



Entre el poder y el valor: aportaciones de la filosofía de Luis Villoro a la reflexión sobre los fines y principios de la educación intercultural en América Latina

Liliana Valladares¹

Recibido: Enero 2017 / Evaluado: Mayo 2017 / Aceptado: Junio 2017

Resumen. En este trabajo se destacan algunas de las aportaciones de Luis Villoro a la filosofía de la educación, particularmente las bases conceptuales que fundamentan su ética-política, como marco interpretativo para el entendimiento de los fines y principios de la educación intercultural en América Latina. Se argumenta en torno a cómo la aplicación de algunas de las categorías desarrolladas por este autor representa una estrategia analítica que permite visitar la pregunta por los fines de la educación intercultural, identificando los arreglos socioeducativos que predominan en los discursos políticos educativos. Se distingue entre aquellos arreglos socioeducativos interculturales comprometidos con el valor —caracterizados por ser de carácter transformativo de las estructuras de dominación prevaletentes en las sociedades actuales—, y aquellos arreglos comprometidos con el poder, —caracterizados por ser de carácter reiterativo, que consolidan y reproducen las desigualdades, asimetrías y exclusiones socioeducativas—.

Palabras clave: educación intercultural; ética-política; descolonización; ideología

[en] Between value and power: contributions of Luis Villoro's philosophy to the debate about principles and ends of intercultural education in Latin America

Abstract. This paper highlights Luis Villoro's contributions to the philosophy of education, particularly the conceptual bases in his political— ethics, as an interpretative framework for understanding the purposes and principles of intercultural education in Latin America. It is argued how the application of some of the conceptual categories developed by this author would represent an analytical strategy that allows revisiting the question for the purposes of intercultural education, identifying the socio-educational arrangements that predominate in educational political discourses. It is proposed a distinction between those intercultural socio-educational arrangements committed to value, —characterized by a transformative nature with respect to the dominating structures prevailing in today's societies—, and those arrangements committed to power, —characterized by having a reiterative character that consolidates and reproduces the inequalities, asymmetries and socio-educational exclusions.

Keywords: intercultural education; political-ethics; decolonization; ideology

Sumario. 1. Introducción. 2. Fundamentos de una ética política: El poder al servicio del valor. 3. Sobre los fines y principios (últimos) de la educación intercultural. 4. Entre el poder y el valor: Utopías e ideologías en los enfoques de la educación intercultural. 5. Una educación intercultural

¹ Universidad Nacional Autónoma de México (México).
E-mail: lvalladares@comunidad.unam.mx

para la emancipación y la descolonización en América Latina. 6. Reflexiones finales. 7. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Valladares, L. (2017). Entre el poder y el valor: aportaciones de la filosofía de Luis Villoro a la reflexión sobre los fines y principios de la educación intercultural en América Latina. *Revista Complutense de Educación*, 24 (1), 35-38.

1. Introducción

La educación intercultural, como en su momento fueron los multiculturalismos y las interculturalidades en un sentido amplio, ha sido usada en muchos discursos políticos como un fin, como una meta, una actitud, una estrategia, un valor o un principio, aparentando un consenso global en torno a su significado. Los términos de multi— o interculturalismo, y de multi— e interculturalidad se han utilizados tantas veces y de formas tan diversas que hoy en día sigue siendo difícil apreciar puntualmente sus distinciones y más aún comprender claramente sus compromisos ético-políticos con el poder y el valor.

En un contexto de migraciones masivas y de cambios demográficos, de conflictos étnicos y radicalismos religiosos como el que actualmente vivimos, la conformación de sistemas educativos interculturales indudablemente constituye un camino necesario para la construcción de entornos sociales más pacíficos, plurales, democráticos y justos, pero es preciso aprender a distinguir que, llevada a la práctica, no toda interculturalidad es la misma, ni toda educación intercultural logra concretar los mismos principios, ni los mismos fines.

Si bien los estudios culturales y subalternos, el pensamiento postcolonial y descolonial, así como los movimientos sociales asociados a ellos, han contribuido de manera importante a poner de relieve la necesidad de repensar críticamente y de replantear teórica y empíricamente las nociones universales de la filosofía occidental, explicitando que no hay una neutralidad valorativa en la construcción sociocultural de las identidades, no siempre se cuenta con un marco de reflexión lo suficientemente flexible y conceptualmente potente como para identificar los compromisos ético-políticos implícitos en los significados de interculturalidad, raza, etnia, género, identidad, entre muchos otros. Dependiendo del *locus* desde el cual uno se posiciona, estos conceptos suponen relaciones de poder que no siempre se explicitan en el discurso político (Barker y Jane, 2016), aun cuando es fundamental conocer su orientación para definir y entender las acciones políticas que estos conceptos conllevan.

En el presente texto, propongo retomar algunos elementos conceptuales desarrollados en la obra filosófica de Luis Villoro (1985, 1997, 2007), sobre todo aquellos planteados en su texto *El poder y el valor: Fundamentos de una ética política*, como un marco interpretativo capaz de abrir nuevos horizontes en la configuración de sociedades posibles y en la valoración ético-política de sus sistemas educativos.

Luis Villoro (1922-2014) fue un filósofo mexicano, nacido en España, que realizó grandes aportaciones teórico-conceptuales para entender e intervenir en la relación entre culturas y el conjunto de problemas sociales y políticos de la realidad mexicana y latinoamericana (Hurtado, 2008).

La referida obra de Villoro propone categorías que actualizan la pregunta por los fines y principios de la educación intercultural (una pregunta que podría pensarse

que estaba clausurada) y que facilitan comprender cómo en todo discurso político existe una ética implícita que devela u oculta los mecanismos de opresión y discriminación, o de libertad y reconocimiento asociados a la diversidad cultural en sus múltiples dimensiones y temporalidades.

Las distinciones que hace Villoro entre el poder, el valor y el contrapoder, entre el lenguaje normativo y explicativo, entre una ética política que busca el interés particular y aquella que busca el bien común, entre una ideología reiterativa, la utopía y el pensamiento disruptivo o transformativo, son categorías conceptuales que resultan esclarecedoras cuando se intenta comprender la existencia de un eje transversal a los diferentes enfoques de educación intercultural y de multiculturalismos que subyacen a estos.

No todas las propuestas institucionales, políticas y académicas para el logro de una educación intercultural responden a los mismos compromisos ético-políticos, ni establecen todas las mismas relaciones con el poder y el valor. Mientras que algunos proyectos educativos buscarán claramente romper en definitiva con las estructuras de dominación prevalecientes en las sociedades actuales, otros consolidarán las desigualdades y el poder impositivo.

En lo que sigue, se revisan y describen algunas categorías conceptuales del pensamiento de Villoro que pueden ser útiles para esbozar una primera tipología que permite identificar cómo, mientras algunos enfoques de la interculturalidad en la educación corresponderán a arreglos socioeducativos “conforme al poder”, otros lo harán “conforme al valor”, y otros más (quizá los más peligrosos) disfrazarán de valor propuestas socioeducativas que en principio utópicas, devienen en propuestas ideológicas que responden claramente a las estructuras de poder, reproduciendo la dominación y la exclusión de grupos sociales desfavorecidos.

La categoría de poder tiene numerosos significados, desde los más clásicos, como los propuestos por Dahl, Lukes, Weber, quienes la definieron como coerción, control o imposición de la voluntad de una persona o grupo sobre otro (“A tiene poder sobre B en la medida en que este puede lograr que B haga algo que de otra manera B no estaría dispuesto hacer”), hasta versiones más contemporáneas como las de Arendt, quien ve en el poder la capacidad para actuar (Kupfer, 2015; Hardy, 2015; Carstensen y Schmidt, 2016).

Villoro conserva algunos tintes marxistas de las definiciones clásicas y los interrelaciona con las aproximaciones más actuales, al introducir el concepto de contrapoder: sabe que el contrapoder (poder como capacidad; “poder para”) es una forma de contener el poder (poder como dominación y exclusión; “poder sobre”).

La educación intercultural se desarrolló con un espíritu de contrapoder, sin embargo, se argumentará en este artículo que no todos los enfoques de la misma logran este cometido y que conformar interculturalidades implica no dejar al margen el análisis del carácter político de la educación.

¿Es la ética política delineada por Villoro una forma de identificar y categorizar los enfoques mediante los que se concretan los fines y principios que, en abstracto y de manera genérica, se proponen para la educación intercultural? ¿Cómo mantener permanentemente un pensamiento crítico, disruptivo (o de izquierdas) a la hora de abordar los fines y principios de la educación intercultural? ¿Qué pistas conceptuales nos ofrece Villoro para enriquecer y no dar por clausurado este debate? Son algunas de las cuestiones que han motivado el presente escrito.

2. Fundamentos de una ética política: El poder al servicio del valor

En *El poder y el valor: Fundamentos de una ética política*, Villoro (1997) aborda el problema del poder en la sociedad replanteando la relación entre la ética y la política mediante la postulación de los fundamentos de lo que él llama “una ética política”.

Esta ética es presentada por el autor como una ética que distingue entre una política al servicio de los intereses particulares y una política al servicio del bien común. Para que las sociedades transiten de un convenio ético-político estructurado y vivido conforme al poder hacia un convenio ético-político que responda al valor, Villoro (1997: 74) plantea una ruta filosófica que toma como momentos: a) la determinación de cuáles son los valores comunes, objetivos, dignos de ser estimados por cualquiera [en el sentido de establecer comunidades de diálogo como lo propone Habermas (2011)]; b) el fundar en razones el carácter objetivo de dichos valores; y c) el establecimiento de las condiciones, o principios regulativos de las acciones políticas, que hagan posible la realización de dichos valores en bienes sociales concretos, en tanto que ninguna ética puede mantenerse en la abstracción respecto de la sociedad real, y por lo tanto toda ética debe considerar los intereses que se expresan en el ámbito de la moralidad existente, siempre condicionada histórica y socialmente, así como las situaciones particulares y diferenciales de los diversos grupos sociales.

Por su carácter situado, transformativo y concreto, la liberación humana no obedece a principios de una ética abstracta, aplicable a los individuos aislados. Por consiguiente, la conformación de una ética política, para Villoro (1997: 124), está sujeta a tres formas de racionalidad: una racionalidad valorativa sobre los fines y valores que cumplen el interés general, una racionalidad teórica e instrumental sobre las circunstancias y consecuencias efectivas de las acciones y una racionalidad de juicio que pondera, en cada caso, las relaciones entre los datos de las dos anteriores. Con estas tres racionalidades es posible configurar una ética política concreta que satisfaga necesidades colectivas reales, tomando en cuenta las circunstancias, las relaciones de una acción singular con su contexto y las posibilidades y condiciones reales de aplicación de las normas; esto es, una ética que no sólo promulgue normas generales o principios abstractos irrealizables.

Así pues, en la búsqueda por conformar esta ética política, Villoro (1997: 74) hace un análisis de lo que llama los dos lenguajes de la política, mismos que confluyen, se entremezclan y a menudo se confunden, al estar presentes en cualquier texto político. Por un lado, el discurso normativo o justificativo que hace referencia a un estado social deseable, a una sociedad posible que no corresponde a la existente y que presupone proyectos con fines o indicaciones de fines por alcanzar. Por otro lado, el discurso explicativo con enunciados que se refieren a características y factores reales de la sociedad existente, con independencia de la valoración que nos merezcan. El primer tipo de discurso, afirma el autor, trata de justificar cuál es el poder legítimo, determinando lo que es justo para cualquier agente y estableciendo lo que corresponde al interés común; mientras que el segundo tipo de discurso explica el poder efectivo y la relación de fuerzas que favorecerían u obstaculizarían la realización de proyectos valiosos que buscan el bien común.

Ante la confluencia de estos dos lenguajes, y recuperando elementos de su obra *El concepto de ideología* (1985), Villoro nos advierte acerca de cómo la vía ideológica puede atravesar un discurso político para disfrazar el interés particular en un pretendido beneficio común, sin aducir razones para determinar cuál es ese bien

común y sin postular bases para argumentar la coincidencia del interés particular con el interés general; de igual forma nos recuerda que una de las tareas de una ética política es comprender la articulación entre ambos lenguajes, pues esto conlleva a comprender la relación del poder frente al valor.

Que el poder y el valor se oponen y se requieren mutuamente es el planteamiento con el que Villoro argumenta una respuesta a la pregunta acerca de si hemos de escoger nuestro propio interés bajo la apariencia de la justicia o perseguir la justicia aún a costa de nuestro interés particular:

“... Injusticia es seguir el interés del más fuerte y el más fuerte es quien ejerce el poder en beneficio propio. El bien común es, para él, solo un medio de satisfacer sus deseos... Justicia es la realización del bien de todos, en ella los elementos diversos se armonizan. Quien quiere la justicia no puede actuar en su exclusivo interés, quien quiere la justicia no puede desear el poder para sí mismo... La búsqueda del propio poder y la del valor (la justicia) se oponen desde el principio. Pero el asunto no es tan simple: poder y valor también se requieren... [Si] el poder es dominio sobre sí mismo y sobre el mundo... [Si] Es el medio privilegiado para lograr un fin. Deseamos el poder para obtener, gracias a él, otra cosa... [Si] Podemos pensar en una sociedad donde el poder tuviera solamente ese sentido positivo. Sería entonces el medio para lograr un bien común y el término de una voluntad general...” (Villoro, 1997: 80-81, paréntesis mío).

En este sentido, Villoro discute el valor que tendría el poder como un medio necesario para la obtención de un bien común, sin embargo, al pensar en una sociedad desgarrada por el conflicto como la nuestra, el autor termina reconociendo la ambivalencia de todo poder político que a la vez que se busca por sí mismo (como un fin que carece de valor objetivo, y cuya esencia es la dominación), también se justifica como medio para un bien común (y que sólo en esa medida se presenta como valor objetivo). De aquí que el poder sea opuesto al valor, en la medida en que la búsqueda del bien común es opuesta a la voluntad de poder, aun cuando el valor requiere del poder para el logro de la voluntad de todos:

“... La búsqueda del valor implica una actitud disruptiva frente al poder existente, para afirmar “lo otro” del poder. Pero el intento de terminar con la dominación o, al menos, de limitarla, requiere poder. Y aquí surge una paradoja. Si para oponerse a un poder impositivo se utiliza otro poder del mismo género, el círculo de la dominación y con él el de la violencia, perdura...” (Villoro, 1997: 85).

Para resolver la paradoja, Villoro (1997: 86-87) propone la noción de contrapoder como una forma de poder frente al poder impositivo y que a diferencia de este: 1) es no impositivo, es decir, que no obstruye las acciones y propósitos de los otros, sino que es la capacidad de llevar a cabo las acciones por sí mismo y determinarlas por la propia voluntad; 2) es general, pues no implica la dominación de un individuo o grupo sobre los demás, sino que permite que cada quien tenga la capacidad de determinar su vida por sí mismo; 3) es no violento, ya que no doblega con violencia las voluntades ajenas, sino que intenta detener la violencia del poder sobre el pueblo con

base en el contrapoder del pueblo; 4) no busca como fin el logro del mayor dominio del todo social por una de sus partes, sino alcanzar el dominio del todo social por sí mismo, limitando el poder existente y aboliendo, en última instancia, todo poder.

Dado que todos los movimientos de raíz ética, en el campo de la política, han querido poner límites al poder estatal, la estrategia de Villoro es proponer al contrapoder como medio para la realización del valor:

“...La voluntad de poder y la búsqueda del valor se nos han revelado contrarias; sin embargo, no pueden prescindir la una de la otra: Si el poder tiene que acudir al valor para justificarse, el valor requiere del contrapoder para realizarse...” (Villoro, 1997: 91).

Ahora bien, puesto que el sentido que tiene el valor como bien común, no es incontrovertible, ni está determinado de una vez y para siempre, cada grupo, clase o escuela de pensamiento puede presentar distintas versiones del valor, y el riesgo es que algunas de estas versiones más que corresponder a un interés general aceptado por los miembros de un grupo, podrían disfrazar los intereses particulares de algunos grupos hegemónicos.

Vale la pena recordar en este punto la definición de ideología que desarrolla Villoro (1997:185), como aquellas creencias compartidas por un grupo social que: a) no están suficientemente justificadas; es decir, el conjunto de enunciados que las expresan no se funda en razones válidas y b) cumplen la función social de promover el poder político de ese grupo; es decir, la aceptación de los enunciados en que se expresan esas creencias favorece el logro o la conservación del poder de ese grupo.

Sea que el efecto de una ideología es el mantenimiento del sistema de poder existente, como son el caso de las ideologías reiterativas, o sea que el efecto es subvertir el orden de dominación existente, como es el caso de las ideologías disruptivas, todas las ideologías, para Villoro, sirven para reproducir estructuras de dominio. En este sentido, su concepción de ideología se inserta en lo que Ariño (1997) caracteriza como un modelo político-crítico de la ideología, (este autor tipifica otros modelos en los que la ideología no se piensa ligada a la dominación). La distinción entre ideologías en una práctica política es fundamental para entender cómo ciertos discursos que en una situación sociohistórica determinada tuvieron una función disruptiva, al cambiar la situación pueden los mismos discursos adquirir una función conservadora o reiterativa.

¿Es la educación intercultural una forma de contrapoder? ¿Es la educación intercultural una forma de ideología? En lo que sigue, propongo aplicar las categorías desarrolladas por Villoro para profundizar en el análisis de los diferentes enfoques de la educación intercultural.

3. Sobre los fines y principios (últimos) de la educación intercultural

De acuerdo con Speiser (1999: 85), la interculturalidad es un eje transversal de la educación que va mucho más allá del sector educativo y que tiene como fin último el desarrollo de sociedades plurales e interculturales, caracterizadas por promover la participación, el reconocimiento y respeto entre culturas, la igualdad de oportunidades y, en términos generales, la unidad en la diversidad y la justicia social y educativa.

El fin de la educación intercultural es construir una sociedad intercultural socialmente justa, democrática e igualitaria, en la que todos sus miembros: i) se reconozcan parte

activa de ella; ii) puedan expresarse y comunicarse desde su propia identidad y práctica cultural, y enriquecerse mutuamente con las experiencias de unos y otros; iii) desarrollen capacidades de comunicación, diálogo e interrelación equitativa entre personas, grupos, saberes y conocimientos culturalmente distintos (Walsh, 2005; Speiser, 1999).

A este fin social y cultural, se suma el fin pedagógico básico de toda educación intercultural como aquella que busca desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje sensibles a los diversos contextos culturales y de vivencias de los educandos, de modo que puedan distinguir, valorar e incorporar en sus aprendizajes, elementos de las diferentes visiones culturales.

En América Latina, por mucho tiempo se consideró que para lograr una educación intercultural el camino fundamental consistía en superar una visión bipolar entre los pueblos indígenas, por un lado, y las sociedades mestizas y blancas, por el otro. No obstante, la complejidad sociohistórica de la región, las grandes desigualdades socioeconómicas al interior de cada país, la enorme diversidad cultural y los altos índices de discriminación, racismo y exclusión, desafían este supuesto de bipolaridad. Al no poder reducir la interculturalidad a la integración y coexistencia entre dos culturas claramente identificables, la educación intercultural en esta región, toma como principios: a) la igualdad de las singularidades culturales y sociales; b) la redistribución y el reconocimiento de la diversidad de formas culturales de vida, cruzadas por complejas estratificaciones sociales y económicas; c) la contextualización del proceso educativo; d) la concepción de la educación como un derecho humano, y; e) la participación social, mediante diálogos democráticos entre los diversos actores sociales, a modo de propiciar que los grupos históricamente excluidos sean parte del centro orgánico del proceso educativo, en lugar de ser atendidos de manera compensatoria y en los márgenes del sistema educativo (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011).

Las políticas educativas comprometidas con la interculturalidad en esta región serán, entonces, una consecuencia de la forma como se asuma y lleve a la práctica concreta este conjunto de principios de justicia educativa, en aras de llegar a un mismo fin (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011). Del planteamiento intercultural latinoamericano emergen enunciados y políticas que, desde el nivel de lo abstracto, traducen estos fines y principios últimos de la educación intercultural de modos diferentes (Reyes, 2016). Aunque todos ellos parecieran coincidir en proponerse alcanzar los “mismos” fines, aquellos propios de toda educación intercultural, los medios para lograrlo serán distintos. Las formas en que se concretan los fines de la educación intercultural pueden abordarse como “enfoques” de la misma.

Estos enfoques se distinguen uno de otro, principalmente, porque median entre lo abstracto y lo concreto y porque reescriben y traducen diferencialmente los principios y fines de la educación intercultural en función de tres atributos principales: a) el tipo de multiculturalismo que supone (y aquí se retoma el trabajo de Kincheloe y Steinberg, 1999); b) cómo se configura el problema educativo de la diversidad escolar y quiénes son las poblaciones destinatarias de las acciones educativas, y; c) las acciones educativas concretas que se promueven para hacer frente a este problema educativo.

4. Entre el poder y el valor: Utopías e ideologías en los enfoques de la educación intercultural

Para Dietz (2012: 183), el análisis profundo de las estrategias discursivas empleadas por los diferentes actores pedagógico-institucionales para hacer referencia a la educación

intercultural se pueden agrupar en siete enfoques. Estos enfoques sintetizan diferentes niveles de análisis (que van desde la semantización de “lo otro” hasta los discursos individuales generados por los actores sociales e institucionales que confluyen en la práctica escolar, pasando por cómo se concreta semánticamente cada modelo en didácticas y diseños curriculares específicos a los problemas escolares de la diversidad cultural), en los discursos que circulan en el ámbito académico y pedagógico internacional, a partir de los cuales se estructura el debate contemporáneo sobre la interculturalidad educativa.

La Tabla 1 sintetiza los enfoques de educación intercultural que, de acuerdo con Dietz (2012: 183-195) y Dietz y Mateos (2011:49-60) se promueven desde los discursos académicos, políticos y escolares.

Esto siete enfoques recuperan, en gran medida, los horizontes de inteligibilidad, las diversas posiciones, redes y actores que han participado de las disputas y luchas por la hegemonía en el debate intercultural y que han sido sistematizados por otros autores como Reyes (2016) y Solano (2016).

Del contenido de la Tabla 1 en su conjunto es posible retomar algunos de los elementos conceptuales desarrollados en la ruta filosófica que Villoro propone para entender las relaciones entre el poder y el valor cuando se habla de interculturalidad.

En una primera instancia se observan dos grandes tendencias que atraviesan los siete enfoques de educación intercultural, y que nos permiten encontrar correspondencias con el planteamiento de Villoro, en cuanto a observar tensiones entre el poder y el valor, por ejemplo: a) cómo un grupo dominante puede manejar múltiples discursos, algunos de los cuales postularán un proyecto educativo transformativo de las condiciones de desigualdad y comprometido con el interés general (como puede ser el caso de la educación emancipadora y descolonizadora), mientras que otros responderán más bien a las necesidades reiterativas del poder (como podría ser el caso de la educación para la tolerancia o para la asimilación), y; b) cómo el pensamiento ideológico que favorece la reproducción de la dominación puede conciliar discursos contradictorios, al ocultar el lenguaje del poder bajo el lenguaje del valor, esto es, haciendo pasar por valor objetivo lo que es válido para una opinión particular, tal es el caso claramente de los proyectos educativos para la asimilación, la biculturalización, y la prevención del racismo.

En una segunda instancia, la revisión de los principales postulados de los multiculturalismos que cada enfoque supone, facilita el análisis de los compromisos ético-políticos de cada enfoque con respecto al poder y al valor, en el mismo sentido en el que Villoro aborda ambas nociones.

Por ejemplo, puede observarse que el enfoque de “educar para asimilar y/o compensar”, al mantener la creencia en una superioridad de la cultura patriarcal occidental, recupera los fundamentos de lo que Kincheloe y Steinberg (1999: 27) describen como un “multiculturalismo conservador o monoculturalismo”.

Por su parte, “educar para diferenciar y/o biculturalizar” retoma de la versión del “multiculturalismo liberal” (Kincheloe y Steinberg, 1999: 34) la creencia de que los individuos pertenecientes a diversos grupos raciales, de clase social o de género comparten una condición humana común que los coloca en igualdad de condiciones para competir por la adquisición de recursos.

La “educación para tolerar y/o prevenir el racismo” lleva detrás un “multiculturalismo pluralista” (Kincheloe y Steinberg, 1999: 39) que, a diferencia del multiculturalismo liberal, se basa en la diferencia y no en la similitud, aunque es finalmente incapaz de cuestionar la idiosincrasia “blanca”.

Tabla 1. Enfoques de educación intercultural predominantes en los discursos político-institucionales, con base en Dietz (2012) y Dietz y Mateos (2011).

ENFOQUE	TESIS BÁSICA	PROBLEMA EDUCATIVO	ACCIÓN EDUCATIVA
1. Educar para asimilar y/o compensar	Se trata de una educación asimiladora en la que, en resumidas cuentas, la heterogeneidad cultural se invisibiliza y es un problema educativo y la homogenización es la solución. Algunos ejemplos de este tipo de enfoque pueden observarse en la política de "americanización" en Estados Unidos antes del ascenso de los movimientos multiculturistas, en el nacionalismo cívico francés, o en la "pedagogía para los extranjeros" en Alemania.	El problema educativo de la diversidad escolar consiste en negar la especificidad cultural de cada grupo social, argumentando que no hay diferencias entre el alumnado y que, por lo tanto, no se requieren actuaciones pedagógicas diferenciales en el aula.	La acción educativa que se promueve como solución es un proceso unidireccional de adaptación cultural del alumnado hacia los cánones hegemónicos en los que se ignora a los diferentes, superando las supuestas desventajas culturales y lingüísticas por parte del grupo minoritario, por un lado, y por otro, afirmando la cultura del país de acogida.
2. Educar para diferenciar y/o biculturalizar	Hace referencia a una educación pluralista que establece que todas las comunidades confesional, étnica y/o lingüísticamente distintivas tienen derecho a una educación específica.	El problema educativo consiste en ofrecer una educación específica a los grupos minoritarios, oficializando la lengua y la cultura del país o grupo social de origen, con el riesgo de identificar a la diversidad lingüística con la diversidad cultural y de confundir los niveles individual y colectivo de los procesos de biculturalización.	La acción educativa que se promueve como solución es precisamente la suma aditiva de diferentes culturas en contacto mediante la enseñanza de la lengua y la cultura originarias: "...Dependiendo de la específica correlación de fuerzas hegemónicas y contrahegemónicas, este enfoque educativo se utiliza tanto para asimilar y "normalizar" hacia la lengua dominante, como para mantener y preservar la lengua dominada. En la práctica, la biculturalización del currículum oscila entre "modos de interrelación" de tipo "agregativo" —que sólo introduce elementos de la cultura subalterna en el currículum dominante—, "confrontativo" —que contrasta elementos culturales mayoritarios y minoritarios— e "integrativos" —que elabora un currículum nuevo a partir de la interrelación entre ambas culturas..." (Zimmermann, 1997, citado en Dietz, 2012: 186).
3. Educar para tolerar y/o prevenir el racismo	Comprende la educación "para la tolerancia", "educación antirracista" o "para el entendimiento intercultural", aunque paradójicamente este enfoque tiende a reproducir la racialización dicotomizante que busca combatir.	El problema educativo alrededor de la diversidad cultural se percibe como un problema de racismo, en el que el alumnado desconoce las estructuras ideológicas e históricas, las políticas estatales y la identidad nacional subyacentes a la mirada persistentemente racista. El problema educativo ya no se circunscribe a la población minoritaria como en los enfoques anteriores, sino que incluye entre los destinatarios de las acciones educativas también a los educandos provenientes de la sociedad mayoritaria.	Las acciones educativas que promueve este enfoque van dirigidas a desarrollar los valores de respeto, tolerancia, formación en valores y actitudes de solidaridad y comunicación humana, incorporando lo "ajeno" en lo "propio".

Tabla 1. (*continuación*) Enfoques de educación intercultural predominantes en los discursos político-institucionales.

ENFOQUE	TESIS BÁSICA	PROBLEMA EDUCATIVO	ACCIÓN EDUCATIVA
4. Educar para transformar	Da cuenta de la "educación transformacionista" o "liberadora" que subyace al "multiculturalismo crítico" de Kincheloe y Steinberg (1999).	El problema educativo no queda limitado a las minorías, ni tampoco se concibe como resuelto a través de la acción afirmativa. Consiste en la problematización de las desigualdades y en la búsqueda por la transformación de las asimetrías.	Las acciones educativas transformadoras buscan rescatar la visión societal más amplia dirigida hacia la deconstrucción y desestabilización de la noción etnificada de "raza" y con ello problematizar y desmontar el trato de los grupos minoritarios de la sociedad, como el de los grupos mayoritarios o hegemónicos con sus excluyentes y opresivas identidades.
5. Educar para interactuar	Consiste en una educación "intercultural a través del aprendizaje complejo".	Reconoce como problema educativo la falta de interacción grupal y de experiencias de interculturalidad en los educandos.	Entre las acciones educativas que fomenta están el desarrollo de competencias interculturales vía el aprendizaje cooperativo y otras innovaciones pedagógicas orientadas a aprovechar y visibilizar la heterogeneidad cultural e identitaria de las aulas.
6. Educar para empoderar	Refiere a la "educación para la acción afirmativa" y para el "empoderamiento". Es el enfoque directamente generado y formulado por los movimientos multiculturalistas que se han institucionalizado, por lo que resulta un enfoque fuertemente "sectorial", concentrado específicamente a los grupos históricamente excluidos del sistema educativo general.	El problema educativo de la diversidad cultural es tratado como un problema de falta de empoderamiento de los grupos discriminados, marginados, minoritarios (por género, etnia, religión), que deriva en injusticia y exclusión socioeducativa.	Las acciones educativas que se proponen para resolver este problema están al servicio de los intereses de los grupos excluidos, y por lo tanto se asocian muy bien con la educación popular orientada hacia la concientización de los grupos oprimidos. Fomenta la reflexión acerca de las posibilidades de transformación de la opresión, resaltando la necesidad de que los grupos subalternos participen en el diseño e implementación de políticas socioeducativas que contrarresten las prácticas de injusticia y exclusión.
7. Educar para descolonizar	Comprende proyectos educativos innovadores tales como la "otra educación", "educación propia", "educación intercultural inductiva" o "etnoeducación" y las nuevas formas de ser/hacer escuela y ser maestra/o que se han desarrollado principalmente en el contexto latinoamericano y como resultado del llamado "giro descolonial".	El problema educativo que se configura en este enfoque está asociado a la colonialidad que persiste como estructura que condiciona la percepción, conceptualización y práctica de la diversidad cultural; su crítica va dirigida al desmontaje de las nociones de etnia, raza, género, diversidad y todas aquellas que determinan las relaciones de poder no sólo en las aulas, sino en la configuración del pensamiento occidental mismo.	Las acciones educativas que se proponen se encaminan hacia una "reconstitución epistemológica" que permita develar el "locus de teorización" necesario para reflejar las particularidades de cada contexto, visibilizar el carácter situado y relacional de todo tipo de conocimiento y con ello descolonizar saberes, lenguas y subjetividades.

En lo referente a los enfoques de “educar para transformar” y “educar para interactuar” también se puede vislumbrar un matiz del multiculturalismo liberal, en cuanto a la necesidad de que los educandos (tanto de la cultura hegemónica, como de las culturas subalternas) aprendan conocimientos, valores, creencias de distintos grupos culturales para desenvolverse con éxito en situaciones culturalmente diferentes. Sin embargo, en estos dos enfoques también puede identificarse un multiculturalismo que alude a la creencia en esencialismos tanto de parte de la cultura hegemónica, como de las culturas minoritarias. En estos dos enfoques hay también elementos propios de un “multiculturalismo esencialista de izquierdas” (Kincheloe y Steinberg, 1999: 43), que no es capaz de apreciar el lugar que ocupan las diferencias culturales, ni el proceso ambiguo y múltiple de formación de identidades, ni sus significaciones cambiantes en función de los contextos sociales, históricos e ideológicos.

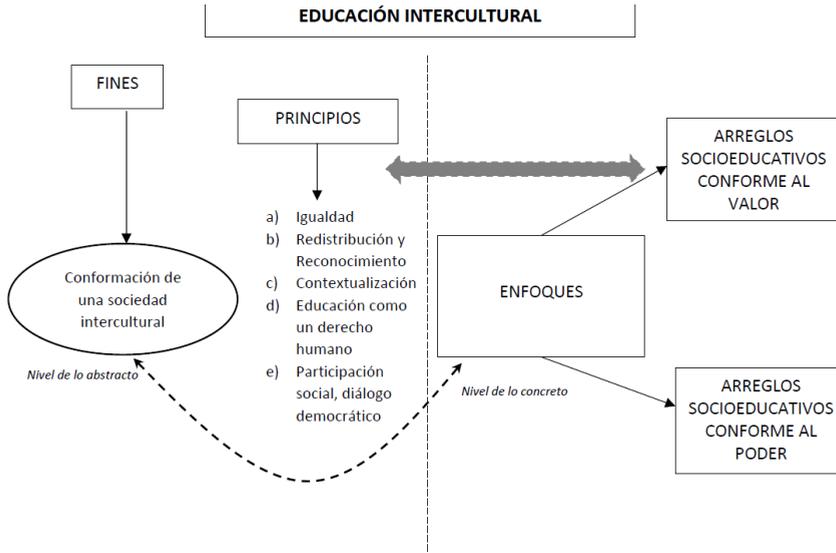
Finalmente, en los enfoques de “educar para empoderar” y “educar para descolonizar” puede leerse el llamado “multiculturalismo teórico”, basado en la tradición de la teoría crítica e interesado en desmontar cómo se produce la dominación (Kincheloe y Steinberg, 1999: 48). Este carácter rupturista del multiculturalismo crítico justifica que Dietz asocie también el “educar para transformar” con este tipo de multiculturalismo.

Los siete enfoques educativos median entre lo abstracto y lo concreto, conformando programas de acción colectiva que, en un momento dado y en situaciones socioculturales e históricas particulares, han respondido a las formas como se manifestaron la dominación y los movimientos disidentes.

En la búsqueda de una mediación racional entre el poder y el valor, entre el conocimiento de lo dado y la configuración de posibilidades valiosas, entre lo real y lo ideal (Ramírez, 2011:138), cada enfoque revisado representa un paso intermedio entre los fines y principios de la educación intercultural y la forma en que se concreta la supuesta reivindicación social y cultural que se pretende alcanzar. Cada enfoque consolida un proyecto diferente de sociedad intercultural, en función de su multiculturalismo subyacente.

El Esquema 1 ilustra las relaciones que se establecen entre enfoques, como vías para alcanzar los fines y principios de una educación intercultural, y sus compromisos ético-políticos con el poder y el valor.

A este conjunto de relaciones los referiremos como “arreglos socioeducativos”. Solamente los arreglos socioeducativos conforme al valor, comprometidos con el bien común y no con los intereses de unos cuantos, representan una posibilidad real de contrapoder y, por tanto, de concretar los fines y principios de la educación intercultural.



Esquema 1. Arreglos socioeducativos en relación con los fines y principios de la educación intercultural (elaboración propia).

Como lo muestra la Tabla 2, es claro que mientras los tres primeros enfoques hoy corresponden a arreglos socioeducativos “conforme al poder”, en la medida en que ponen el orden social al servicio del más fuerte, consagran la desigualdad y reiteran la dominación, el resto de los enfoques, de un menor a mayor grado, se presentan como arreglos socioeducativos “conforme al valor”, en cuanto a su intención explícita de criticar y transformar las estructuras de desigualdad, de eliminar todo poder impositivo, poniendo el poder al servicio del valor.

Los procesos de empoderamiento y de descolonización, al perseguir la autorreflexión y la toma de conciencia del ser humano como ser social, pueden ser pensados como procesos de contrapoder orientados al valor y a la liberación humana, en el sentido de su pretensión por contribuir a que los grupos dominados rompan con el círculo de exclusión y violencia mediante la comprensión del cómo y por qué tanto sus opiniones políticas, su clase socioeconómica, su papel en la vida, sus relaciones de género, como su propia imagen racial, étnica, cultural, están configuradas por los intereses y perspectivas de los dominantes. A través de un multiculturalismo crítico, los proyectos educativos para empoderar y descolonizar denotan un compromiso ético-político explícito con la revisión de los mecanismos por los cuales las inscripciones ideológicas se insertan en la subjetividad, cuestionando las ideas conservadoras, liberales y reiterativas de la desigualdad que afirman que los grupos raciales, étnicos y de género viven entre sí en condiciones relativamente similares y que el sistema social está abierto a todo aquel que desee y esté dispuesto a progresar.

Tabla 2. Arreglos socioeducativos en función de sus compromisos con el poder y el valor, con base en Dietz (2012) y Kincheloe y Steinberg (1999).

ENFOQUE	TIPO DE MULTICULTURALISMO	COMPROMISO ÉTICO-POLÍTICO
1. Educar para asimilar y/o compensar	Multiculturalismo conservador	(+) Conforme al poder (-)
2. Educar para diferenciar y/o biculturalizar	Multiculturalismo liberal	
3. Educar para tolerar y/o prevenir el racismo	Multiculturalismo pluralista	
4. Educar para transformar	Multiculturalismo pluralista/ Multiculturalismo esencialista de izquierdas	(-) Conforme al valor (+)
5. Educar para interactuar	Multiculturalismo pluralista/ Multiculturalismo esencialista de izquierdas	
6. Educar para empoderar	Multiculturalismo crítico	
7. Educar para descolonizar	Multiculturalismo crítico	

No obstante, en su papel de ideas regulativas, los enfoques de educación intercultural, además de expresar una distancia en su relación diferencial con el poder y el valor como los entiende Villoro, también ponen de relieve una distancia entre lo que proclaman y lo que practican, pues ninguno de ellos ha logrado, de hecho, romper en definitiva con las estructuras de dominación de las sociedades actuales, consolidando relaciones interculturales más simétricas y socialmente justas.

No hay que omitir en este punto que los textos programáticos y propositivos predominan muy por encima de los análisis empíricos y los estudios evaluativos concretos sobre el impacto real y las transformaciones efectivamente derivadas de la aplicación de modelos, propuestas y programas de educación intercultural, tanto en el ámbito escolarizado como no escolarizado (Dietz, 2012: 72).

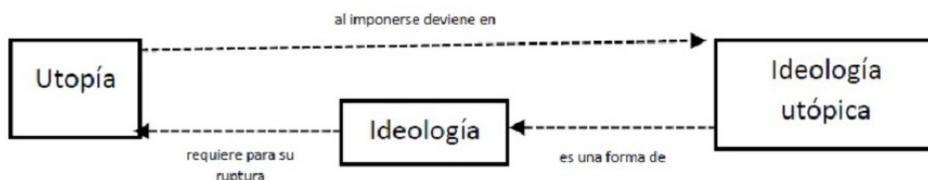
Lo cierto es que estos discursos educativos —aunque sea a nivel de propuesta— han buscado configurar para las sociedades, moralidades superiores que, desde el ámbito educativo, se oponen (en mayor o menor grado) a las moralidades existentes y por ello también se les puede atribuir un carácter de utopías.

Las utopías juegan un rol importante en el pensamiento político al proyectar sociedades deseadas y proponer caminos para la ruptura de las situaciones sociales existentes que adolecen de alguna carencia social (ausencia de libertad, igualdad efectiva, democracia participativa, justicia social). No hay duda de que la proyección desde la educación, de un estado de la sociedad ideal sobre la base de un valor objetivo, es un ejercicio fructífero para orientar las acciones colectivas, aun cuando el estado ideal no se realice cabalmente. De hecho, las utopías para ser tales, no deben identificarse con alguna situación concreta y realizada ya que, como advierte Villoro, al concretarse pueden acercarse peligrosamente a las ideologías y quedar sometidas necesariamente a un orden de dominación, que presenta a la situación deseable configurada en la utopía como si fuera el único camino que garantiza la realización plena de la sociedad a la que se aspira.

El conjunto de enfoques de la educación intercultural que atienden al valor, corre por tanto el riesgo de la transformación de sus utopías en ideologías. Esto los convierte en formas potentes de dominación que pueden incorporar y disfrazar de valor la búsqueda del poder, que es lo que ha pasado con los enfoques de la educación

intercultural que atienden al poder, que sin cuestionar de fondo la dominación han aparentado (ideológicamente) preocuparse por la inclusión educativa de los grupos dominados.

Como muestra el Esquema 2, cuando una utopía se incorpora a una ideología de dominación se crea un híbrido contradictorio, la ideología utópica, que impide y obstaculiza una salida del sistema de dominación, justificando el poder absoluto en nombre de un bien común. De manera generalizada, es posible afirmar que los enfoques de educación que funcionan como arreglos socioeducativos conforme al poder se han convertido hoy en estos instrumentos o dispositivos de poder que “disfrazan” de pensamiento transformativo (que quizá en un primer momento les dio origen), un pensamiento reiterativo que busca cancelar y clausurar toda crítica y ruptura posterior, excluyendo así la disidencia.



Esquema 2. Relaciones entre la utopía y la ideología.

Cualquier plan educativo, afirma Villoro (1997:122), conoce este riesgo de pretender la justificación de medidas actuales —a menudo dolorosas, represivas a veces— con la intención de que eventualmente crearán situaciones futuras favorables a la realización de ciertos valores; este riesgo también es propio de toda acción política a largo plazo.

De lo anterior, cabe resaltar la importancia de mantener permanentemente una actitud crítica en el análisis de la interculturalidad educativa para no permitir que, en nombre de una utopía, instrumentos de contrapoder como los enfoques de educación intercultural más comprometidos con el valor, por ejemplo, la educación para el empoderamiento y la descolonización, devengan en ideologías utópicas que den por clausurado el debate sobre los fines y principios de una educación intercultural.

s5. Una educación intercultural para la emancipación y la descolonización en América Latina

Vale la pena detenerse en el análisis de los enfoques educativos interculturales orientados hacia la emancipación y la descolonización en América Latina. Este par de enfoques, quizá de manera más contundente que los enfoques dirigidos a la transformación o a la interacción, son instrumentos de contrapoder porque claramente cuestionan la dominación y la persistencia de relaciones histórica y estructuralmente asimétricas entre los grupos que conforman una sociedad dada y que remite a las relaciones entre colonizadores y colonizados. En tanto que plantean la posibilidad de ruptura con las ideologías reiterativas, apuntando a la conformación, desde lo educativo, de relaciones interculturales socialmente más justas, resulta relevante pre-

guntarse si, dado su alcance y orientación, con ellos se ha encontrado finalmente el camino a seguir y la respuesta a la pregunta por los fines y principios de la educación intercultural.

La revisión crítica a fondo de los planteamientos fundamentales de la educación emancipadora y descolonizadora rebasa los objetivos del presente artículo, sin embargo, es necesario hacer algunas puntualizaciones que permitan contribuir al debate sobre si, con estos enfoques —al estar más comprometidos con el valor—, hemos llegado al punto deseado para conformar interculturalidades que no dejen al margen el carácter político de la educación. Veamos.

Maldonado (2007:243) distingue al colonialismo de la colonialidad en cuanto a que el primero denota una relación política y económica en la que la soberanía de una nación o de un pueblo depende del poder de otra nación, mientras que el segundo alude a los patrones de poder que surgieron como resultado del colonialismo y que, más allá de los límites de las administraciones coloniales, se trata de la incorporación de patrones que condicionan y definen la cultura, el trabajo, las relaciones intersubjetivas y en general, las formas de poder, de pensar, saber, ser y estar.

La colonialidad persiste como una de las formas más generalizadas de dominación que atraviesa al ámbito de lo educativo, configurando una educación “eurocéntrica, moderna e ilustrada” en la que Solano-Alpízar (2015) sugiere que pueden estar presentes dimensiones como el antropocentrismo, el epistemocentrismo, el logocentrismo y el falocentrismo.

Si bien es debatible y rebasa los fines de este escrito el afirmar que el marco civilizatorio de la colonialidad, que se asienta en los pretendidos valores de universalidad, objetividad y racionalidad, es aceptado y adoptado en la región latinoamericana sin mayores cuestionamientos, no se puede negar el gran avance que supone que la educación incorpore como principios la descolonización, la emancipación, lo comunitario, lo democrático y lo participativo, no sólo como elementos retóricos sino implicando la reconceptualización misma de la educación (Sarzuri-Lima, 2011: 123).

El proceso de descolonización educativa constituye, por lo tanto, una alternativa liberadora a la dominación del marco civilizatorio heredado de la colonialidad en Latinoamérica, al proponer la desconstrucción de los presupuestos históricos, sociales, económicos, culturales y epistemológicos sobre los que se asienta la cultura moderna. La descolonización de la educación, como sintetiza Solano-Alpízar (2015: 123-24), debe conducir:

“...A la emancipación de las cadenas mentales que atan la educación, la escuela, la pedagogía y la cultura a un modelo civilizatorio en crisis. Emancipación que podrá tener lugar en la medida en que se develen prácticas, creencias, conocimientos y formas de organización social que reproducen el imperio de la razón y el conocimiento frío y vacío que acompaña a los procesos de subalternización sociocultural con los que se nos enseñó a comprender la realidad e insertarnos en ella. Descolonizar la educación implica, entonces, romper las formas tradicionales en que se conciben y se hacen las cosas por el solo hecho de que han sido así desde siempre...”.

La descolonización educativa pasa, a su vez, por una descolonización epistemológica que, de acuerdo con Walsh (2004: 4-5), requiere hacer ver que el conocimiento

tiene valor, color, género y lugar de origen. Hablar de descolonialidad es visibilizar, entonces, el locus desde donde se habla y las luchas en contra de la colonialidad desde los grupos subalternos impresos en sus prácticas sociales, epistémicas, políticas, mismas que plantean una lógica de vida, valores, saberes, formas productivas y relaciones humanas que poco tienen que ver con la matriz de dominación neocolonial que predomina en la región (Solano-Alpizar, 2015).

La descolonización educativa pasa también por descolonizar todas las prácticas e instituciones hegemónicas, reconceptualizarlas y darles un nuevo sentido; por romper la idea de la igualdad abstracta de los individuos, la idea de cultura nacional; por cuestionar los conceptos hegemónicos del estado-nación, y aquellos que homogeneizan e invisibilizan lo heterogéneo, lo diverso, lo conflictivo de las sociedades; por problematizar la condición colonial, poscolonial y descolonial misma (Sarzuri-Lima, 2011).

No hay duda de que con estos planteamientos los movimientos descoloniales han logrado configurar una utopía que responde muy bien a la pregunta por los fines de la educación intercultural, pero es objetivo de este escrito aplicar el marco analítico de Villoro para advertir que esta utopía también corre el riesgo de convertirse en una ideología utópica.

Si retomamos el ciclo de las ideologías del Esquema 2, más allá del reto que supone operativizar los conceptos tan abstractos y amplios de esta utopía, para que una propuesta reformista y revolucionaria de una educación intercultural para la emancipación y la descolonización no devenga en ideológica, es necesaria la proyección permanente, pero no estática, de un proyecto educativo crítico capaz de oponer a la educación y la sociedad existentes un nuevo orden socioeducativo más justo, más igualitario, más racional. Esto significa que cualquier proyecto educativo intercultural que busque una moralidad superior no puede conformarse con lo que es, es decir, con una realidad social y educativa en un momento dado, puesto que ninguna realidad cumple cabalmente con el valor (sea este la justicia social, la igualdad, la democracia, la interculturalidad, entre muchos otros). Una educación intercultural que proyecte un orden conforme al valor es y será, por lo tanto, una idea regulativa, nunca realizable plenamente, pero sí orientadora de lo realmente (objetivamente) valioso.

La sola posibilidad de pensar que, con uno de los enfoques educativos revisados en este texto, o con los enfoques educativos todavía no imaginados, se puede dar por clausurado el debate sobre los fines y principios de la educación intercultural frenaría la factibilidad de un cambio social y educativo profundo, pues estos cambios requieren de la proyección inagotable de una ética crítica, capaz de oponer a la educación y a la sociedad existentes (que en determinados momentos podrán calificarse de injustas, utilitaristas, colonialistas, explotadoras, desiguales, violentas, capitalistas) la posibilidad de una educación y una sociedad justa y libre.

6. Reflexiones finales

En todo contexto político concreto se mezclan el poder y el valor. Alcanzar los valores previstos por los principios de la educación intercultural no es una meta que pueda lograrse solo en la situación final de una cadena de acciones, sino que debe estar presente en cada una de las acciones emprendidas en situación.

Revisitar y reconsiderar la máxima y los principios que condensan la ética política de Luis Villoro (1997: 246), “obra de manera que tu acción esté orientada en cada caso por la realización en bienes sociales de valores objetivos”, ofrece una primera aproximación para abrir horizontes aún no pensados que apunten a delinear las bases de un mejor futuro para los desfavorecidos.

La ética política revisada puede funcionar como un marco analítico para valorar si un enfoque o proyecto de educación intercultural propone la realización de un interés común más amplio, basado en la aspiración de valores objetivos, o si se conforma con la satisfacción de un interés particular identificado con una situación sociohistórica de poder ya presente.

El ejercicio realizado en este escrito delinea una gramática para tipificar aquellos abordajes educativos que aspiran a la construcción de una sociedad intercultural, pero que en el medio entre lo abstracto y lo concreto, no logran superar las formas simbólicas que legitiman la reproducción de algunos contextos de dominación y desigualdad.

Como afirma Villoro (1997:246), frente a las utopías, el compromiso ético postulará la mediación entre un orden posible conforme al valor y la realidad social asequible en cada caso; frente a las ideologías, el contrapoder gestado en movimientos educativos emancipatorios y descolonizadores serán una vía para la configuración de una sociedad intercultural posible.

En la disputa entre el poder y el valor, Villoro nos enseña a mantener la mirada crítica ante cualquier proyecto educativo que se postule como una vía para alcanzar una sociedad más justa e igualitaria. La lectura de la interculturalidad educativa desde la lente de Villoro, deja permanentemente abierta la pregunta por los fines y principios de una educación intercultural como punto nodal y no concluido que constantemente ha de reemerger con nuevas y divergentes interpretaciones en las dinámicas sociopolíticas del mundo actual.

7. Referencias bibliográficas

- Ariño, A. (1997). Ideologías, discursos y dominación. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 79: 197-219.
- Barker, C. y Jane, E. (2016). *Cultural studies: theory and practice*. SAGE: London.
- Carstensen, M. y V. Schmidt. (2016). Power through, over and in ideas: conceptualizing ideational power in discursive institutionalism. *Journal of European Public Policy*, 23 (3): 318-337.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*. Fondo de Cultura Económica: México.
- Dietz, G. y L. S. Mateos. (2011). *Interculturalidad y Educación Intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. Secretaría de Educación Pública, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe: México.
- Habermas, J. (2011). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Cátedra: Madrid.
- Hardy, N. (2015). The contingencies of power: reformulating Foucault. *Journal of Political Power*, 8 (3): 411-429.
- Hurtado, G. (2008). Retratos de Luis Villoro. *Revista de la Universidad de México*, 49: 17-21.

- Kincheloe, J. y S. Steinberg. (1999). *Repensar el multiculturalismo*. Ediciones Octaedro: Barcelona.
- Kupfer, A. 2015. *Power and Education: Contexts of Oppression and Opportunity*. Palgrave Macmillan: London.
- Maldonado, N. (2007). On the Coloniality of Being: Contributions to the Development of a Concept. *Cultural Studies*, 21 (2-3): 240-270.
- Ramírez, M. (2011). Teoría y crítica de la ideología en Luis Villoro. *Signos Filosóficos*, XIII (25): 121-147.
- Reyes, S. (2016). El debate intercultural en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Rurales*, I (1): 51-80.
- Sarzuri-Lima, M. (2011). Descolonizar la educación. *Integra Educativa*, IV (3): 117-134.
- Solano-Alpízar, J. (2015). Descolonizar la educación o el desafío de recorrer un camino diferente. *Revista Electrónica Educare*, 19 (1): 117-129.
- Solano, L. (2016). Discursos y prácticas interculturales: una mirada a sus diferentes paradigmas. *Revista de Estudios Interculturales*, 1 (3): 7-17.
- Speiser, S. (1999). El para qué de la interculturalidad en la educación. En: Moya, Ruth. *Interculturalidad y Educación*. Abya-Yala: Quito. pp. 77— 84.
- Villoro, L. (1985). *El concepto de ideología y otros ensayos*. Fondo de Cultura Económica: México.
- (1997). *El poder y el valor: Fundamentos de una ética política*. Fondo de Cultura Económica: México.
- (2007). *Los retos de la sociedad por venir: ensayos sobre justicia, democracia y multiculturalismo*. Fondo de Cultura Económica: México.
- Walsh, C. (2004). Geopolíticas del conocimiento, interculturalidad y descolonización. *Boletín ICCI-ARY Rimay*, 60: 1-6.
- (2005). *La interculturalidad en la educación*. UNICEF/Ministerio de Educación: Lima.