

Pedagogías mestizas: una propuesta epistémica para educación intercultural en Colombia y Latinoamérica

Mestizo pedagogies: An epistemic proposal for intercultural education in Colombia and Latin America

Jorge Orlando Ramos Guerrero¹
Andrés Felipe Martínez Castro²
Liliam Mafla Ortega³

Resumen

Las pedagogías emergentes han abierto la posibilidad de que surjan disertaciones sobre conocimientos localizados, comunitarios y contra-hegemónicos. Sin embargo, no existe una teoría pedagógica integradora cuyo foco sea el diálogo entre los saberes culturales y la academia. Por lo tanto, en este artículo de reflexión se debate sobre la trascendencia del diálogo intercultural, la educación intercultural y el currículo intercultural en los procesos pedagógicos en el territorio colombiano y latinoamericano, caracterizados por su riqueza y diversidad cultural. Para ello, se presenta una reflexión profunda sobre las interrelaciones entre escuela, comunidad, saberes y conocimientos desde la propuesta de pedagogías mestizas como dispositivo mediador, alrededor del cual convergen múltiples epistémica, culturas, subjetividades y cosmogonías en el contexto de Pasto, Nariño el cual puede extrapolarse a Colombia y Latinoamérica. De esta manera, a través de un currículo intercultural, la escuela, la pedagogía y el maestro aportan a la justicia epistemológica, mediante la vitalización y la validación de los saberes de los territorios y las comunidades y su integración a la academia. Este proceso fortalece la identidad cultural de los estudiantes, los docentes y las comunidades. Además, fomenta

¹Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, magister en Pedagogía, doctor (c) en Pedagogía de la Universidad Mariana. Docente de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial de Pasto, Nariño, Colombia. Correo: jorge.amos.guerrero@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8556-1867>

²Filósofo, economista, doctor en Filosofía. Docente del Doctorado en Pedagogía de la Universidad Mariana, Colombia. Correo: andresmartinezci991@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6082-2570>

³Doctora en Educación, especialista en Pedagogía del Folclor, licenciada en Artes Plásticas, directora del Programa de Doctorado en Pedagogía de la Universidad Mariana, Colombia. maflao@umariana.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8077-0851>

un sentido de pertenencia, de identidad y de respeto por la diversidad, y contribuye a restaurar los tejidos comunitarios, fortalecer la cohesión social y conseguir la paz mediante la formación en la diversidad.

Palabras clave: pedagogías emergentes, diálogo intercultural, currículo intercultural, dispositivo pedagógico, justicia epistémica

Abstract

Emergent pedagogies have opened the possibility for discussions on localized, community-based, and counter-hegemonic forms of knowledge to emerge. However, there is no integrative pedagogical theory that focuses on the dialogue between traditional and academic knowledge. Therefore, this reflection article discusses the significance of intercultural dialogue, intercultural education, and the intercultural curriculum in pedagogical processes within the Colombian and Latin American territories, which are characterized by their cultural richness and diversity. To this effect, a deep reflection is presented on the interrelationships between school, community, and knowledge from the perspective of *mestizo* pedagogies as a mediating device, around which multiple epistemologies, cultures, subjectivities, and cosmogonies converge in the context of Pasto, Nariño—which can be extrapolated to Colombia and Latin America. Thus, through an intercultural curriculum, school, pedagogy, and teachers contribute to epistemological justice by revitalizing and validating the knowledge of territories and communities and integrating it into academia. This process strengthens the cultural identity of students, teachers, and communities. In addition, it fosters a sense of belonging, identity, and respect for diversity, and it contributes to restoring the social fabric of communities, strengthening social cohesion, and achieving peace through education in diversity.

Keywords: emergent pedagogies, intercultural dialogue, intercultural curriculum, pedagogical device, epistemic justice

Introducción

La mayoría de los países latinoamericanos son pueblos mestizos que emergen de hibridaciones culturales y sociales. En consecuencia, existe una diversidad de costumbres, tradiciones, cosmovisiones, objetos y prácticas que configura la identidad de las comunidades que cohabitan estos territorios. En este proceso histórico-social, la interculturalidad es una característica presente en la forma de pensar, ver, interpretar y afrontar la existencia—y, por lo tanto, en la forma de construir saberes y conocimientos. Este encuentro de pueblos y culturalidades debe considerarse en las dinámicas educativas, pedagógicas y curriculares, pues la mayoría de los agentes educativos en el territorio colombiano y latinoamericano no están al margen de la cultura ni del territorio donde se instalan; más bien, hacen parte de ellos. En este contexto, las instituciones educativas están en constante contacto con los territorios simbólicos donde prestan su servicio educativo.

Así las cosas, las pedagogías tradicionalistas y críticas no deberían responder a una única línea de pensamiento y conocimiento—como generalmente ocurre—, sino constituirse en *pedagogías mestizas* que permitan la reflexión del hecho educativo desde diversas posturas y epistemes derivados de esta mezcla, que no solo es histórica, social y biológica, sino también epistemológica, cosmogónica y cultural.

Por lo tanto, en este artículo de reflexión se debate sobre la trascendencia del diálogo, la educación y el currículo intercultural en los procesos pedagógicos en el territorio nariñense, colombiano y latinoamericano. Para ello, se analizan algunas alternativas de cambio en las interrelaciones entre escuela, comunidad, saberes y conocimientos desde la propuesta de pedagogías mestizas como dispositivo mediador, alrededor del cual convergen múltiples epistemologías, culturas, subjetividades y cosmogonías en el contexto de Pasto, Nariño, que contribuyen a la consolidación de la justicia epistémica en los territorios mestizos y pueden extrapolarse a Colombia y Latinoamérica.

La escuela, la pedagogía, el currículo y los maestros, en su mayoría, han sido reproductores pasivos de discursos eurocéntricos (Mora García, 2021), validados por la institucionalidad, que contribuye con la hegemonía epistémica y pedagógica (Vilchis Jardón, 2022) y relega ‘otros’ saberes y ‘otras’ formas de construcción de conocimientos como las que se presentan en la cotidianidad, en la familia, en la vereda, en la calle, en el barrio o en la plaza (Walsh, 2014). Esto ha sucedido con los pueblos originarios de Latinoamérica, los afrocolombianos, los campesinos y los mestizos (Castaño Urdinola y Narváez Medina, 2020; Monnet, 1999). Sumado a ello, las políticas educativas nacionales e internacionales aplicadas en Colombia y plasmadas en documentos como los *Lineamientos curriculares* (MEN, 1998), los *Estándares básicos de competencias* (MEN, 2006) y los *Derechos básicos de aprendizaje* en sus dos versiones, (MEN, 2015, 2016) evidencian que, por lo general, se adoptan directrices educativas sin evaluar su impacto en el pensamiento colectivo de las comunidades. Una consecuencia de ello es el dilema entre los conocimientos que se importan y los saberes que se producen en el territorio. Desde tiempos coloniales, esta disyuntiva favorece lo extranjero, pues la geopolítica del conocimiento (Walsh, 2009; Monroy, 2019) menosprecia los saberes propios de las comunidades mestizas

y multiculturales que habitan en Colombia (Asamblea Nacional Constituyente, 1991) y Latinoamérica.

Por lo anterior, es fundamental pensar en pedagogías emergentes en los territorios que gesten formas de asumir, diseñar y gestionar los procesos pedagógicos desde miradas locales para diversificar las formas de construir e interpretar la historia y la realidad. Estas nuevas pedagogías mestizas han de ser abiertas, dinámicas e integradoras, y se han de configurar en puntos de convergencia entre la ciencia, la academia, la epistemología, los saberes, las culturas y las cosmogonías de las comunidades mestizas.

En la ruta para sustentar nuestra propuesta de pedagogías mestizas, (i) se reflexiona a fondo sobre la noción de *pedagogía*, (ii) se explora y se reflexiona sobre la noción de *interculturalidad* y (iii) su aplicación como fuente de justicia epistémica en la educación intercultural en contextos multiculturales como los latinoamericanos, (iv) se discute el currículo como instancia de articulación de la propuesta, (v) se presenta una sección de conclusión y se brindan algunas recomendaciones en torno a las pedagogías mestizas como bases teóricas para una educación intercultural en los territorios mestizos latinoamericanos y (vi) se presenta una discusión con otras visiones de la pedagogía.

Reflexiones sobre pedagogía

La pedagogía, más que un saber construido y estable, es un dispositivo de mediación. Díaz Villa (2018) afirma que está vinculada al devenir social, político, cultural y educativo de cada época y a los contextos en los que se habita. Sin embargo, con preguntas como “¿qué es el aprendizaje?, ¿cómo aprenden los niños? o, ¿cómo aprender o enseñar mejor?” (Díaz Villa, 2018, p. 6) se la reduce a la instrumentalidad cognitiva, i.e., a fortalecer competencias y conocimientos específicos, convirtiendo al ser humano en un recurso que aporta al sistema, pero con escaso pensamiento crítico, con profundas desconexiones socioemocionales, con poca creatividad y visión holística, alejado de la realidad política, social, intercultural y humana. Desde esta perspectiva, las pedagogías tradicionales han validado únicamente los conocimientos científicos y académicos, permitiendo que la hegemonía neoliberal se apropie de sus discursos y sus prácticas para moldear de alguna manera el pensamiento y controlar todos los ámbitos de la vida, incluso la educación y las relaciones personales (Guzmán, 2017), dejando a un lado los saberes cotidianos y culturales de las familias y las comunidades, rompiendo las relaciones de los pueblos consigo mismos y con su entorno (Mora García, 2021; Vilchis Jardón, 2022).

De esta manera, la pedagogía hegemónica organiza y dinamiza los discursos y las acciones que intervienen en la construcción de subjetividades desde la escuela (Díaz Villa, 2018). Con ello, la cultura y la ideología dominantes determinan qué fracciones del saber reconfiguran con su discurso y deciden la manera de transmitirlo a las nuevas generaciones. Dicho saber se legitima mediante la institucionalidad, con fuerzas como la administración, la política, el control y la disciplina, involucrando al maestro únicamente como sujeto enunciador y reproductor de un discurso también hegemónico (Díaz Villa, 2001).

No obstante, la pedagogía también está presente en la vida comunitaria. Toda experiencia que posibilite aprendizajes está mediada por la pedagogía, en espacios y momentos donde se construyen saberes, quizá de forma vicaria, empírica o espontánea. En ese encuentro se establece qué, cómo, cuándo y por qué aprender o enseñar determinadas prácticas y saberes—los cuales, además de científicos, académicos y técnicos, son también culturales y humanos (Vilchis Jardón, 2022), pero muchas veces se quedan al margen de la vida escolar.

Hay que tener presente que la pedagogía tiene sus raíces en el territorio, entendido este último como un constructo social y cultural con un valor simbólico para quien lo habita—por lo que es un producto de la interacción humana (Castaño Urdinola y Narváez Medina, 2020; Monnet, 1999). Escuela y territorio se afectan mutuamente porque el territorio influye en los procesos de enseñanza y aprendizaje y la escuela contribuye a la formación de ese tejido simbólico. La formación de los miembros de las comunidades se ve afectada por las prácticas escolares; los ciudadanos escolarizados cambian sus perspectivas y formas de vida, y luego influyen sobre la misma institución en una relación circular. El territorio es hábitat (Leff, 1998), un lugar vivo con las prácticas y los sentidos propios de ciertos grupos humanos (Chanampa y Lorda, 2020). Por ello, vincular la educación con el territorio es indispensable para construir saberes significativos, útiles y con valor académico, científico, simbólico, intercultural e identitario para cimentar la convivencia en la diversidad.

De aquí que, a fin de revalorar la fuerza de la pedagogía y su impacto social y cultural, es necesario desvincularla de sus ataduras con la hegemonía y asumirla como dispositivo para la reflexión y organización de un diálogo que oriente el diseño y la gestión de un currículo diferente, diverso, dinámico e incluyente que responda a las realidades de diversidad cultural que habitan las instituciones educativas. Esto es posible si se piensa en unas pedagogías del encuentro, en unas pedagogías interculturales que integren la diversidad de epistemes y métodos tanto científicos como empíricos, en unas *pedagogías mestizas* que funjan como dispositivos y epicentros de pensamiento, transferencia y encuentro cultural (Bernstein, 1990), en pedagogías mestizas que reconfiguren los modos de pensar, actuar, ver, interpretar y relacionarse con el mundo, y que siembren la semilla de un pensamiento mestizo en territorios mestizos.

La interculturalidad como posibilidad de encuentro pedagógico

Es oportuno precisar que la culturalidad abarca mucho más que tradiciones y costumbres; configura los esquemas mentales de comprensión de la realidad interna y externa a partir de las formas de sentir, pensar, ser y actuar de cada persona (Ramos *et al.*, 2014). La culturalidad determina las formas de vivir, los imaginarios, los saberes, las cosmogonías y las creencias que permiten caracterizar a un sujeto o una comunidad para comprender el porqué de sus actuaciones cotidianas, *i.e.*, la cultura está tan inmersa en el sujeto como el sujeto está inmerso en su cultura—de ahí que esta sea parte de su identidad.

Desde esta mirada, la cultura no es una construcción exógena al sujeto, sino parte de él. Por ello, los procesos educativos y pedagógicos deben considerarla en sus

discursos y prácticas. Así, se otorga mayor sentido y significado a los aprendizajes y, al acercarse a las particularidades de cada contexto, de cada territorio y de cada sujeto, se facilita la comprensión, la construcción y el uso de aprendizajes significativos al interior y fuera de la escuela (Regazzoni, 2007). Al respecto, Vygotsky (1931) señala que los aspectos culturales son la base del pensamiento y del lenguaje que permiten al individuo adaptarse a su comunidad y a su entorno a través del lenguaje simbólico que lo incorpora al grupo social, situación que redundará en el desarrollo de habilidades cognitivas, comunicativas y sociales como parte de la formación integral de los aprendices.

Ahora bien, así como los sujetos no viven aislados, las comunidades tampoco. Siempre hay encuentro, roce, diálogo, contacto con otros; esto es *interculturalidad*, que es mucho más que las tradiciones, las costumbres y las formas de vida de los pueblos originarios, los cabildos y los resguardos indígenas. La interculturalidad comprende procedimientos de construcción de 'otros' tipos de conocimientos, de 'otro' constructo social y de 'otra' sociedad, desde la cual se asume una postura de resistencia frente a la injusticia epistémica que continúa imperando con la modernidad y la globalización (Walsh, 2014; Acosta, 2019).

Por otro lado, la interculturalidad sigue tomando fuerza debido al interés de organizaciones no gubernamentales en políticas educativas y sociales (Walsh, 2014; Acosta, 2019). Más que una categoría conceptual, la interculturalidad se debe entender como forma 'otra' de construir y comprender hechos, ya sea de tipo político, social, educativo o pedagógico. Hablar de interculturalidad es hablar de interacción y de la presencia viva de múltiples culturas en igualdad de condiciones y la contingencia de culturas compartidas, construida en el diálogo, en respetuosa y mutua actitud de acogida (Soler, 2019). Entonces, más que un concepto, es una práctica comunitaria distinta y un proyecto social, político y pedagógico diverso que propende por un espacio-tiempo de encuentro en la diversidad.

En otras palabras, la interculturalidad debe considerarse como una experiencia sin restricciones ni obligaciones, *i.e.*, que fluye naturalmente en el encuentro con el otro, sin coacción, que surge espontáneamente de las relaciones subjetivas y colectivas, donde las tensiones son parte y posibilidad del encuentro, un espacio de diálogo, conversación y construcción de acuerdos y desacuerdos, pues reducir el encuentro solo al consenso es negar lo diferente. La diversidad es la fuerza que une al colectivo y le da identidad, no desde la visión tradicional de este concepto, sino desde una identidad comunitaria, plural y heterogénea. Así, la interculturalidad es también una propuesta ética de convivencia (Soler, 2019) que involucra actitudes y maneras de comportarse e interrelacionarse. Más que una idea abstracta y lejana, es una forma de ver la realidad inmediata; hace parte de la subjetividad—de la personalidad—cuando se reconoce y se parte de la diversidad como constitutiva del encuentro con el otro.

En conclusión, la interculturalidad puede entenderse a partir de cuatro consideraciones: la primera surge de un reconocimiento de la diversidad de ideas, culturas, lenguajes y subjetividades presentes en la sociedad y en el aula, provenientes, como en el caso de Latinoamérica, de tradiciones, culturas y pueblos diversos; la segunda

tiene que ver con la posibilidad de encuentro pedagógico entre estas distintas culturalidades, *i.e.*, el reconocimiento de la mediación pedagógica entre los distintos saberes y prácticas que ya hacen parte de la formación de los estudiantes; la tercera constituye una propuesta ética de respeto y crecimiento conjunto en la sociedad y en el aula, reconociendo la diversidad no solo como un punto crítico a intervenir, sino como una posibilidad de conocimiento y de co-construcción del saber; y la cuarta se relaciona con la búsqueda conjunta y la creación de una culturalidad en que la diversidad se viva y se perciba como una fuente de saberes.

Por lo anterior, la búsqueda de modos distintos de pensar, conocer, sentir y actuar debe incluir pedagogías diversas que permitan revitalizar aquellas que han sido segregadas y que han resistido el paso homogenizante del sistema educativo occidental. Las mingas, las conversaciones con los mayores, las percepciones de y las relaciones con la madre naturaleza, la sabiduría ancestral presente en la mitología local y las formas de sentir su esencia y su existencia, entre otras, deben ser parte de la escuela. En este orden de ideas, es posible mirar lo pedagógico desde diversas líneas de pensamiento para contrarrestar los efectos de la geopolítica del conocimiento (Monroy, 2019; Walsh, 2009a) y visibilizar las cosmogonías, las historias, los saberes, los conocimientos y las costumbres locales. En este contexto, las pedagogías mestizas emergen para vivificar esas formas 'otras' de pensar el sujeto y en la sociedad, para re-valorar lo distinto y para crear un espacio pedagógico heterogéneo donde todos nos sintamos en casa, con la intencionalidad formativa de construir un pensamiento y una sociedad diversa, plural y heterogénea.

Educación intercultural en contextos multiculturales

El contexto multicultural se entiende como espacio donde coexisten diversos grupos culturales con sus propias costumbres, lenguas y valores, al interior de un mismo territorio local, regional, nacional o social (Bernabé Villodre, 2007). Si bien afirma la pluralidad cultural, autores como Schmelkes (2007) señalan que este concepto se enfoca primordialmente en la tolerancia pasiva de las diferencias, sin abordar necesariamente la interacción entre los grupos, lo que significa que la multiculturalidad puede coexistir con la segregación o la discriminación, pues no implica una interacción activa y recíproca o un diálogo equitativo, que son características propias de la interculturalidad.

Dadas las condiciones multiculturales en los territorios nariñenses, colombianos y latinoamericanos, donde la diversidad cultural es parte de la identidad, se colige la urgencia de posibilitar escenarios para desplegar una educación intercultural que, desde sus múltiples visiones, genere una nueva forma de pensar y gestionar el hecho pedagógico. Con ello, se hace frente a la injusticia epistémica que se ha instaurado desde los currículos monoculturales. Dicha injusticia se ha venido agenciando de dos formas, afectando al ser mestizo en su condición de sujeto de conocimiento: la injusticia testimonial y la injusticia hermenéutica. La primera se produce cuando los prejuicios llevan a un oyente a otorgar a las palabras de un hablante un grado de credibilidad disminuido, *i.e.*, no se reconocen sus saberes; se difumina su voz, su identidad y su historicidad. La segunda se produce cuando una brecha en los recursos de interpretación colectivos sitúa a alguien en una desventaja injusta en lo

relativo a la comprensión de sus experiencias sociales. En otras palabras, se podría afirmar que “la causa de la injusticia testimonial es un prejuicio en la economía de la credibilidad, mientras que la de la injusticia hermenéutica son prejuicios estructurales en la economía de los recursos hermenéuticos colectivos” (Friker, 2017, pp. 17-18).

En el campo pedagógico, la injusticia epistémica sucede cuando, a través de los currículos monoculturales y hegemónicos, se anula la capacidad de un sujeto o de una comunidad para transmitir y construir sus conocimientos, y, además, se disminuye el sentido de sus experiencias y vivencias culturales y sociales. Esto invalida la capacidad de los estudiantes, de sus familias y también de los profesores para transmitir o construir saberes y conocimientos con pedagogías alternativas no institucionalizadas y dar sentido a las experiencias sociales en sus comunidades y contextos específicos. Asimismo, la injusticia testimonial se instaura silenciosamente cuando los saberes que son ‘testimoniados’ por los cultores y sabedores de sus comunidades son minimizados en las instituciones educativas al no pertenecer a las redes oficiales de circulación y validación del conocimiento occidental o la geopolítica del conocimiento. Por otro lado, la injusticia hermenéutica es evidente cuando estos mismos saberes se expresan en imaginarios, conceptos, dialectos, idiomas y sistemas simbólicos autóctonos o regionales y—por tanto—ajenos a los centros intelectuales hegemónicos, por lo que se vuelve difícil de reconocer hermenéuticamente dicho saber y se procede a anularlo. Las concepciones del saber y el conocimiento están interconectadas con la cultura, con las cosmogonías, con las creencias locales. Es por ello que se requiere de una hermenéutica local para ser entendido, *i.e.*, el saber no es—necesariamente—accesible para quienes se acercan desde una visión occidental tradicional del conocimiento.

Asimismo, con el pretexto de la interculturalidad, fuerzas económicas y de poder utilizan el sistema educativo y, bajo la idea de capacitación, han impulsado a miembros de las comunidades campesinas e indígenas—principalmente hombres—para que ingresen al mercado laboral en condiciones indignas y tras procesos de aculturación. Duque-Cardona (2019) complementa lo anterior afirmando que los lenguajes y discursos de la lectura y la escritura en las bibliotecas y en la escuela corresponden a ideologías políticas y socioculturales eurocéntricas, y que es necesario pensar el lenguaje intercultural como una oportunidad de encuentro entre la heredad cultural y lo que la colonización aún intenta desaparecer.

Por todo lo anterior, es preciso hablar de educación intercultural en los contextos multiculturales, de una educación intercultural territorializada y contextualizada que valide esos sistemas simbólicos locales y que los proyecte hacia la globalidad sin difuminar sus lenguajes, de una educación y una pedagogía intercultural que legitimen distintos agentes, escenarios, formas y propósitos de interconstrucción de saberes (Suárez, 2022). No obstante, en los países de América Latina, la interculturalidad se ha convertido en una lucha por la justicia social por parte de diversos sectores, pero hasta ahora al margen de la escuela. Así, Ortega *et al.* (2020) cuestionan la colonialidad presente en las prácticas educativas y denuncian el predominio del currículo monocultural porque no tiene en cuenta los saberes ancestrales—en este orden de ideas, la educación sigue siendo gestionada desde la visión occidental.

Es clara la necesidad de construir identidades socioculturales subjetivas y comunitarias en el territorio latinoamericano que permitan una nueva mirada al acto educativo desde la óptica intercultural y mestiza como experiencia de mutua afectación entre los interlocutores, cuyo propósito, más allá de intercambiar información, sea relacionar culturas y tejer saberes en reciprocidad democrática. La educación intercultural debe pensarse desde la diversidad de diversidades (Collins, 2000), teniendo en cuenta esas diferencias sutiles que también suelen estar presentes en los pequeños grupos, para propender por la formación de múltiples líneas de pensamiento, de comprensión, de organización y de construcción de subjetividades, comunidades y territorios simbólicos y geográficos, permitiendo vivificar la diversidad de saberes, teneres y sentires en diálogo espiral con los conocimientos de la ciencia y de la academia. De lo anterior se infiere que, dado el momento histórico que atraviesa Latinoamérica, es fundamental pensar pedagogías mestizas que propendan por la justicia epistémica desde una educación intercultural y que, desde una postura más amplia, permitan configurar una propuesta curricular intercultural que integre la diversidad de culturalidades, sus saberes, sus costumbres, sus vivencias y sus sentires y las legitime en un diseño y una gestión curricular situados.

El currículo intercultural como dispositivo de gestión de las pedagogías mestizas

Como se ha señalado, las pedagogías mestizas y la educación intercultural son una urgencia manifiesta que se debe materializar en las prácticas pedagógicas cotidianas. Esto se alcanza con el currículo, que orienta el pensar, el hacer y el devenir escolar y que valida el conocimiento tanto en la comunidad como en la sociedad y en la escuela porque organiza, clasifica, pondera, plantea, gestiona y evalúa lo que se enseña y aprende (Bernstein, 1982), constituyéndose en la ruta a seguir para que la institución y los docentes operen el proyecto educativo en un determinado contexto (Coll, 1991). Los dos autores mencionados coinciden en que el currículo es un dispositivo de organización de las acciones pedagógicas en la escuela que facilita las prácticas de aula en contextos particulares, así como—por ello—la instancia para la articulación de una propuesta pedagógica mestiza.

El currículo relaciona la escuela, la cultura y la sociedad a partir de un proyecto educativo que media entre los saberes que aprendemos por herencia y los que se desarrollan en la institución (Sacristán, 1989). De igual manera, vincula la teoría (lo que se piensa y se sabe: ideas, imaginarios, supuestos y aspiraciones) y la práctica (lo que se hace: metodologías, didácticas, técnicas y actividades) en las condiciones particulares donde habita la escuela. El currículo, como proceso de investigación en constante movimiento, cuestiona las teorías y las prácticas que los maestros materializan en su acción educativa (Carr y Kemmis, 1986, citados por Mckernan, 1999). El currículo no es un camino cerrado ni plano con un destino fijo, sino una guía con sus posibilidades de adaptación y reformulación permanente.

En definitiva, el currículo es un dispositivo de diseño y gestión pedagógica que garantiza la implementación—eso sí, flexible—de las normas, los planes, los proyectos y las metas educativas y pedagógicas establecidos en tiempos, espacios, responsabilidades, intencionalidades y propósitos socioculturales, instaurados en contextos es-

pecíficos para que sean pertinentes, consecuentes, válidos y alcanzables, orientados desde una perspectiva de sujeto, humanidad, comunidad y sociedad ideal y acordes con las necesidades y expectativas contemporáneas. Es a través del currículo que se materializan las teorías pedagógicas, pues permite llevar al aula y hacer enseñables y aprendibles los saberes y conocimientos de las disciplinas artísticas, científicas y culturales.

Ahora bien, en contextos multiculturales e interculturales, es necesario y pertinente implementar un currículo integrador, diverso, polifacético, flexible, adaptable y dinámico, un currículo dialógico y dialogante, un currículo intercultural que coadyuve a la reconciliación científica y a la justicia epistémica, social y cultural mediante la recuperación, visibilización, reactivación e integración de los saberes ancestrales, pero no como objetos históricos, sino como conocimientos vivos que ayudan a comprender la realidad actual desde múltiples visiones (Walsh, 2007; Monroy, 2019). Se trata de un currículo intercultural que, desde las pedagogías mestizas, acoja modos 'otros' de pensar, de aprender y de enseñar, que cruce las fronteras del aula para proyectarse como posibilidad de encuentro con la comunidad en el marco de la educación intercultural, un currículo intercultural que contribuya con la decolonización del saber, del hacer y del discurso pedagógico y, por consiguiente, a decolonizar las prácticas pedagógicas.

En este sentido, Escudero *et al.* (1994) señala que es urgente transformar la educación y la pedagogía, pero para ello hay que pensar otra forma de concebir la sociedad en la que vivimos, otro concepto de humanidad, de conocimiento y de sujeto. Coherente con ello, se debe diseñar y gestionar un currículo diferente como una respuesta sociocultural y pedagógica que trascienda la formación tradicional hacia una holística y multidimensional. Sin duda, esto requiere de cambios estructurales basados en la apertura a nuevas epistemologías contextuales de la cultura y su proyección hacia el diseño y la gestión curricular para facilitar los cambios, *i.e.*, a través del currículo se deben repensar las necesidades del sujeto que aprende en relación con los desafíos de una nueva sociedad.

Dentro de estas nuevas epistemologías, es necesario instaurar un nuevo campo de reflexión que abarque la educación y el currículo intercultural en el contexto, .., las pedagogías mestizas como mediaciones en la construcción de conocimientos de las comunidades—igualmente mestizas—en su genealogía histórica, epistémica, cosmogónica, biológica y cultural.

En el contexto social, histórico, cultural y—sobre todo—epistémico y epistemológico que caracteriza al pueblo nariñense, colombiano y latinoamericano, se mezclan, en un movimiento constante, una multiplicidad de cosmogonías propias de la diversidad cultural de los territorios. Sin embargo, este mestizaje se difumina en el contexto académico en tanto la pedagogía no ha considerado que puede enriquecerse de la multiculturalidad y la diversidad de diversidades (Collins, 2000) y actores educativos, y, en el afán de cumplir metas estandarizadas, no se ha permitido verse como mestiza, no desde una concepción racial, sino desde la integración de saberes culturales y escolares.

Por lo tanto, para dar fuerza, soporte epistémico y pedagógico, trascendencia y transferibilidad a la vez que se propende por la justicia epistémica desde los enfoques de la educación y del currículo intercultural, es necesario escuchar las voces de las pedagogías emergentes y reflexionar sobre sus propios principios y fines para visibilizar formas alternativas de construcción de saberes. Así las cosas, es ineludible hablar de unas pedagogías mestizas en sus epistemes, en sus discursos y en sus prácticas.

A partir de las pedagogías mestizas—en plural—es posible establecer un marco epistemológico que valide la educación y el currículo intercultural desde un horizonte de pensamientos más amplio, en el cual no se excluyan los saberes y las cosmovisiones propios de los pueblos latinoamericanos, sino que se integren a los ya agenciados conocimientos académicos y escolares para dar vida a un enfoque multidimensional, diverso, holístico e integrador en la formación. Como campos conceptuales y culturales de reflexión, las pedagogías mestizas permiten pensar la pedagogía desde horizontes epistemológicos ‘otros’, lo que les otorga la capacidad de trascender el aula, vincularse con los territorios y fortalecer los lazos con la cultura, la idiosincrasia y la cosmogonía de las comunidades donde cumplen su misión. Las pedagogías mestizas son un aporte epistemológico novedoso que permite comprender la pedagogía desde múltiples acepciones, validando la multiplicidad de formas de ver el mundo, de construir aprendizajes y de concebir la humanidad y el entorno.

Las pedagogías mestizas emergen del tejido social y cultural comunitario, de la interacción de saberes comunitarios y conocimientos científicos como producto del devenir social, histórico y cultural de las comunidades donde habita la escuela. Por lo tanto, fungen como dispositivos de mediación intercultural, social y académica que permean las prácticas, los discursos, las acciones y decisiones pedagógicas en los territorios habitados por ciudadanos y comunidades mestizos. Las pedagogías mestizas son epistemes de reflexión y de acción alrededor de las cuales convergen los conocimientos producidos por la humanidad en su historicidad, riqueza y diversidad de culturas, saberes, haberes y sentires, en sus múltiples y diversas formas de construir experiencias de aprendizaje, de enseñanza, de pensamiento, de sentido de la vida y de sensibilidad subjetiva e intersubjetiva. En ellas se cultivan los diversos modos de ser, existir, pensar, actuar, vivir y convivir del ser humano consigo mismo, con sus congéneres, con las demás formas de vida, con la naturaleza, con el entorno vivo y no vivo y con el cosmos. Son pedagogías porque llevan implícito el propósito formativo de un pensamiento mestizo y de un sujeto diverso e intercultural en una comunidad y una sociedad mestizas, heterogéneas y multiculturales. Se preguntan por el sentido, el método y la finalidad de la interconstrucción de saberes, por un ideal de ser humano diverso, heterogéneo y multicultural. Se fijan un proyecto y un trayecto educativo que va más allá de las aulas y de los ambientes convencionales; organizan y gestionan los actos, las prácticas, los discursos, los saberes, los haberes y los sentires pedagógicos. Son teorías y prácticas; son ideales y experiencias; son discursos, reflexiones y acciones concretas. También son mestizas porque las comunidades donde se desarrollan son mestizas biológica, histórica, social, epistémica y culturalmente, e integran los procesos pedagógicos comunitarios, familiares y locales con los académicos e institucionalizados. Son mestizas porque mezclan los

saberes con los conocimientos, las artes con las ciencias, lo ancestral con lo actual, lo originario con lo extranjero, la mismidad con la otredad. Mezclan los saberes, los conocimientos, las creencias y las cosmovisiones con las filosofías, las experiencias y los demás aspectos humanos de las diversas culturalidades que se encuentran, comunican, afectan, interactúan, cohabitan y coexisten en los escenarios educativos en la escuela y fuera de ella, en busca de la justicia social y epistémica.

Las pedagogías mestizas no rechazan la formación competencial del ser, el saber y el saber hacer; las consideran parte fundamental de la multidimensionalidad humana. Por ello, contemplan una competencia más, el sentir, que complementa la intencionalidad pedagógica de la educación. Aprender a sentir es parte de la esencia humana; es abrir el espíritu, la conciencia, la cognición y la razón a las sensaciones, las emociones, los estados de ánimo, los sentimientos y las experiencias personales y comunitarias. El sentir va más allá de las emociones: es un sentir identitario y cultural; es sentirse parte del territorio simbólico, sentirse en relación con el otro.

Estas pedagogías mestizas ya vienen agenciándose en algunas manifestaciones sociales y culturales en territorios latinoamericanos. Como ejemplo, se puede mencionar el Carnaval de Negros y Blancos de Pasto (Nariño, Colombia), un acontecimiento mestizo e intercultural en el cual se vive esa integración de saberes, de conocimientos y de prácticas. En cada estampa o representación, sus cultores logran amalgamar los saberes ancestrales heredados de sus mayores, productos de los usos, la costumbre o la tradición, la oralidad viva y la palabra, con los conocimientos académicos y avances técnicos y tecnológicos actuales, tanto en el diseño como en la escenificación de una murga, de un disfraz individual, de una comparsa, del canto a la tierra o de una carroza. En todo el proceso investigativo que subyace al carnaval se rastrean y se vivifican los hilos de múltiples colores de los relatos, las creencias, las costumbres, las tradiciones y los imaginarios culturales de las comarcas, pueblos y veredas de Nariño y del país, y con ellos se entretejen majestuosas presentaciones, que son frutos de la cognición, la reflexión, el pensamiento, los sentires y las vivencias que se transforman en gritos de identidad y resistencia intercultural.

De ahí la riqueza, la fuerza y el modelo intercultural que el Carnaval encarna para los nariñenses y para los colombianos, pues se ha convertido en un símbolo identitario que nos representa a nivel mundial. Desde esta perspectiva, todos los carnavales que se celebran en las Américas y en el mundo son evidencias vivas del poder y de la urgencia de las pedagogías mestizas, pues son entretejidos desde encuentros interculturales y diálogos entre la historia y el presente, entre los saberes ancestrales, las costumbres y las tradiciones y los conocimientos institucionalizados. Del mismo modo, la apuesta por educación colombiana donde las comunidades diseñen y gestionen sus Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) a partir de las cosmovisiones locales en los resguardos y asentamientos indígenas dejan ver que sí es posible pensar en la interculturalidad crítica a la luz de unas pedagogías mestizas que integren el saber ancestral con el occidental para ampliar el horizonte de análisis y comprensión de la realidad y del cosmos.

Discusión

Es necesario promover la educación intercultural como una contribución a la construcción de una sociedad más justa y comprensiva, a través de propuestas pedagógicas de recreación de aprendizajes contextualizados, haciendo prevalecer la multiculturalidad como la coexistencia de diversos grupos dentro de un mismo territorio local, regional, nacional o social (Bernabé Villodre, 2007) y, con ello, fortaleciendo pensamientos identitarios que a fin de cuentas cristalicen el empoderamiento y el compromiso de todos los miembros de las comunidades educativas en un ejercicio de altruismo y de reconocimiento de la dignidad humana. La interculturalidad en el currículo, en el discurso y en las prácticas pedagógicas implica abrir las puertas de la escuela para que ingresen los saberes ancestrales, campesinos, indígenas, afrocolombianos, comunitarios y mestizos (entre otros); con sus cosmogonías, no como contenidos aislados, sino porque son la esencia de un nuevo imaginario social con formas diversas de vivir y de construir conocimientos válidos en los contextos académicos.

Asimismo, las creencias y herencias ancestrales no deben ser vistas solo como mitos y leyendas ancladas en el pasado, que muchas veces se folclorizan solo como contenidos, sino que se deben convertir en formas 'otras'—igualmente válidas—de construir saberes y de relacionarse con los espíritus de la naturaleza. De ellas depende, en gran medida, la relación etnobiológica y espiritual que nuestros pueblos indígenas, ancestrales, campesinos y mestizos tienen con la Madre Naturaleza, los cuales se han convertido en la salvaguarda de la ecología y de los procesos propios de la convivencia y la paz. Sobre este tema, Gómez-Barrera (2021) ha encontrado que la formación ciudadana en Colombia, en gran parte basada en la Constitución de 1991 y anclada en conceptos abstractos de convivencia y construcción de ciudadanía y paz, ha adolecido de la integración con los contextos locales. La democracia deliberativa desde la cual se plantean sus ideas requiere de una construcción social, histórica y situada. Por ello, el mestizaje con los saberes locales se convierte en una necesidad para la continuación de este tipo de propuestas.

Las medicinas ancestrales, con sus plantas sagradas, y los conocimientos y saberes de los curanderos, chamanes, mayores y demás sabedores ancestrales deben tener no solo un espacio, sino también la posibilidad de coexistir y resistir el embate de la globalización en los entornos escolares y académicos. Las formas tradicionales de cultivar la tierra, del cuidado corporal, del cuidado del agua, de construcción de vivienda y de organización política, como los cabildos y los resguardos, así como las figuras y autoridades de la organización social, como los caciques y las mingas, entre otros, deben ser parte de las pedagogías mestizas y permear la escuela para darle un valor cultural e intercultural a la construcción de saberes y conocimientos.

Estudios como los de Olarte (2006) han mostrado que la construcción de la ciencia biológica europea y moderna se llevó a cabo en conjunto la colonización e invisibilización de saberes locales. En este proceso, los saberes de las comunidades indígenas sobre remedios y plantas fueron extraídos de las comunidades y transformados por las empresas colonizadoras en remedios que serían utilizados en la creciente distribución de medicamentos. En línea con dicha investigación, las comunidades

locales siguen siendo, al día de hoy, productoras de conocimientos y saberes sobre el uso y aprovechamiento de las plantas en armonía con su entorno. Lastimosamente, las instituciones educativas no aprovechan ni validan dichos saberes.

La ética, la religión, la filosofía, el lenguaje, las matemáticas, las ciencias y las demás áreas curriculares de la educación (primaria, secundaria y superior) deben incluir los pensamientos, las cosmovisiones, las tradiciones, las filosofías, los saberes, las epistemologías, las metodologías, las técnicas, los instrumentos y demás riquezas culturales ancestrales y comunales en sus propósitos, en sus fines educativos y en sus procedimientos metodológicos, en aras propiciar espacios multiculturales plausibles dentro y fuera de las aulas.

Con las pedagogías mestizas como dispositivos mediadores interculturales, es posible contribuir a la construcción de una educación intercultural en regiones tan diversas como la nariñense, la colombiana y la latinoamericana. La sociedad actual en Latinoamérica asiste a un segundo renacimiento, pero no grecolatino, sino andino, donde los saberes, haberes, teneres y procederes de los pueblos mestizos, indígenas y ancestrales marcan una ruta de acción, de cosmovisión y de interrelación humana y ecobiológica que se ha convertido en la esperanza para la sostenibilidad de la vida y de la especie humana en el planeta. La academia, la pedagogía y la escuela deben estar a la altura de este momento histórico. En este marco, la educación ligada a la tecnología y a la técnica moderna presenta un desafío de integración y de modificación con la sostenibilidad.

Desde una perspectiva ajena, García Retana (2011) sostiene que en la formación con competencias en áreas ligadas a las tecnologías de la información y la comunicación existe también un reto por una educación creativa e innovadora para la convergencia entre lo individual y lo social. Mediante la gestión de ambientes de aprendizaje, ello permitiría hacer de la escuela un agente relevante en la creciente crisis ambiental. Frente a ello, si bien se coincide con el diagnóstico y los retos educativos, se difiere en la propuesta de gestión del conocimiento. La idea de un maestro gestor y no agente que administra y gestiona dentro del campo del saber difiere del diagnóstico de un docente cuya vocación de creación de conocimiento y su calidad de mediador en la creación local y comunitaria deben ser reconocidas. Por lo anterior, dicha perspectiva conlleva un énfasis pasivo, afín a las políticas educativas provenientes de la visión de las instituciones como agentes de mercado, y es aún una posición que no reconoce la alteridad y la diferencia que se gesta desde lo local.

Por último, hay que pensar la escuela como un territorio complejo, intercultural, habitado por múltiples sentidos, donde las pedagogías mestizas, como dispositivos mediadores, validan la diversidad cosmogónica que confluye en las interacciones didácticas de docentes, estudiantes, saberes, sentires y conocimientos para aportar a la justicia epistémica. Para ello, es necesario comprender la interculturalidad como un acontecimiento no solo histórico, étnico, genético y biológico, sino como las relaciones e interacciones posibles entre sujetos y comunidades diversas. Esta interculturalidad está presente también en las instituciones educativas, en los procesos educativos, administrativos, pedagógicos y didácticos, y en la génesis y evolución del conocimiento, por lo cual se debe pensar la interconstrucción de saberes desde

entretejidos simbólicos locales de sentido donde los encuentros interculturales sean horizontales, de mutuo respeto y de mutua afectación positiva.

Es urgente que desde las instituciones educativas de Pasto, Nariño, Colombia y Latinoamérica se tomen en cuenta las pedagogías mestizas como constructos teóricos y epistemológicos de reflexión que no rechazan la educación tradicionalista e instrumentalista occidental, sino que reconocen sus aportes y los complementan en un currículo intercultural con las pedagogías emergentes locales y contextuales, las cuales, desde la vicariedad, la comunidad y la cotidianidad, aportan a la formación holística del espíritu, el alma, el cuerpo, la mente, la razón y la cognición en todas las dimensiones humanas.

Recomendaciones

Quedan abiertas algunas posibilidades de reflexión e investigación en torno a las pedagogías mestizas, a fin de responder a interrogantes como ¿qué áreas o disciplinas del saber pueden favorecerse con la implementación de currículos interculturales?, ¿será suficiente el currículo intercultural para integrar las pedagogías académicas con las culturales?, ¿puede pensarse, más bien, en un modelo curricular mestizo para dinamizar en el aula las pedagogías mestizas? o, mejor aún, ¿será pertinente vislumbrar un modelo pedagógico mestizo para los territorios latinoamericanos? Las respuestas serán oportunidades investigativas para pedagogos colombianos y latinoamericanos, basados en la urgencia de ampliar los horizontes de las pedagogías mestizas y la educación intercultural.

Agradecimientos

A la Universidad Mariana de Pasto, programa de doctorado en Pedagogía. Este artículo es producto de la investigación titulada *Pedagogías mestizas y educación intercultural en Colombia*, desarrollado para optar el título de Doctor en Pedagogía, aprobado por la Universidad Mariana de Pasto, Nariño, Colombia.

Contribución de autores

Autor 1: conceptualización, investigación, reflexión, borrador original.

Autor 2: revisión, corrección de redacción y estilo.

Autor 3: revisión, corrección de redacción y estilo.

Conflicto de intereses

Los autores, identificados como se registra en los documentos anexos, en calidad de participantes en la elaboración del artículo *Pedagogías mestizas: una propuesta epistémica para educación intercultural en Colombia y Latinoamérica*, declaramos que el presente trabajo no estuvo sujeto a intereses de índole económica o a afinidades políticas, relaciones familiares o afectivas, o a cualquier otro tipo de relación o de intereses particulares. El interés estuvo centrado en la producción de conoci-

miento con rigor científico y en consideración al respeto por los y las participantes, la dignidad, los derechos fundamentales y el bien común. Esta declaración se emite teniendo en cuenta que, en el caso de la investigación científica, el término *conflicto de interés* se define como aquella situación o condición en la que el juicio de un profesional, concerniente a su interés primario de integridad científica y de sus acciones, está indebidamente influenciado por un interés secundario (e.g., de carácter económico o personal). La presente declaración fue dada en Pasto a los cuatro días del mes de diciembre de 2025.

Declaración de uso de inteligencia artificial

Los autores declaran que no usaron ninguna inteligencia artificial en desarrollo del artículo, por lo que asumen plena responsabilidad por el contenido de la publicación.

Referencias

- Acosta, Y. (2019). Interculturality and transition to transmodernity. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24(Extra1), 28-42. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3108461>
- Bernabé Villodre, M. del M. (2007). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, (8), 1-24. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2377347>
- Bernstein, B. (1990). *The structuring of pedagogic discourse: Vol. 4. Class, codes and control* (ed. reimpresa). Routledge.
- Bernstein, R. (1982). *Beyond objectivism and relativism: Science, hermeneutics and praxis*. University of Pennsylvania Press.
- Carr, W., y Kemmis, S. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción del profesorado*. Morata.
- Castañó Urdinola, T., y Narváez Medina, D. A. (2020). Aproximación a una tipología de los territorios en conflicto: el caso del Oriente de Caldas, Colombia. *Territorios*, (42), 1-23. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/a.7051>
- Chanampa, M. E., y Lorda, M. A. (2020). Asentamientos informales y regularización urbana. La producción de territorialidades en tensión. *Bitácora Urbano Territorial*, 30(1), 141-150. <https://doi.org/10.15446/bitacora.v30n1.69896>
- Coll, C. (1991). *Psicología y curriculum: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del Curriculum escolar*. Paidós.
- Collins, P. H. (2000). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment* (2da ed.). Routledge.

- Asamblea Nacional Constituyente (1991). *Constitución Política de Colombia*. Corte Constitucional de Colombia. <https://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia%20-%202015.pdf>
- Díaz Villa, M. (2001). *Del discurso pedagógico: problemas críticos. Poder, control y discurso pedagógico*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Díaz Villa, M. (2018). ¿Qué es eso que se llama pedagogía? *Pedagogía y Saberes*, 50, 11-28. <https://doi.org/10.17227/pys.num50-9485>
- Duque-Cardona, N. (2019). La desigualdad, un suceso no ajeno a la biblioteca: lectura, escritura y oralidad, tecnologías de poder como alternativas a la reducción de las desigualdades sociales. *Forum. Revista Departamento de Ciencia Política*, 21(15), 171-200. <https://doi.org/10.15446/frdcp.n15.74673>
- Escudero, J. M., y González, M. T. (1994). *Profesores y escuela: ¿hacia una reconversión de los centros y función docente?* Ediciones Pedagógicas.
- Flórez Ochoa, R. (1997). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Grupo Editorial Norma.
- Fricke, M. (2017). *Injusticia epistémica*. Herder Editorial.
- García Retana, J. Á. (2011). Modelo educativo basado en competencias: Importancia y necesidad. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 11(3), 1-24.
- Gimeno Sacristán, J. (2007). *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Gómez-Barrera, A. (2021). Formación ciudadana en Colombia: balance de la cuestión, retos y tensiones. *Praxis*, 17(1), 99-110. <https://doi.org/10.21676/23897856.4040>
- Guzmán, M. R. (2017). Libertad e ignorancia, mercado y competencia: la normatividad antropológico-política neoliberal en F. Hayek y M. Friedman. *Revista de Filosofía*, 32(2), 177-195. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6182013.pdf>
- Kemmis, S. (1993). *El currículo: más allá de la teoría de la reproducción* (2da ed.). Ediciones Morata.
- Leff, E. (1998). *Saber ambiental: sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*. Siglo XXI.
- Mckernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum*. Morata.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (1994). *Ley General de Educación 115, de febrero 8 de 1994*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (1998). *Lineamientos curriculares*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-339975_recurso_6.pdf

- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2006). *Estándares básicos de competencias*. Imprenta Nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2016). *Derechos básicos de aprendizaje (DBA) (V.2)*. Impresión Panamericana Formas e Impresos S.A.
- Monnet, J. (1999). *Globalización y territorializaciones 'areolar' y 'reticular': los casos de Los Ángeles y la Ciudad de México* [Artículo de conferencia]. V Seminario Internacional de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Globalización y Territorio.
- Monroy, L. A. G., Rojas, L. M. V., y Ariza, L. E. V. (2019). *Currículo intercultural afrocolombiano: una apuesta pedagógica desde el diálogo de saberes* (1ra ed.). Editorial Unimagdalena.
- Mora, J. P. (2021). La pedagogía en tiempos de pandemia covid19: emergencia de la pedagogía transmoderna. *Plumilla Educativa*, 27(1), 129-145. <https://doi.org/10.30554/pe.1.4213.2021>
- Olarte, M. N. (2006). Remedios para el imperio: historia natural y la apropiación del nuevo mundo (1ra ed.). Universidad de los Andes.
- Ortega, A. A., Labrador, J. G., Di Cauda, M. V., Ossola, M. M., Mancinelli, G., Hecht, A. C., Loeza, S. E. H., Granada, M. F. S., Guaymás, Á., Milstein, D., Otaso, A., Fuks, A., Alvarado, M. C. O., Alvarado, S. V., Ferreyra, M. A., Gómez, P. B., Erazo, D. L., y Sánchez, M. V. (2020). *Interculturalidad y educación desde el Sur*. CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctvtxw3ph>
- Pérez Morales, S., y Beltrán Véliz, J. C. (2018). Factores que dificultan la relación educativa entre la educación escolar y el saber y conocimiento mapuche. *Diálogo Andino*, 57, 9-20. <https://doi.org/10.4067/s0719-26812018000300009>
- Ramos, J., Timaran, L., Salas, E., Guevara, J., y Caicedo, L. (2014). Desarrollo de la lectura y de la escritura de la Lengua Castellana como procesos cognitivos. *Revista Criterios*, 27(1), 69-91. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8736310>
- Regazzoni, C. (2007). *Escritura y cultura* [Presentación]. Slideshare. <http://es.slideshare.net/cregazzoni/escritura-y-cultura>
- Sacristán, J., y Pérez, A. (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal.
- Schmelkes, S. (2007). La diversidad cultural en la educación y los desafíos que plantea. *Revista de Educación Superior*, 36(144), 23-38. http://www.anuies.mx/servicios/revista/pdfs/revista_144_completa.pdf
- Soler García, C. (2019). El enfoque intercultural en España: una propuesta para la gestión de la diversidad de los inmigrantes. En G. R Valarezo (Coord.), *Territorio, identidad e interculturalidad*. CONGOPE, Abya Yala.

- Suárez, C. C. (2022). Estudios sobre educación intercultural en Colombia: Tendencias y perspectivas. *Memorias*, 10, 358-375. <https://doi.org/10.14482/MEMOR.10.447.2>
- Vilchis Jardón, J. A. (2022). Una tesis sobre pedagogía de lo cotidiano. *Revista CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamericana*, 16(16), 70-75. <https://doi.org/10.35600/25008870.2022.16.0231>
- Vygotsky, L. (1931). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores* (Tomo III). <http://www.psico-system.com/2012/07/historia-del-desarrollo-de-las.html>
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(48), 25-35.

Citar artículo como:

Ramos Guerrero, J. O., Martínez Castro, A. F. y Mafla Ortega, L. (2026). Pedagogías mestizas: una propuesta epistémica para educación intercultural en Colombia y Latinoamérica. *Educación y Ciudad*, (50), e3615. <https://doi.org/10.36737/01230425.3615>

Fecha de recepción: 30 de agosto de 2025

Fecha de aceptación: 3 de diciembre de 2025