo crítico de saberes es abordar las epistemias emergentes de diversas culturas para ir construyendo métodos de acuerdo a los nuevos conocimientos y saberes de la comunidad frente a lo que produce la academia.

La educación debe atender los diversos procesos cognitivos y racionalidades que presentan los estudiantes, como sus modos de sentir, pensar y hacer, así como sus formas de representación y concepción de saberes y conocimientos. Este enfoque debe tener en cuenta el entorno biocultural del estudiante en el contexto comunitario, territorial, espiritual y de incertidumbre.

En este capítulo, se presenta la información recogida en el Programa de Educación Primaria Intercultural Bilingüe de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Ignacio Amadeo Ramos Olivera, ubicada en Yungay, Áncash.

De acuerdo con lo expuesto, se define la pregunta de investigación siguiente: ¿de qué manera se debe abordar el diálogo crítico de saberes en educación superior?

3.1. Metodología

Este estudio es de naturaleza descriptiva-correlacional. El proceso de recolección de datos se hizo mediante la aplicación de un cuestionario, compuesto por dos preguntas relativas a la utilización de la lengua quechua, así como ocho preguntas relativas al examen crítico del conocimientos y saberes. Este último abarca tres dimensiones distintas: la recuperación del conocimiento y la sabiduría, la integración crítica de diversos conocimientos, sabiduría y emociones (denominada diálogo de conocimientos), y el establecimiento de relaciones interculturales.

La dimensión 1 consta de cuatro preguntas, mientras que la dimensión 2 y la dimensión 3 están constituidas por dos preguntas cada una. Los datos de todas las preguntas de estas dimensiones se recogieron utilizando una escala de estimación. Para la validación técnica se utilizó el alfa de Cronbach, que arrojó un valor de 0,813. El resultado de la prueba fue favorable. La validación se llevó a cabo mediante la evaluación de tres expertos, cuyos resultados arrojaron una puntuación media del 80 %. Los expertos concluyeron que el instrumento puede utilizarse en su forma actual. Por último, los instrumentos se sometieron al análisis de fiabilidad con la aplicación de una prueba piloto a 14 estudiantes y un profesor. Los datos recogidos se analizaron utilizando el programa estadístico SPSS, concretamente la versión 26. Para realizar la prueba de hipótesis, se fijó el nivel de significación asintótica en 5 % ($p < 0,05$), por lo tanto, las propuestas con valores p inferiores a 0.05 serán aceptadas.

3.2. Resultados

Tras la aplicación del instrumento en ambas instituciones educativas, se ordenó sistemáticamente la base de datos y se introdujo la información recopilada en el programa estadístico SPSS versión 26. Posteriormente, se llevó a cabo un examen minucioso de la entrada de datos para garantizar su exactitud, lo que condujo a la obtención de los resultados siguientes.

En cuanto a la utilización de la lengua empleada por el alumno en su entorno familiar y comunitario:

Tabla 4. *Lengua con la que se comunican con la familia y las personas de su comunidad*

Lengua con la que se comunican	N.º	%
Quechua	38	77,7
Castellano	8	22,3
Total	46	100,0

Nota. Elaboración propia

El 77,7% se comunica con sus familias y miembros de la comunidad utilizando la lengua quechua. Por el contrario, una minoría (22,3%) utiliza el español para comunicarse, sin que se haya reportado el uso de otros idiomas. Con base en la información anterior, se puede inferir que la comunidad utiliza predominantemente la lengua quechua para comunicarse.

Tabla 5. *Lenguas con las que se comunican en la institución educativa*

Lenguas con las que se comunican en la IE	N.º	%
Castellano-quechua	5	14
Castellano-quechua-inglés	2	5,5
Castellano	44	80,5
Total	66	100,0

Nota. Elaboración propia

El 14% de las personas se comunica de forma bilingüe, utilizando tanto el quechua como el español. Además, el 5,5% de la población se comunica de manera trilingüe, empleando español, quechua e inglés. La mayoría, que comprende el 80,5% de los individuos, habla principalmente en español. Con base en los hallazgos, se puede inferir que la institución educativa se encuentra en un proceso de castellanización. Lo expuesto tiene relación con los datos presentados en la Tabla 5.

Tabla 6. *Sentido que toma en cuenta su sentir, lo que sabe y lo que conoce previamente en el aula*

Sentido que toma en cuenta	N.º	%
Nunca	40	83,3
A veces	4	11,1
Casi siempre	2	5,6
Total	46	100,0

Nota. Elaboración propia

La mayoría de los encuestados (83,3%) declaró no percibir nunca que se tuvieran en cuenta sus emociones, conocimientos y experiencias previas. Por

el contrario, una proporción menor (11,1 %) indicó que estos factores se tenían en cuenta ocasionalmente. Además, una minoría de estudiantes (5,6 %) afirmó sentir que casi siempre se tenían en cuenta sus conocimientos. De acuerdo con la información facilitada, puede deducirse que no se tienen en cuenta el bienestar emocional, la capacidad intelectual y las habilidades prácticas de los estudiantes que traen desde la casa o la comunidad.

Tabla 7. *Análisis de las fuentes de los saberes*

Las fuentes de los saberes son...	N.º	%
Nunca	38	77,7
A veces	8	22,3
Total	46	100,0

Nota. Para el desarrollo de los aprendizajes, se considera que las fuentes de los saberes son los sabios/sabias (medicina, crianza de animales y plantas), líderes de la comunidad.
Elaboración propia

La mayoría de los estudiantes, 38 en total (77,7 % de la muestra), no había contemplado la noción de que las personas sabias, las mujeres y los líderes de la comunidad pueden servir como valiosas fuentes de conocimiento y saber. Por el contrario, una proporción menor, que representa el 22,3 % de los encuestados, reconoce ocasionalmente a las personas como posibles proveedores de conocimientos y saberes. Los estudiantes expresan la creencia de que los libros, los textos y la información transmitida por los profesores sirven únicamente como medios para adquirir conocimientos.

Tabla 8. *Análisis de las consideraciones de los saberes en tus aprendizajes en un mes*

Análisis de las consideraciones de los saberes en tus aprendizajes en un mes	N.º	%
Nunca	45	97,3
A veces	1	2,7
Total	46	100,0

Nota. Se consultó a los estudiantes sobre su consideración en sus aprendizajes en un mes: ¿el saber de los sabios, sabias, líderes de la comunidad se toman en cuenta de la misma forma en la que se recurre a los conocimientos de la lectura de libros, visita a la web, revistas, etc.?

Nota. Elaboración propia

El 97,3 % de toda la población estudiantil mantiene la creencia de que las fuentes fundamentales de información, como los sabios, sabias y líderes de la comunidad, no se complementan con actividades pedagógicas, la navegación por Internet o la lectura de revistas, y que estas son las únicas que proporcionan información. Por el contrario, una pequeña minoría, compuesta por un 2,7 % o un solo estudiante, reconoce que hay casos en los que puede darse tal complementación. Los datos presentados en la Tabla 8 sugieren una correlación directa, lo que indica que la institución educativa hace hincapié únicamente en la adquisición de conocimientos a partir de fuentes como libros, revistas e Internet.

Tabla 9. *Análisis sobre el sentimiento, saber y conocimiento de abuelos y autoridades de su comunidad*

Sentimiento, saber y conocimiento de abuelos y autoridades de su comunidad		N.º	%
Sí	43	91,7	
No	3	8,3	
Total	46	100,0	

Nota. Elaboración propia

El 91,7% expresa su deseo de que los conocimientos que poseen sus abuelos, abuelas y autoridades comunitarias tengan el mismo valor que la información que se encuentra en libros, páginas web, revistas y otras fuentes. Por el contrario, una minoría de estudiantes (8,3 %) opina que esos conocimientos tradicionales no tienen el mismo nivel de relevancia. Esta información aclara la importancia de los conocimientos locales para los estudiantes, quienes sostienen que se les debe conceder la misma validez que a los libros, Internet y otras fuentes de información.

Tabla 10. *Consideración sobre la información, saber y sentir poseen el mismo valor que la ciencia moderna*

Considera que toda información, saber y sentir poseen el mismo valor que la ciencia moderna	N.º	%
Sí	36	72,2
No	10	27,8
Total	36	100,0

Nota. Elaboración propia

El 72,2 %, mantiene la creencia de que la información, el conocimiento y los sentimientos, incluidos los de la comunidad, poseen el mismo valor que la ciencia moderna. Por el contrario, una minoría de estudiantes, compuesta por el 27,8 %, mantiene el punto de vista de que estos elementos no poseen un valor equivalente. Esta información sugiere que existe una proporción significativa de estudiantes que atribuyen el mismo valor a las emociones, el conocimiento y la sabiduría de su comunidad y de ellos mismos, que al conocimiento científico.

Tabla 11. *Para desarrollar aprendizajes en las diversas áreas se integran los saberes locales en todas las sesiones de aprendizaje*

Se integran los saberes para desarrollar aprendizaje	N.º	%
Nunca	32	61,1
A veces	8	33,3
Casi siempre	3	8,3
Siempre	3	8,3
Total	46	100,0

Nota. Elaboración propia

Según los datos presentados en la Tabla 11, la mayoría de los participantes (61,1 %) no incorpora la información local en sus sesiones de aprendizaje. Una proporción menor (33,3 %) indica que los conocimientos locales se tienen en cuenta ocasionalmente, mientras que una minoría (8,3 %) señala que se incorporan sistemáticamente o que siempre se tienen en cuenta. Esto implica que una proporción significativa de estudiantes tiene la percepción de que los conocimientos locales no se incorporan de manera efectiva.

Tabla 12. *En el desarrollo de las actividades se toma en cuenta la representación comunitaria para una buena participación de todos*

Se toma en cuenta la representación comunitaria para una buena participación de todos	N.º	%
Nunca	36	72,2
A veces	8	33,3
Casi siempre	1	2,7
Siempre	1	2,7
Total	46	100,0

Nota. Elaboración propia

El 72,2 % cree que la representación de la comunidad no se tiene en cuenta en absoluto en la facilitación de actividades, lo que dificulta la participación de todas las personas de la comunidad en los procesos de aprendizaje. Por el contrario, una proporción menor (33,3 %) reconoce que la representación de la comunidad en cuenta ocasiones se toma en cuenta, mientras que un escaso 2,7 % percibe que las actividades de la comunidad se tienen en cuenta de forma constante o predominante. Esto se refiere a la participación de estudiantes en diversas actividades, como la selección de representantes de grupo, el nombramiento de delegados y la elección de representantes de aula. Estos procesos no tienen semejanza con la elección de autoridades comunitarias.

Tabla 13. *Análisis sobre el conocimiento proveniente de la ciencia moderna*

Análisis sobre el conocimiento proveniente de la ciencia moderna	N.º	%
Nunca	2	2,7
A veces	3	8,6
Casi siempre	4	11,1
Siempre	37	75,0
Total	46	100,0

Nota. Elaboración propia

El 75 % percibe que los conocimientos derivados de la ciencia contemporánea los capacitan para abordar eficazmente los retos, al tiempo que tienen en cuenta su propia capacidad para tomar decisiones. Por el contrario, una proporción menor de estudiantes (11,1 %) cree que esto ocurre casi siempre, el 8,6 % indica que ocurre a veces y un escaso 2,7 % afirma que no ocurre nunca. Basándose en la afirmación anterior, se puede deducir que el estudiante posee la comprensión de que la combinación de conocimientos locales, conocimientos derivados de la ciencia actual y capacidades personales de toma de decisiones lo equipa para enfrentarse a diversos retos.

3.3. Conclusiones

Mayoritariamente, los estudiantes, para comunicarse en la comunidad, hacen uso de su lengua originaria, que es el quechua; para comunicarse en la institución formadora el papel se revierte y usan mayormente el castellano como lengua oficial para desarrollar competencias.

El 97,3 % de toda la población estudiantil percibe que las fuentes de información y saber, como los sabios, las sabias y los líderes de la comunidad, no se complementan con actividades pedagógicas; tampoco se encuentra cuando navegan en Internet o cuando buscan información mediante la lectura de revistas. Por ello, consideran que las únicas fuentes de información son los libros, el internet y todo aquello que resulta de la investigación. En referencia a la construcción de la ciudadanía intercultural mediante formas de organización de las comunidades, no son tomados en cuenta en la institución; por ello, se ven obligados a adoptar formas de vida más citadinas.

Los resultados de la investigación permiten, en última instancia, desarrollar un marco pedagógico centrado en la conversación crítica que incluya conocimientos, emociones y comprensiones. Esta sugerencia se deriva de la necesidad identificada a partir de los resultados del presente estudio. El concepto se basa en la necesidad de abogar por la facilitación de un discurso que abarque emociones, acciones y comprensiones, con el objetivo de fomentar una conversación crítica que sirva como medio tanto para desarraigar como para acomodar el proceso de descolonización.

A lo largo de la historia, el uso del diálogo de saberes ha servido como medio para validar la colonialidad epistémica arraigada en la racionalidad científica. Este enfoque permite exclusivamente el intercambio de conocimientos cognitivos, mientras que hace caso omiso del diálogo de emociones, saberes, conocimientos, convivencia comunitaria y comprensión que permite un juicio holístico de la humanidad. En consecuencia, este marco restringido solo permite percibir a los individuos como entidades aisladas y desvinculadas de su entorno, o como meros objetos. El discurso crítico sobre el conocimiento implica complementar el conocimiento derivado de los libros con el conocimiento generado dentro de la comunidad por personas estimadas como sabios, sabias, abuelos, abuelas y otros.

CAPÍTULO IV

APROXIMACIÓN PEDAGÓGICA DE DIÁLOGO CRÍTICO DE SABERES, SENTIRES, DECIRES, PENSARES Y HACERES

A partir de los resultados de la investigación precedente, este estudio presenta un marco pedagógico centrado en el diálogo crítico de saberes. Esto se concreta cuando los estudiantes no perciben la articulación de la educación básica con la educación superior. En ese sentido, el desarrollo de competencias interculturales de la educación secundaria EIB no garantiza la transición a la educación superior.

Si los profesionales en educación no desarrollan competencias profesionales interculturales en el marco del desarrollo del diálogo crítico de saberes, entonces dispondrán de una sola propuesta pedagógica monocultural, monolingüe y monoepistémico. Con su quehacer pedagógico, legitiman la colonialidad epistémica mediante la subalternización de las otras culturas y lenguas con el castellano. Muchos maestros y maestras provienen de contextos rurales comunitarios; sin embargo, en la formación que tuvieron los subjetivaron con una sola ciencia, y terminaron creyendo que el conocimiento científico es único y universal. Con esta postura monocultural es imposible desarrollar el diálogo crítico de saberes.

4.1. Marco teórico para entender la propuesta

En los siguientes acápites, se brindan conceptos generales sobre el conocimiento y algunos enfoques relacionados con el diálogo crítico de saberes.

4.1.1. Necesidad de comprender el discurso esencial en torno al conocimiento

Los resultados de la investigación develan la necesidad de proponer el desarrollo de un diálogo crítico sobre el conocimiento y los saberes para implementar la Educación Intercultural Bilingüe. Este enfoque debe tener en cuenta

las emociones, los saberes y conocimientos. Además, es importante crear espacios para el desarrollo de estas formas de conocimiento, como el conocimiento científico moderno, tal y como indican las opiniones de los estudiantes que han sido presentados en las tablas del capítulo anterior. Estos hallazgos dan pie para que la comunidad académica reconsidere y redefina diversos términos, como pedagogía, didáctica, educación, identidad, diálogo de saberes, diversidad, interculturalidad, concepciones eurocéntricas y cosmocéntricas, entre otros. Esta reevaluación es necesaria debido a la influencia de las circunstancias sociales y la implementación de políticas que afectan a las poblaciones indígenas. Es imperativo comprender esta terminología dentro de los marcos epistemológicos de las perspectivas occidental e indígena.

4.2.2. Diversos enfoques para conceptualizar las ideas

En esta sección, se ofrecen definiciones derivadas de la perspectiva occidental universal e ideas de otras epistemologías emergentes que se denominan locales.

Modelo pedagógico

Esta propuesta proporciona sugerencias con enfoque intercultural para abordar los problemas mediante el diálogo de saberes. Flórez y Batista (1982) sostienen que existen características interconectadas que facilitan la comprensión de los objetivos educativos, el currículo, la dinámica de las interacciones entre profesores y alumnos, los métodos de instrucción, las ideas fundamentales de desarrollo, la naturaleza de las instituciones educativas y los modos de apoyo a los estudiantes. Esta postura aboga por la reforma de las prácticas educativas para abarcar diversos métodos de aprendizaje, desalentando así la dependencia de un enfoque singular.

Se trata de una instancia ilustrativa que delinea los procesos y secuencias de actividades ya realizadas, haciendo hincapié en que no deben reproducirse debido a las disparidades en los contextos temporal y espacial. Esta afirmación se deriva de una entrevista realizada a A. Condorpusa (comunicación personal, 15 de junio de 2023) miembro de la comunidad kiswarani ubicada en el distrito de Lares, en la provincia de Calca, Cusco. Las prácticas de la comunidad están

arraigadas en la filosofía de la incertidumbre, que prevalece entre la población andina amazónica. El modelo que se propone es el de hacer que los conocimientos y saberes dialoguen, pero de manera crítica.

Saber y conocimiento

El saber es un conocimiento local que pertenece a la comunidad que lo construye; a su vez, es territorial y espiritual. Estos conocimientos no se alejan de la subjetividad ni de la globalidad. Son saberes complejos y holísticos, no pertenece a un sujeto, sino que se crean desde la convivencia de la comunidad (Andrade, 2019). La connotación local no desmerece su importancia en la vida. El conocimiento de la ciencia moderna eurocéntrica es conocimiento local con pretensiones de universalidad.

Es un saber desde el sentir y hacer en la incertidumbre, no un constructo teórico objetivado; al contrario, es un saber subjetivado porque el conocer se hizo en la compartencia o convivencia vivencial con los otros. En cambio, el conocimiento de la ciencia moderna es objetivada. El sujeto conocedor se aleja de su objeto de estudio. En ese contexto, no es aceptable la contaminación del sujeto ante el objetivo de estudio, ya que cuanto más alejado de la subjetividad, es mucho más válido. Por el contrario, el saber tiene mayor validez cuando es más humano.

Desde el enfoque de la pluralidad epistémica, por ejemplo, el saber astronómico sobre la crianza de la chacra para decidir el inicio de la siembra de la madre semilla no es universal, tampoco existen fórmulas o recetas de inicio de siembra; desde la mirada de la incertidumbre como filosofía de vida, estos periodos de inicio de siembra son flexibles de acuerdo al periodo de vida que manejan las comunidades criadoras de las chacras. La concepción del tiempo en cada cultura es diversa. Desde el calendario gregoriano u occidental, el tiempo está aislado del espacio. En cambio, en la cosmovisión andino-amazónica, el tiempo y espacio son uno solo, y se los denomina *pacha*, tiempo y espacio a la vez. Por lo tanto, el inicio de la siembra no es una fecha del calendario, sino el inicio de un periodo de vida y de convivencia comunitaria con todos los seres que criarán la chacra.

El conocimiento, desde el enfoque racionalista y positivista, es un constructo objetivo, universal y generalizable. Explica al mundo desde fuera. Su utilidad es la transformación del mundo. A diferencia del saber, la finalidad es la convivencia armónica con el mundo. Este conocimiento es racionalista porque se basa en su estructura lógica racional para su validez; esta validez no depende de la comunalidad ni del territorio, sino que es autosuficiente por su coherencia lógica y formal. Sin embargo, el saber no se preocupa de la validez, sino por la utilidad o servicialidad para el hacer bien y buen vivir de la comunidad; es más, no busca acumular conocimiento, pues su vigencia depende de su aporte al hacer para el buen vivir de la comunidad. El saber representa el entendimiento colectivo de la comunidad con respecto al concepto del buen vivir. De ahí que el conocimiento no se genere, sino que se cultive. La comprensión académica no se limita a la mera conciencia de la realidad; implica principalmente el compromiso experiencial y la posterior adquisición de conocimientos a través de la participación.

Diálogo crítico de saberes

Este proceso demanda la postura abierta y flexible ante las diversas epistemias. Permite el equilibrio de poderes epistémicos. El empoderamiento de las otras epistemias subalternizadas por la colonialidad del poder permite descolonizar el proceso de la construcción o crianza del conocimiento. En el caso de las epistemias emergentes, se trabaja desde la desobediencia epistémica porque el sistema mundo establecido por la modernidad eurocéntrica empoderó a una sola postura epistémica, que es la eurocéntrica. Esta geopolítica epistémica no permite desarrollar el diálogo de saberes, puesto que no puede haber diálogo de saberes y conocimientos en condición de subalternidad.

Para el proceso del diálogo crítico de saberes es condición ineludible la decolonización epistémica. Esta consiste en reconocer en qué estamos colonizados epistémicamente, es decir, reconocer los elementos epistémicos colonizadores o colonizantes que permiten ir por el camino del diálogo crítico de saberes, hacer y sentires.

Como un ejemplo evidenciable de la monoepistemicidad colonial, se puede citar el uso del marco categorial pedagógico monosemantizado. Cuando,

muchas veces sin darnos cuenta, usamos la categoría educación en modo monosemántico —“Ministerio de Educación”, “la educación peruana, mexicana, colombiana”, “la educación de los niños”, “historia de la educación” “psicología de la educación”, etc.—, asumimos que existe una educación y que está vigente en nuestra subjetividad como único. Así se legitima la colonialidad, pues se valida como “la educación” aquella que propone el grupo de poder, por supuesto, solo útil y beneficioso para ese grupo y en contra de las otras comunidades. Si realmente se asume el diálogo crítico de saberes, debemos asumir el marco categorial de la pluralidad epistémica. No subjetivarnos con “la educación”, sino con “las educaciones”, dado que las diversas comunidades desarrollaron sus propias educaciones para convivir en la globalidad hace miles de años.

Por consiguiente, para desarrollar el diálogo crítico de saberes, sentires y haceres es necesario reconocer los modos diversos del manejo o uso de los conocimientos. En el caso de los saberes en la comunalidad, no se debe asumir que estos constructos teóricos existen de manera aislada de la vida, como sí lo es en el modo de la ciencia moderna; los conocimientos académicos deben ser escritos como objetos aislados de los sentimientos humanos. Así surge el imperio del libro. Solo lo que está escrito es válido. Solo lo que está comprobado es aceptable. En cambio, el saber no requiere ser comprobado ni demostrado, tampoco es repetible, porque la concepción de *pacha* lo hace único e irrepetible.

Interculturalidad

En la concepción comunitaria y cosmocéntrica, la interculturalidad se refiere a saber identificar los grupos diversos que están presentes en las aulas; esta diversidad integral no solo se refiere a los pueblos originarios. Saber de qué manera se relacionan, de qué manera se organizan, de qué manera conviven. Es saber entender las diversas formas de manifestarse, desde el silencio a la palabra y la espiritualidad.

Debemos tener en cuenta que, pedagógicamente, la diversidad es un recurso educativo que considera las diversas culturas que llegan al aula, y es tomar en cuenta diversas formas de aprender y de enseñar. No solo es educativo, también es relación social, intercomunitario, pues cuestiona siempre las relaciones asimétricas. Se trata de elementos y formas de aprendizaje; se trata

de qué enseñar, de infraestructura, de formas de evaluación y mediación para atender a la diversidad existente en el aula (Dietz, 2019).

Concepción eurocéntrica y cosmocéntrica

Las concepciones eurocéntrica y cosmocéntrica se refieren a la tendencia de asignar un valor excesivo a la información generada por la comunidad europea y las poblaciones indígenas, respectivamente. La legitimidad de estos conocimientos puede atribuirse a su carácter mundial, así como a su origen en el seno de la comunidad académica europea. La información en cuestión pertenece al conjunto de conocimientos que los investigadores han recopilado de diversas sociedades. La afirmación no transmite la noción de que Europa se considera el centro del globo. Con frecuencia, la perspectiva eurocéntrica tiende a despreciar las valiosas contribuciones realizadas por grupos periféricos a la hora de abordar diversos retos.

4.2. Propuesta del diálogo crítico de saberes e interculturalidad

A la hora de formar profesionales, es fundamental tener en cuenta las diversas perspectivas derivadas de los enfoques multidisciplinarios y transdisciplinarios, además del reconocimiento y la valoración de las distintas epistemologías. Desde este punto de vista, es imperativo que los estudiantes, en sus primeras etapas de formación, tengan la oportunidad de cultivar una comprensión integral del mundo y del entorno en el que se sitúan. Sin embargo, si la formación del individuo abarca únicamente la perspectiva moderna, en la que la muerte se entiende como la terminación de la vida, su papel como educador consistirá en reiterar este punto de vista. Por otro lado, si se tiene en cuenta el marco epistémico local, no solo poseerá el mencionado concepto de muerte, sino que también la reconocerá como una continuación de la vida. Esta comprensión se refleja en las acciones de las personas que siguen proporcionando sustento, esperan con impaciencia los reencuentros, buscan oportunidades de diálogo y confían su protección al maestro. Además, cuando alguien fallece, es costumbre que los deudos envíen un puñado de tierra para sus familiares que hace tiempo fallecieron, esto a manera de un encargo para alguien del pasado, y se pide que se lleve al difunto. Este acto puede compararse a confiar un men-

saje a alguien que se encuentra en otro lugar. Tales testimonios y experiencias se recogen de la comunidad, como lo demuestra el trabajo de Asensios (1996) en Aija, Perú, el cual se apoya en la información documentada por Garcilaso de la Vega, citado por Zúñiga (2020).

4.2.1. Desarrollo del diálogo crítico de saberes

A continuación, se detallan los aspectos que deben ser considerados para desarrollar el diálogo de saberes, como el calendario comunal, el proceso de planificación del diálogo de saberes, entre otros.

Comprensión de la naturaleza de la realidad

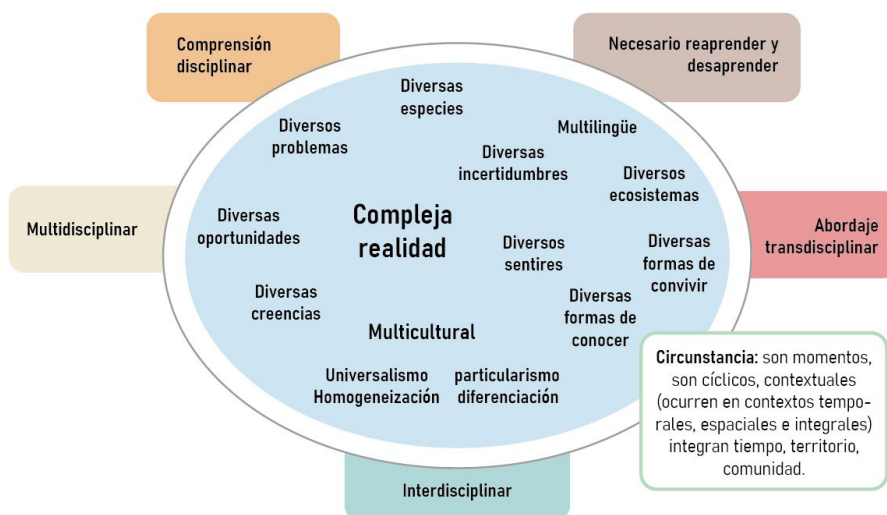
El discurso crítico sobre el conocimiento facilita el avance de la EIB, pues considera los factores contextuales y discierne sus atributos, los cuales se entrelazan con el entorno en el que se desenvuelven los individuos tanto individual como colectivamente. Es imperativo adoptar una perspectiva holística del individuo como entidad comunitaria, que establece conexiones con sus semejantes, con el ambiente y con todas las entidades comprendidas en él, incluida la madre tierra. Los seres humanos ocupan muchos entornos vitales. Estos, como entidades sociales y comunitarias, tienen propensión al crecimiento y al desarrollo dentro de una serie de entornos vitales. Este dinamismo inherente permite a los individuos recorrer muchos caminos y encontrarse con numerosas realidades, facilitando así la transformación personal y fomentando la coexistencia con multitud de experiencias emocionales.

Los estudiantes de distintas etapas educativas, incluida la educación básica y la educación superior en universidades, siguen experimentando, contemplando y reconociendo la interconexión entre sus experiencias personales, su bagaje cultural, sus lazos familiares y las influencias de la comunidad que los han moldeado desde sus primeros años. Como profesionales, experimentan un sentimiento de nostalgia por su pasado, aunque incorporan constantemente elementos de este en sus quehaceres actuales, que a menudo se manifiestan en sus prácticas culinarias, celebraciones, espiritualidad y otros aspectos que no son llevados más allá de su ámbito familiar o social íntimo. La institución no ha avanzado en asumir la tarea de reconocer que las personas humanas no son

meros objetos carentes de conciencia, sino miembros integrales de una comunidad, cuya subjetividad se manifiesta a través de sus emociones, conocimientos, comportamientos e interacciones. El discurso en torno a la información emerge críticamente durante la fase previa a la planificación, la fase de planificación propiamente dicha, así como durante la mediación y la evaluación para desarrollar competencias.

Antes de iniciar el proceso de planificación, es fundamental tener un conocimiento exhaustivo de la realidad contextual comunitaria en la que se encuentran los estudiantes. Esta comprensión sirve de base para considerar numerosos escenarios e integrarlos en un marco cohesivo, similar a un calendario comunitario. Esta perspectiva coincide con las afirmaciones de Perrenoud (2008), cuando señala que la realidad permite abordar una familia de situaciones. A continuación, se presenta una representación gráfica que facilita la comprensión de las circunstancias imperantes.

Figura 14. *Conceptos enmarcados en la realidad observada desde los enfoques disciplinares*



Nota. Elaboración propia

Procesos previos a la planificación

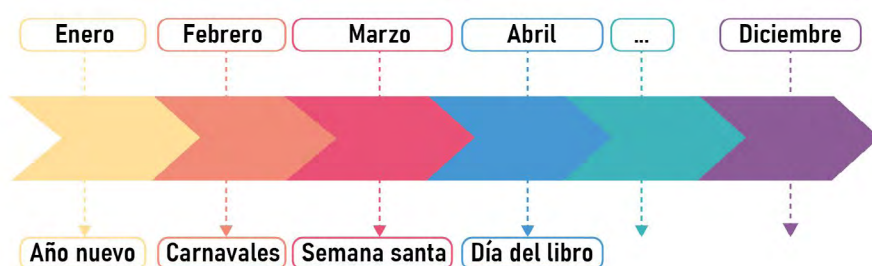
Al considerar el desarrollo de un diálogo de conocimientos durante la fase de planificación, es importante reconocer que la planificación, la mediación y la evaluación son procesos interconectados y cíclicos que carecen de

una terminación definitiva, por lo que se desvían de una trayectoria lineal. Según Masciotra (2017), el proceso de planificación de actividades presenta una valiosa oportunidad para el desarrollo de competencias.

En la fase previa de preparación, es imprescindible conocer a fondo al alumno, incluidos sus atributos lingüísticos y culturales, así como sus antecedentes en la comunidad. Los resultados observados en las Tablas 4 y 5 pueden atribuirse a la omisión de la consideración de las características lingüísticas del alumno. La institución educativa no debería servir de catalizador para la erosión gradual del patrimonio lingüístico y cultural del estudiante. Por eso, es oportuno averiguar los antecedentes contextuales de los estudiantes y las diversas situaciones en las que está preparado para evolucionar. Además, es imperativo considerar hasta qué punto la competencia se ha desarrollado de acuerdo con el perfil de graduación deseado.

En el ámbito de la educación superior, al igual que en otros niveles educativos, es imprescindible llevar a cabo una reflexión crítica sobre las diversas perspectivas de comprensión del mundo, los diversos enfoques del crecimiento personal, la superación personal, las experiencias emocionales, la adquisición de conocimientos y la resolución de problemas. Esto implica el planteamiento de diversas alternativas (Jaramillo, 2013). Esta afirmación sugiere que existe un nivel suficiente de comprensión, así como el desarrollo de marcos teóricos y epistémicos. La búsqueda de la justicia cognitiva implica iniciar una indagación sobre nuestra propia existencia y las intrincadas dinámicas que se manifiestan dentro del complicado ámbito que actualmente habitamos. Para lograr la construcción epistémica, es imprescindible implicar a la comunidad en el proceso.

Figura 15. Calendario cívico escolar



Nota. El calendario cívico representa de manera lineal las diversas actividades que deben considerarse durante el año. Este calendario contiene las fechas históricas y los hechos trascendentales del país y del mundo que deben conmemorarse en las instituciones educativas y de formación superior, además, de la agenda nacional. Elaboración propia.

Figura 16. Calendario comunal



Nota. El calendario agrofestivo o comunal muestra la vida de la comunidad y presenta en dos espacios la vida en la comunidad: tiempo de lluvia y tiempo seco. Las actividades de la comunidad no son lineales, sino determinadas por la cosecha y la siembra, y están en relación con la vida de las semillas. Elaboración propia.

Aspectos a tomar en cuenta durante la planificación

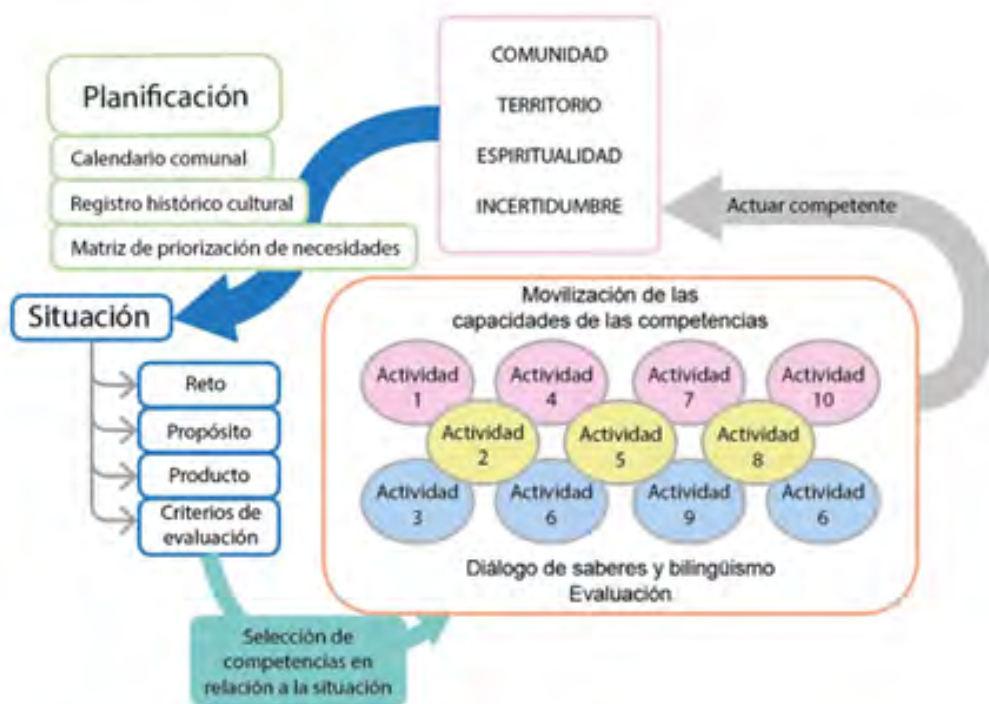
Durante la planificación se consideran diversos elementos, por ejemplo, la lengua, la cultura, el contexto, el currículo, en otros. En la Figura 17 se presentan todos los componentes que se abarcan durante la planificación.

Figura 17. Componentes de la planificación



Nota. Elaboración propia

Figura 18. Planificación de desarrollo de competencia



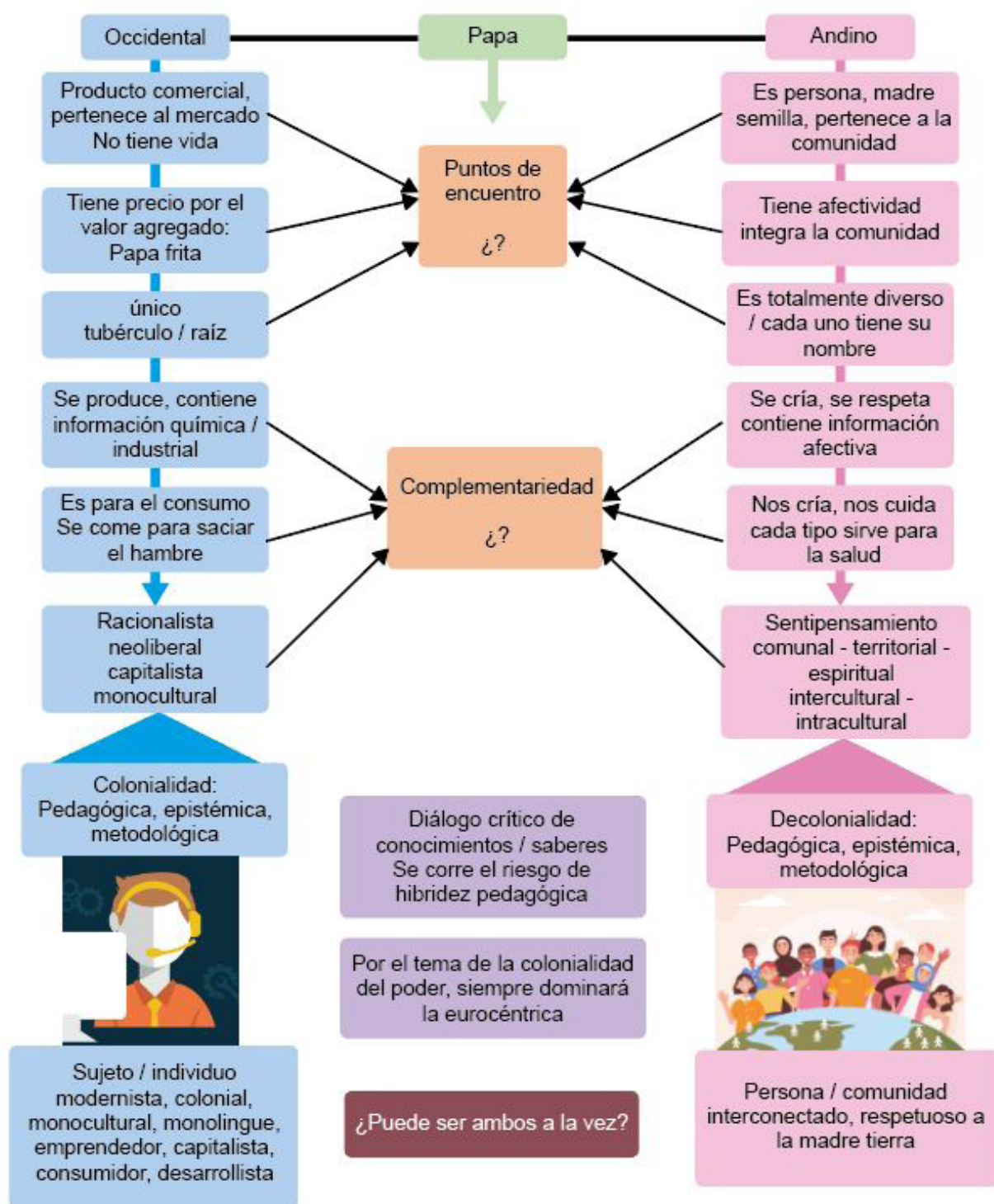
Nota. Elaboración propia

La mediación, evaluación y diálogo crítico de saberes

La mediación es un aspecto integral de la existencia cotidiana, dadas las sucesivas poblaciones que han afrontado hábilmente diversos retos a través de sus reservas individuales de conocimiento. Así, los estudiantes son los protagonistas de construir sus competencias.

La facilitación de actividades educativas permite el desarrollo de marcos cognitivos para comprender el mundo. En el contexto de los conocimientos eurocéntricos, la Figura 19 describe la papa como un tubérculo, una raíz que se cultiva con el fin de ser vendida y consumida, principalmente para paliar el hambre. Esta perspectiva eurocéntrica también caracteriza el cultivo de la papa como un monocultivo, ya que implica cultivar solo lo que demanda el mercado. En cambio, desde un punto de vista cosmocéntrico, la papa se considera un producto comunitario que tiene un significado emocional. Se le atribuyen nombres personales, se le considera una entidad viva, una semilla madre, y simboliza la diversidad y la identidad, entre otras cualidades.

Figura 19. Colonialidad o decolonialidad (occidental-andino)



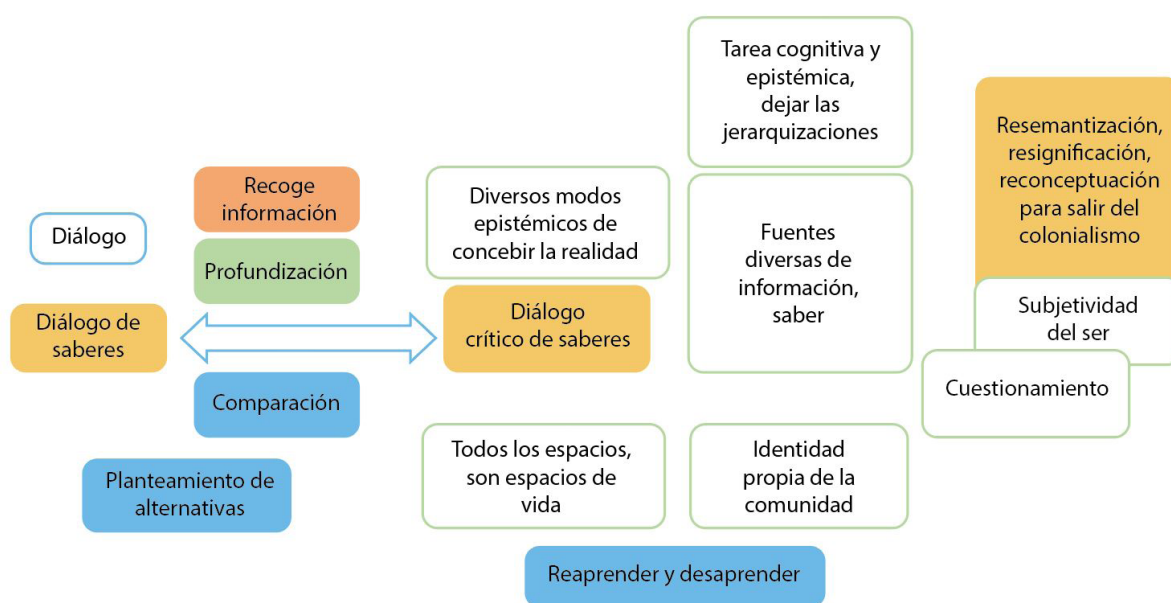
Nota. Elaboración propia

Este mecanismo permite acceder a la información tanto de fuentes impresas como de libros, plataformas digitales e Internet, al tiempo que reconoce las limitaciones del entendimiento humano. La construcción y la articulación de los conocimientos revisten una importancia significativa. Comparar

el conocimiento derivado de estudios científicos realizados en universidades, centros de enseñanza superior y publicaciones especializadas con el conocimiento local se considera inapropiado, ya que este último no posee el mismo nivel de reconocimiento. Sin embargo, es importante observar que el conocimiento local hace valiosas contribuciones a la resolución de diversos problemas. Cada entidad debe conceptualizarse en función de su utilidad y de sus contribuciones únicas a la existencia.

La educación posee una capacidad significativa para efectuar cambios transformadores en el mundo contemporáneo, que se caracteriza por un estado de decadencia derivado de una multitud de retos que incluyen los ámbitos climático, ambiental, sanitario, económico, social y político.

Figura 20. *Diálogo de saberes y diálogo crítico de saberes*



Nota. Elaboración propia

Las múltiples perspectivas a través de las cuales los individuos perciben el mundo dan lugar a enfoques epistémicos para reevaluar y mejorar nuestra comprensión del mundo. De ahí que pueda afirmarse que la comprensión de la colonialidad varía entre los residentes urbanos y los individuos procedentes de comunidades que adoptan el buen modo de vida. Estas conceptualizaciones divergentes son esenciales para entablar un discurso crítico sobre el conocimiento.

El enfoque opuesto implica asumir la autoridad sobre el conocimiento que existe en las sociedades. A modo de ejemplo, el acto de incorporar el conocimiento de las poblaciones indígenas en la pedagogía puede ser visto como una manifestación de autoridad epistémica, lo que resulta en la supresión y el desplazamiento de dicho conocimiento de su contexto original y de las comunidades que participan activamente con él. El fenómeno que nos ocupa puede caracterizarse como un desplazamiento cultural, en el que la cultura y la lengua autóctonas suelen limitarse a la forma escrita en lenguas nativas. Este proceso puede considerarse una forma de colonización semántica, tal y como la describe Garcés (2008). Además, las instituciones de educación superior han sucumbido a un enfoque centrado en la corrección gramatical, perpetuando así esta tendencia. En el contexto peruano, cabe señalar que los textos constituyen una prueba empírica del avance de los procesos de normativización y estandarización lingüística de las lenguas originarias en el país (López, 2000).

Evaluación de competencias y diálogo crítico de saberes, sentires, decires, pensares y haceres

Al evaluar competencias, es importante cambiar la perspectiva de una exhibición de poder frente al estudiante a una oportunidad inclusiva para la participación de la comunidad poseedora de conocimientos. Este proceso de evaluación debe ser visto como un momento para el diálogo filosófico intercultural, aunque se reconoce que desafiar los supuestos tradicionales de la interculturalidad como una relación armoniosa de culturas no es una tarea sencilla (Jaramillo, 2013).

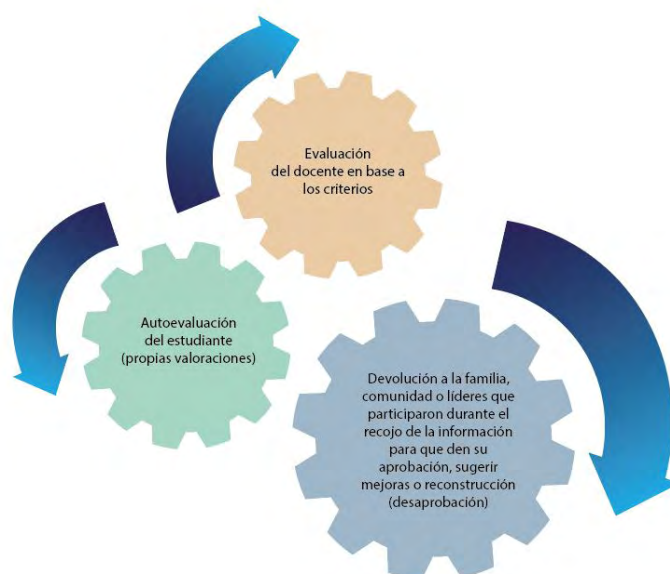
Cuando la evaluación se lleva a cabo utilizando un enfoque formativo, proporciona una vía importante para cultivar ciudadanos interculturales, que va más allá del papel tradicional de la enseñanza. La comunidad en general muestra un interés colectivo en abordar las cuestiones relativas al racismo, la marginación y la discriminación dentro de las instituciones de educación superior. Según Baronnet *et al.* (2018), esta circunstancia da lugar a una colonización significativa. Las instituciones de educación superior son ampliamente consideradas como el epítome de la diversidad, ya que abarcan una multitud de perspectivas, experiencias y enfoques de todos los aspectos de la existencia

humana, incluidas las emociones, la adquisición de conocimientos, la vida en común, las conexiones interpersonales y las acciones.

Para elevar el estatus de la Educación Intercultural Bilingüe, habría sido ventajoso que su implantación comenzara en las áreas metropolitanas antes de expandirse gradualmente a las regiones rurales. La prioridad inicial debería haber sido el reconocimiento, establecimiento y avance de los derechos de las poblaciones indígenas que residen en áreas urbanas. El fenómeno de la oposición se ha traducido en mayores niveles de exclusión y división social en la educación que reciben quienes pertenecen a grupos marginados o que representan a poblaciones históricamente desfavorecidas.

Del mismo modo, es imperativo que se dé prioridad al concepto de ciudadano auténticamente intercultural, centrándose en fomentar no solo el mero aprecio por la variedad y las diferencias, sino también la capacidad de contribuir activamente al progreso y la mejora de los demás. Del mismo modo, debería haber habido medios para abordar los problemas de las disparidades socioeconómicas y la corrupción. Los diversos retos encontrados durante el proceso de colonización podrían haberse abordado con diversos enfoques. Entonces, es necesario reconceptuar la evaluación para que deje de ser exclusivamente de poder del docente, y cobre otra perspectiva más participativa y comunitaria.

Figura 21. *Construcción de argumentos asumiendo una decisión para una acción*



Nota. Elaboración propia

Figura 22. Ejemplos de modos epistémicos para el diálogo crítico



Nota. Elaboración propia

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acero, O., Quijano, M. y Vergara, M. (2024). Formación en competencias interculturales y digitales: un camino hacia la educación inclusiva en América Latina. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (55), 242-245. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/TED/article/view/20942>

Andrade, R. (2019). ¿Qué relación con el saber construyen adolescentes mapuches en secundarios insertos en comunidades mapuches? En A. Araujo y M. González (eds.), *VI Jornadas de Investigación en Humanidades Homenaje a Cecilia Borel* (pp. 1295-1301). Editorial de la Universidad Nacional del Sur.

Argueta, A. y Pérez, M. (2019). Los Saberes tradicionales y los desafíos para el Diálogo de conocimientos. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, 50, 49-72. <https://doi.org/10.5380/dma.v50i0.65438>

Arias-Ortega, K., Quilaqueo, D. y Quintriqueo, S. (2019). Educación intercultural bilingüe en La Araucanía: principales limitaciones epistemológicas. *Educação e Pesquisa*, 45, e192645. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945192645>

Arispe, V. (2020). Educación intercultural: La perspectiva de los pueblos indígenas de Bolivia. *Caracol*, (20), 166-187. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7888745>

Barahona, L., Rosillo, L., Ayala, L. y Barcos, I. (2023). Apuntes al método científico en el siglo XXI desde una perspectiva jurídica. *Bibliotecas. Anales de Investigación*, 19(2), 1-8. <http://agora.edu.es/servlet/articulo?codigo=9107696>

Barcasnegras, M. (2020). Desde el ideal iniciático a una educación para el aprendizaje explícito. *Cuadernos de Literatura del Caribe e Hispanoamérica*, 31, 157-176. <https://doi.org/10.15648/cl.31.2020.2542>

Baronnet, B., Fregoso, G. y Domínguez, F. (2018). *Racismo, Interculturalidad y Educación en México*. Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/bdie/files/2018/10/Libro-Racismo-interculturalidad-educacion-Mexico.pdf>

Barrera, Z. (2023). Análisis de la interculturalidad en la educación superior en Bolivia desde la perspectiva del Buen Vivir: el caso de la UNIBOL. *Revista Análisis Jurídico-Político*, 5(9), 89-116. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8886683>

Barrio, C. y Carbajal, R. (2020). La Investigación e Innovación Responsable (RRI) en el programa europeo Horizonte 2020. Aportaciones del movimiento Ciencia-Tecnología-Sociedad. In *La divulgación del conocimiento evoluciona. VII Congreso de Comunicación Social de la Ciencia Burgos* (pp. 189-193). <https://core.ac.uk/download/pdf/250410651.pdf>

Bastidas, M., Pérez, F., Torres, J., Escobar, G., Arango, A. y Peñaranda, F. (2009). El diálogo de saberes como posición humana frente al otro: referente ontológico y pedagógico en la educación para la salud. *Investigación y Educación en Enfermería*, 27(1), 104-111. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-53072009000100011

Bautista Segales, R. (2017). *Del mito del desarrollo al horizonte del “vivir bien”*. Yo Soy Si Tú Eres Ediciones.

Bedoya, L., Rivera, M., Romaña, L. y Villa, M. (2024). *Dinámicas del conflicto armado en la Comuna 13 de Medellín, una mirada desde el Trabajo Social* [trabajo de grado, Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria]. <https://dspace.tdea.edu.co/bitstream/handle/tdea/5439/Trabajo%20de%20grado.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Beltrán-Véliz, J., Tereucán Angulo, J., Alarcón, A., Gálvez-Nieto, J. y Vera-Gajardo, N. (2023). Competencias interculturales desde un enfoque ético intercultural en la formación inicial de profesionales en ciencias de la salud. un desafío ineludible. *Acta Bioethica*, 29(2), 177-183. <http://dx.doi.org/10.4067/S1726-569X2023000200177>

Bernal, F. (2014). *Diálogo de saberes. Los aportes de la otredad en la generación de conocimiento* [tesis de doctorado, Universidad de la Salle]. Repositorio institucional. <https://abacoenred.org/wp-content/uploads/2016/01/Di%C3%A1logo-de-saberes.pdf>

Bonfil Batalla, G. (1987). *México profundo: Una civilización negada*. Editorial Grijalbo.

Bozo, J. (2020). El lugar del saber ordinario: en los laberintos del poder y la ciencia. *Vínculos Sociología, Análisis y Opinión*, 1(2), 167-188. <https://vinculossociologiaanalisisyopinion.cucsh.udg.mx/index.php/VSAO/article/view/7562>

Builes, S. (2023). Interculturalidad y política pública colombiana. *Revista Venezolana de Gerencia: RVG*, 28(9), 731-744. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9142771>

Burgos, D. (2021). Diálogo de saberes: una reflexión crítica para una pedagogía de convivencia para habitar el planeta. En Universidad Autónoma de Occidente, *Cuadernos de Doctorado, Doctorado en Regiones Sostenibles* (pp. 98-142). Universidad Autónoma de Occidente. <https://acortar.link/0zY8XX>

Caicedo, R. y Zambrano, L. (2023). La educación intercultural y manejo de estrategias creativas. *Ciencia UNEMI*, 16(42), 1-9. <https://doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol16iss42.2023pp1-9p>

Camones, M. (2016). *Quechua para un diálogo intercultural*. Killa Editorial.

Camones, M. (2022). *Desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe en Áncash*. <https://es.scribd.com/document/690364010/Desafios-de-La-EIB-en-An-cash>

Camones, M. (2024) *Evaluación formativa en instituciones educativas intercultural bilingüe, Huaraz-2024* [trabajo de segunda especialidad, Universidad César Vallejo]. Repositorio institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/155660>

Camones, M. (2025) *Educación Intercultural Bilingüe y Logro de competencias comunicativas en las IE de Jirac y Chacchán, 2021*. Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo.

Carias-Pérez, F., Marín-Gutiérrez, I. y Hernando-Gómez, Á. (2021). Educomunicación e interculturalidad a partir de la gestión educativa con la radio. *Universitas-XXI, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, (35), 39-60. <https://doi.org/10.17163/uni.n35.2021.02>

Cátedra Unesco. (2021). *Interculturalidad, medio ambiente y diálogo de saberes*. Cátedra Unesco. <https://dialogointercultural.co/wp-content/uploads/2021/07/Mo%CC%81dulo-5.pdf>

Cerón, A. (2017). Cuatro niveles de conocimiento en relación a la ciencia. Una propuesta taxonómica. *CIENCIA ergo-sum*, 24(1), 83-90. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5888348>

Comboni, S. y Juárez, J. (2019). Las interculturalidad-es, identidad-es y el diálogo de saberes. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (66), 10-23. <https://www.redalyc.org/pdf/340/34027019002.pdf>

Coordinadora de Desarrollo y Defensa de Pueblos Indígenas de la rRegión San Martín (Codepisam). (2020). *Protocolo de Seguridad en Nuestras Comunidades Nativas: Guía para Comunidades Nativas de la región San Martín para Manejo Interno del COVID-19*.

Cubillos, F., Pérez, R., Inostroza, X., Pinto, D. y Pichihueche, R. (2022). Academia, investigación y pueblos indígenas: Reflexiones desde una experiencia de diálogo de saberes. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 65-81. <https://goo.su/HxmgOR>

Díaz Polanco, H. (2000). *El fin de la utopía: Los pueblos indígenas en América Latina*. Siglo XXI Editores.

Díaz, J., Ledesma, M., Vargas, S y Rojas, L. (2020). Los cuatro saberes de la educación como formación continua en las empresas. *Fides Et Ratio*, 19(19), 17-47. http://www.scielo.org.bo/pdf/rfer/v19n19/v19n19_a03.pdf

Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, 39(156), 192-207. <https://doi.org/10.22201/ii-sue.24486167e.2017.156.58293>

Dussel, E. (1977). *Filosofía de la liberación*. Edicol.

Echeverri, J. y Román, O. (2008). Diálogo de saberes y meta-saberes del diálogo: una perspectiva amazónica. *Revista Estudios Sociales Comparativos*, 2(1), 16-45. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/6752>

Escalante, S. (2024). La Jurisprudencia de la Corte Interamericana y los Derechos Humanos de las Mujeres Indígenas: Inter-American Court Jurisprudence and the Human Rights of Indigenous Women. *JUS Revista Jurídica Cuerpo Académico de Derecho Constitucional Facultad de Derecho Culiacán*, 3(12), 63-80. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14522259>

Espinoza, E. (2020). Estrategia metodológica para la interculturalidad en la formación docente. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(2), 369-379. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202020000200369&script=sci_arttext&tlng=en

Fanon, F. (1961). *Los condenados de la tierra* (J. Campos, Trad.). Fondo de Cultura Económica.

Flórez, R. y Batista, E. (1982). *El pensamiento pedagógico de los maestros de educación primaria oficial de Medellín*. Universidad de Antioquia. https://books.google.com.pe/books/about/El_pensamiento_pedagógico_de_los_maestr.html?id=afM2AAAAIAAJ&redir_esc=y

Fragoso, O., Álvarez, I. y Valdez, J. (2021). Interculturalidad, posibilidad de encuentro entre saberes, sentires y vidas. *Revista Construyendo Paz Latinoamericana*, 11(11), 96-111. <https://doi.org/10.35600/25008870.2021.11.0192>

Garcés, L. (2009). *¿Colonialidad o interculturalidad?: representaciones de la lengua y el conocimiento quechuas*. PIEB. https://books.google.com.pe/books/about/Colonialidad_o_interculturalidad.html?id=U7EuAQAAIAAJ&redir_esc=y

Girón-Laces, V., Acevedo-Martínez, J., Ramos-Soto, A. y Ramos, F. (2024). Una mirada de los pueblos indígenas de la Economía Social y Solidaria en una comunidad del Istmo, Oaxaca. En E. Cruz, B. Valadez, B. Valadez, A. Ramos-Soto, y J. Sepúlveda (coords.), *Economía Social y Solidaria y Comercio Justo en México: experiencias, desafíos y oportunidades*. Knowledge & Sciences / Sello Editorial Corporación Universitaria Americana. <https://goo.su/cU1USG>

Gob.pe. (2024). *Educación Intercultural Bilingüe (EIB)*. <https://www.gob.pe/39446-educacion-intercultural-bilingue-eib>

Gómez- Schlaikier, S. (2009). La competencia intercultural como llave para el desarrollo del Perú. *Cuad. Difus.*, 14(26), 93-108. <https://www.esan.edu.pe/migration-files/publicaciones/cuadernos-de-difusion/26/Gomez.pdf>

Grosfoguel, R (2011). Racismo epistémico, islamofobia epistémica y ciencias sociales coloniales. *Tabula Rasa*, 14, 341-355. <https://www.revistatabularasa.org/numero-14/15grosfoguel.pdf>

Grupo Banco Mundial. (2023, 6 de abril). *Pueblos indígenas*. <https://www.bancomundial.org/es/topic/indigenouseoples>

Guerra, S. y Velásquez, J. (2017). Fundamentos epistémicos complejos de la educación intercultural bilingüe. Fundamentos epistémicos complejos de la educación intercultural bilingüe. *Revista Educación y Humanismo*, 19(33), 441-455. <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.19.33.2655>

Hinojosa, J., Tintaya, C., Perez, Y., Flores, V. y Chalco, F. (2024). Educación intercultural bilingüe y la construcción de una ciudadanía quechua-aimara en estudiantes universitarios de la región altiplánica. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 28(123), 122-130. <https://doi.org/10.47460/uct.v28i123.812>

Ishizawa, J. (2012). *Diálogo de Saberes. Una aproximación epistemológica*. Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas. <https://www.pratec.org/wpress/pdfs-pratec/Dialogo-saberes-aproxim-epist.pdf>

Jaramillo, C. (2013). *Decolonizar el ser, el saber y el poder en la universidad latinoamericana* [tesis de maestría, Universidad de San Buenaventura]. Repositorio institucional. <https://bibliotecadigital.usb.edu.co/server/api/core/bitstreams/09096955-584a-4ad0-8d9f-307e03f00107/content>

Krainer, A. y Prieto, O. (2022). Interculturalidad y diálogo de saberes como aportes a una pedagogía crítica en el mundo andino. En M. Artegaga y Á. Japón (comps.), *Raymikuna en los Andes* (pp. 177-196). UCuenca Press. <https://acortar.link/2b3CUU>

Krainer, A. y Ramón, G. (2019). Interculturalidad y su aporte para los proyectos de desarrollo. En G. Ramón (coord.), *Territorio, identidad e interculturalidad* (pp. 25-46). Consorcio de Gobiernos Autónomo. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/57514.pdf#page=21>

Krainer, A., Aguirre, D., Guerra, M. y Meiser, A. (2017). Educación superior intercultural y diálogo de saberes: el caso de la Amawtay Wasi en Ecuador. *Revista de la Educación Superior*, 46(184), 55-76. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.11.002>

Leiva, J. (2010). Educación Intercultural y convivencia desde la perspectiva docente. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(3), 251-274.

Llaca, J. (2023). Agrobiodiversidad: conocimientos, cultura y conversaciones con el clima. *Revista Iberoamericana de Complejidad y Ciencias Económicas*, 1(2), 73-99. <https://doi.org/10.48168/ricce.v1n2p73>

Manrique, H. (2008). Saber y conocimiento: una aproximación plural. *Acta Colombiana de Psicología*, 11(2), 89-100. <https://www.redalyc.org/pdf/798/79811209.pdf>

Masciotra, D. (2017). La competencia: Entre el saber actuar y el actuar real. Perspectiva de la en acción. *Éthique Publique*, 19(1), 1-15.

Medina, W. (2015). La filosofía de la interculturalidad en la educación. *Apuntes de Ciencia & Sociedad*, 5(1), 18-26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5168792>

Mejía, M. (2016). Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural: ejes de las pedagogías de la educación popular: una construcción desde el sur. *Educación y Revista* (61), 37-54. <https://www.scielo.br/j/er/a/vXQRrZGLvQpr-3zqCcfnnkxd/>

Melgarejo-Estrada, E., Ruan-Soto, F. y Ibarra-Mérida, M. (2018). Conocimiento popular acerca de la k'allampa de pino (*Suillus luteus* (L.) Roussel) en la localidad de Alalay, Mizque (Cochabamba, Bolivia): un ejemplo de diálogo de saberes. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (66), 10-23. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/821>

Merchant, C. (1987). *La muerte de la naturaleza: mujeres, ecología y la revolución científica* (trad. de M. García). Icaria.

Mignolo, W. (2009). *El pensamiento decolonial: Dde la modernidad a la globalización*. Editorial Akal.

Ministerio de Cultura. (2015). *Diálogo Intercultural. Pautas para un mejor diálogo en contextos de diversidad intercultural*. Ministerio de Cultura. <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/DIALOGO%20INTERCULTURAL%20-%20A5.pdf>

Ministerio de Educación (2012) *Hacia una educación intercultural Bilingüe de calidad. Propuesta pedagógica*. Ministerio de Educación. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/3112>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2018). *Currículo EIB*. <https://www.educacionbilingue.gob.ec/wp-content/uploads/2021/01/CURRICULO-EIB-288-PAGINAS.pdf>

Ministerio de Educación. (2013). *La escuela intercultural bilingüe*. Ministerio de Educación. <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/La%20escuela%20Intercultural%20Bilingue.pdf>

Ministerio de Educación. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Ministerio de Educación. <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>

Ministerio de Educación. (2019). *Diseño Curricular Básico Nacional*. Ministerio de Educación. <https://www.minedu.gob.pe/superiorpedagogica/producto/disenio-curricular-basico-nacional-programa-de-estudios-de-educacion-primaria-intercultural-bilingue/>

Montenegro, A. (2021). *Decolonialidad del saber: la educación como potencial motor de transformación social*. <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/2120>

Muñoz, A. (2023). Evolución de la noción “Filosofía” en el materialismo filosófico de Gustavo Bueno. *El Catoblepas*, (205), 10. <https://www.nodulo.org/ec/2023/n205p10.htm>

Nhampinga, D. y Santos, L. (2024). Decolonialidad Didáctica: un enfoque para analizar las posibilidades de integración de las praxeologías subalternas en la enseñanza. *Revista Venezolana de Investigación en Educación Matemática*, 4(2), 1-31. <https://doi.org/10.54541/reviem.v4i2.107>

Ordóñez, L. (2023). Saber pedagógico y práctica pedagógica en relación a la literacidad. En O. Valverde (comp.), *Hacia una epistemología del saber pedagógico y de la práctica pedagógica en la formación docente* (pp. 80-86). Editorial UNIMAR. <https://doi.org/10.31948/editorialunimar.206.c319>

Organización Panamericana de la Salud. (2023). *Brochure: Diálogos de saberes*. <https://www.paho.org/es/documentos/brochure-dialogos-saberes>

Oyola, E., Durand, K y Gutiérrez, O. (2024). Descolonización de la educación peruana: una mirada epistemológica hacia la formación del profesorado. *Desafíos*, 15(1). <https://doi.org/10.37711/desafios.2023.15.1.423>

Pautrat, L., Sembrero, M. P. y, & Sánchez, H. P. (2021). *El Comando Matico. Estrategia de autodefensa de los pueblos indígenas frente a la pandemia por COVID-19*. Kené – Instituto de Estudios Forestales y Ambientales.

Perdomo, Y. y Alvarado, N. (2024). Quehacer hermenéutico: reflexiones sustantivas para el conocer en las ciencias sociales. *Revista Honoris Causa*, 16(1), 4-20. <https://revista.uny.edu.ve/ojs/index.php/honoris-causa/article/view/379>

Pérez, M. y Argueta, A. (2022). Descolonización, diálogo de saberes e investigación colaborativa. *Utopía y praxis latinoamericana*, 27(98), e6615933. <https://www.redalyc.org/journal/279/27971621004/27971621004.pdf>

Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Alternativa pedagógica.

Pozzo, M. y Parucci, M. (2017). La educación intercultural bilingüe en la localidad de la esperanza, provincia de Jujuy, Argentina. Un estudio de caso sobre su impacto en el rol docente. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy*, (52), 181-195. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1668-81042017000200010&script=sci_arttext&lng=en

Puche, R. (2019). Pensar la contrahegemonía: Incertidumbres filosóficas y políticas de Álvaro B. Márquez-Fernández. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24(1), 137-143. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3110438>

Quichimbo, F., Cabrera, T., Arichabala, J. y Verdugo, M. (2023). Proceso metodológico del modelo de educación intercultural bilingüe en el Ecuador: construcción del diálogo de saberes, la interculturalidad y la diversidad. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (20), 178-195. <https://doi.org/10.37135/chk.002.20.10>

Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. IEn *Globalización y colonialidad* (pp. 155-174). Editorial Clacso.

Quilaqueo, D. (2019). Intervención educativa intercultural para un diálogo de saberes indígena y escolar. *Educación y cultura*, 35(76), 219-237. <https://www.scielo.br/j/er/a/LtZFRC7MKy3qQsm3Xqb7bhn/>

Quilaqueo, D., Quintriqueo, S. Torres, H. y G. Muñoz, G. (2014). Saberes educativos mapuches: aportes epistémicos para un enfoque de educación intercultural. *Chungara Revista de Antropología Chilena* 46(2), 271-283. https://www.researchgate.net/publication/264829235_SABERES_EDUCATIVOS_MAPUCHES_APORTES_EPISTEMICOS_PARA_UN_ENFOQUE_DE_EDUCACION_INTERCULTURAL

Quincho, R., Inga, V. y Álvarez, A. (2020). Formación docente y competencias interculturales en estudiantes de la Universidad para el Desarrollo Andino-Angaraes-Huancavelica. *LLamkasun: Revista de Investigación Científica y Tecnológica*, 1(1), 40-52. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8090248>

Realpe, S. (2021). Cultura alimentaria desde la cosmovisión de los pueblos indígenas. *Boletín Informativo CEI*, 8(2), 106-111.

Reyes-Mendoza, N. y Pech-Polanco, B. (2020). Fortaleciendo espacios de diálogo intercultural a través de programas de acción social participativa. *TEXTURA-Revista de Educação e Letras*, 22(51), 29-47. <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5704/3774>

Rodriguez, M. (2022). Decolonialidad del hacer en la decolonialidad del ser y ésta en la del poder y saber: un análisis transmetódico. *Conhecimento & Diversidade*, 14(32), 230-243. <https://doi.org/10.18316/rcd.v14i32.9309>

Rodriguez, S. (2020). *Diálogo entre conocimientos científicos escolares y conocimientos locales tradicionales, diversidad y diferencia cultural: una experiencia de aula en torno al agua a través de las actividades totalidad abiertas (ATAS)* [tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio institucional. <https://repository.udistrital.edu.co/server/api/core/bitstreams/486b6288-62b0-42c2-aeba-3697819977df/content>

Rodriguez-Amortegui, E. (2024). El Diálogo de Saberes: Estrategia Pedagógica para la Recuperación Cultural. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-14. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1091>

Rodriguez-Amórtégui, E. (2024). El Diálogo de Saberes: Estrategia Pedagógica para la Recuperación Cultural. *EPSIR: European Public & Social Innovation Review*, (9), 1-14. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9861821>

Rodríguez-Cruz, M. (2021). Colonialidad del saber y dominación epistemológica. Aportes etnográficos para un análisis de la educación intercultural bilingüe en el Ecuador del Correísmo. *Chungará (Arica)*, 53(4), 705-719. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562021005002505>

Ruelas, D. (2021). Origen y perspectivas de las políticas de la Educación Intercultural Bilingüe en el Perú: utopía hacia una EIB de calidad. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 23(36), 205-225. <https://doi.org/10.19053/01227238.10831>

Saavedra, E. y Quilaqueo, D. (2021). Desafío epistemológico de los conocimientos educativos indígena y escolar para una educación intercultural. *Educação e Pesquisa*, 47, e231832. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147231832>

Sánchez-Antonio, J. C. (2022). Filosofía zapoteca, diálogo de saberes y transición poscivilizatoria. *Disparidades. Revista de Antropología*, 77(2), e024. <https://doi.org/10.3989/dra.2022.024>

Santeliz, A. (2023). Descolonización de la educación colonizada en la América Latina. *Aula Virtual*, 4(9), 206-219. <https://www.aulavirtual.web.ve/revista/ojs/index.php/aulavirtual/article/view/202>

Servindi. (2020). *Respuesta de las comunidades indígenas de Junín y Ucayali para enfrentar el COVID-19 en Perú.*

Sulca, O. y Segura, Z. (2019). Cátedra Libre de Pueblos Originarios: 10 años de relaciones interculturales con las comunidades de Tucumán, Argentina. + E: *Revista de Extensión Universitaria*, (10), 60-73. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7013878>

Thais, C. (2020). El Saber y la Relación Dialógica entre las Comunidades Culturales. *Revista Científica CIENCIAEDUC*, 4(1), 1-10. <https://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/480/4802170007/html/>

Tovar-Martínez, A., Molina, M. y Guzmán, H. (2018). Reflexiones sobre conflictos socioambientales en la práctica pedagógica de la licenciatura en biología: un elemento emergente para articular a la pedagogía para la paz. *Biografía*, 11(21), 105-110. <https://doi.org/10.17227/bio-grafia.vol.11.num21-9716>

Trejo, H. (2020). La utilidad de la filosofía de la ciencia en contextos de pos-verdad. *Revista Boletín Redipe*, 9(5), 42-54. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/974>

Tubino, F. (2022). Las condiciones del diálogo intercultural según Raúl Forner-Betancourt. *Utopía y praxis latinoamericana: revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social*, 27(99), 2-8. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8587733>

Valbuena, D., Acurero, M. y Linares, J. (2021). Estrategias para la promoción de la educación intercultural bilingüe en las escuelas primarias. *Infometric@ - Serie Sociales y Humanas*, 4(1), 1-42. <https://www.infometrica.org/index.php/ssh/article/view/155>

Verdier, M. (2020). *Diálogo de saberes entre la universidad y los sectores populares*. 2.º Congreso Latinoamericano de Comunicación de la UNVM. https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/17175/56-verdier-ponencia.pdf

Wences, M. (2021). Interculturalidad crítica y decolonialidad epistémica. Propuestas desde el pensamiento latinoamericano para un diálogo simétrico. *Methaodos. Revista de Ciencias Sociales*, 9(1), 152-165. <https://revista.methaodos.org/index.php/methaodos/article/view/448>

Yoga Inbound Barcelona. (21 de enero de 2016). *Mensajes del Agua - Documental del Dr Masaru Emoto* [video]. YouTube. <https://youtu.be/eB-nwzFzz8Q>

Zuñiga, A., Allaica, A. y Reategui, G. (2022). La desescolarización de Iván Illich: solamente un ensayo preliminar de reflexiones educativas. *Paidagogo*, 4(1), 131-144. <https://doi.org/10.52936/p.v4i1.108>

SOBRE LOS AUTORES

Margot Jovanna Camones Maguiña

Ministerio de Educación

<https://orcid.org/0009-0008-7243-1180>

Yuri Cáceres Mariscal

Ministerio de Educación

<https://orcid.org/0000-0002-4977-4053>

Luis Leiva Cilio

Universidad Nacional del Santa

<https://orcid.org/0000-0002-8743-6805>

Susana Bertha Gutiérrez Saldaña

Universidad Nacional del Santa

<https://orcid.org/0000-0002-5626-9303>

¿DIÁLOGO CRÍTICO DE SABERES O DIÁLOGO CRÍTICO DE SABERES, SENTIRES, DECIRES, PENSARES Y HACERES?

APROXIMACIONES DESDE
LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

www.arcoeditores.com
contato@arcoeditores.com
(55)99723-4952