

¿Concordia o colisión entre competencia intercultural e interculturalidad?

Concord or Collision between Intercultural Competence and Interculturality?

Martha Florez*

RMIT University, Melbourne, Australia

Chantal Crozet†

RMIT University, Melbourne, Australia

Artículo de reflexión

Recibido: 2 de agosto de 2018 Aprobado: 29 de mayo de 2020

* Ph.D. en Education, La Trobe University. Member of Social and Global Research Centre.

Correo electrónico: martha.florez@rmit.edu.au ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0240-3172>

† Ph.D. en Linguistics, Australian National University. Coordinator of French Studies & Intercultural Communication.

Correo electrónico: chantal.crozet@rmit.edu.au ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7112-6693>

Cómo citar: Florez, M., & Crozet, C. (2019). ¿Concordia o colisión entre competencia intercultural e interculturalidad? *Matrices en Lenguas Extranjeras*, (13), 300-331. DOI: <https://doi.org/10.15446/male.n13.89919>

Este trabajo se encuentra bajo la licencia Creative Commons Attribution 4.0.

RESUMEN

La siguiente reflexión crítica se enfoca en la interrelación y distinción entre dos visiones: la occidental y la ancestral, bajo los parámetros de la *competencia intercultural* y de la *interculturalidad*. Esta es una discusión que propone recapacitar sobre la entidad del conocimiento y su institucionalización. Desde una perspectiva epistemológica, presentamos una breve reseña histórica entre los paradigmas que dominan tanto la competencia intercultural como la interculturalidad. Además, abordamos el común denominador en cuanto al hacer y no hacer en Australia y Sudamérica acerca de la competencia intercultural e interculturalidad aplicables a la enseñanza de las lenguas extranjeras e indígenas, respectivamente. Para ello, usaremos como referencia geolinguística lo que acontece al respecto en el estado de Victoria, en Australia, y en Ecuador, Sudamérica. Dicha reflexión crítica plantea principalmente nuestro compromiso como investigadores y educadores sobre cómo proyectamos nuestras experiencias y cómo cerramos la brecha entre la teoría y la práctica. Este razonamiento configura una investigación que estamos desarrollando en un estudio comparativo sobre la competencia intercultural y la interculturalidad, y su aplicabilidad en la enseñanza de lenguas extranjeras a nivel terciario. El reto está en cómo percatamos y hacemos tangible la interrelación entre la visión de dos paradigmas: la del saber ancestral y la del saber occidental. Partimos de una generalización; sin embargo, contemplamos que, dentro del paradigma occidental, existe una variedad de puntos de vista en la conceptualización del saber (desde el moderno hasta el posmoderno). Nuestro objetivo es hallar dónde convergen los dos paradigmas para entablar canales de respeto y diálogo mutuo. No se trata de una relación simplista de exclusión-inclusión (evidente desde los parámetros paternalistas que perpetúan el desbalance de poder, superioridad e inequidad), sino de una amalgamación de saberes bajo parámetros de respeto mutuo en el diseño curricular de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

Palabras clave: *competencia intercultural, diseño curricular, enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, interculturalidad.*

ABSTRACT

This critical reflection focuses on the relationship between western and ancestral visions. It is relevant to make a distinction between the two, *intercultural competence* and *interculturality*. The discussion closely examines epistemology and its institutionalization. In this paper, we briefly review the history of *intercultural competence* and *interculturality* and their domains. It is important to reflect on the common denominator between the two concepts in diverse geo-linguistic and socio-cultural locations such as Australia and South America in terms of their applicability and sustainability in the teaching of foreign and indigenous languages. As a point of reference, we will use the State of Victoria, located in Australia and the country of Ecuador in South America. This critical reflection brings awareness about the need to close the gap between theory and practice. The fact of being the main actors, researchers, and educators enables us to examine how our experiences are projected. This analysis configures a comparative study on intercultural competence and interculturality and its applicability in the teaching of foreign languages at the tertiary level. The challenge is to make tangible the interrelation between two paradigms: The Ancestral knowledge and Western knowledge. Despite we start from a generalization, we consider that within the Western paradigm, there is a variety of points of view in the conceptualization of knowledge (from modern to postmodern). We aim at finding where the two paradigms converge to establish channels of mutual respect and dialogue. It is not a simplistic relationship of exclusion-inclusion within a paternalistic landscape, which carries on the imbalance of power, superiority and inequity. It is a fusion of “knowledges” characterized by mutual respect in the process of curriculum design in teaching and learning of foreign languages.

Keywords: *curriculum design, foreign language teaching, intercultural competence, interculturality.*

PARTIMOS BAJO PARÁMETROS DEL COMPROMISO que tenemos como investigadores y educadores a nivel terciario respecto a cómo proyectamos nuestras experiencias y cómo vamos cerrando la brecha entre la teoría y la práctica. Ante todo, como lo afirma Mato (2016b), «se nos presenta la necesidad y oportunidad de revisar, criticar y superar el racismo epistémico que aún hoy caracteriza a las universidades» (p. 36). Es un hecho que las bases éticas, políticas y epistémicas, como las prácticas académicas, están marcadas por el paradigma occidental. Sin embargo, queremos hacer un llamado, en el sentido que, al reproducir y sostener esta visión epistémica de modelos eurocéntricos, continuamos relegándonos a un ostracismo, quizás involuntario o inconsciente, pero aún muy latente que ha contribuido a una parsimonia, ignominia e indiferencia para dar a conocer lo que nuestros estudiosos han logrado en el campo epistemológico propio de América Latina y Australia.

Esta es una reflexión derivada de la discusión que se viene desarrollando a través del grupo de académicos que formamos parte de ILTAC (*Intercultural Language Teaching & Communication*). La orientación teórica de ILTAC está inspirada, aunque no limitada, en la Pedagogía Crítica. ILTAC busca apoyar la investigación en temas relacionados con la comprensión intercultural, el contenido cultural y lingüístico, así como la orientación pedagógica más adecuada para lograr su objetivo general en la práctica. Este objetivo es promover el compromiso crítico con el nexo de idioma y cultura en la interacción a nivel personal, local y global. El contenido cultural dentro de una perspectiva ILTAC incluye las dimensiones históricas, políticas y sociales de la cultura. El contenido lingüístico incluye la enseñanza del lenguaje con un enfoque en las complejidades de los procesos de creación de significado, interpretación y reflexividad. Las estrategias pedagógicas incluyen enfoques de

aprendizaje, enseñanza y evaluación del lenguaje, la cultura y la comunicación intercultural.

En este sentido, las instituciones de educación superior tienen un papel muy importante en la promoción de la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas e incorporar el diálogo de saberes y el reconocimiento de la diversidad de valores y modos de aprendizaje como elementos centrales de las políticas, planes y programas del sector.

Este ensayo responde, ante todo, a la necesidad de revisar la obstrucción persistente del vínculo entre modernidad y colonialidad a través de las intenciones epistémicas. Dado que la competencia intercultural se inscribe dentro del marco epistémico occidental, el que aún prima en el diseño curricular, y el hecho de que los pueblos indígenas de las Américas demanden la necesidad de reconocer y dar respuesta a su historicidad en términos de interculturalidad, una premisa de colisión se introduce a la discusión que nos concierne. Lo que se quiere lograr es una coherencia entre saberes para restablecer la historicidad de dos regiones que coinciden en la resolución jurídica y la reparación de traumas colectivos de opresión y racismo (Mignolo, 2000).

Frente a la necesidad de contextualizar la relación estrecha con los conceptos de multiculturalidad o multiculturalismo desde un punto histórico acorde con el contexto geográfico en el que se ha desarrollado, como lo propone Antolínez¹ (2011), brevemente haremos algunas observaciones sobre las características del concepto de *competencia intercultural* (Byram, 1997, 2014) en el ámbito australiano. Considerando la amplia trayectoria del tema en el campo investigativo y la aplicabilidad que la com-

¹ Antolínez (2011) hace un paralelo en el uso del término *multicultural* en Estados Unidos y la Europa anglosajona frente al término *intercultural* en América Latina y la Europa continental.

petencia intercultural ha tenido hasta el momento en Estados Unidos y Europa, nos concentraremos en los antecedentes de la multiculturalidad y la evolución del concepto de competencia intercultural en Australia. Asimismo, destacaremos los principios en los que se fundamenta la *interculturalidad* (Walsh, 2012; Mignolo, 2000, 2007; Antolínez, 2011; Mato, 2008, 2016a; Ayala-Mora, 2014; Salgado, 2014) y haremos referencia a los antecedentes de la educación bilingüe intercultural en Ecuador, intrínsecamente ligada a la manifestación de la interculturalidad desde el punto de vista ancestral. El propósito es promover esta visión, adaptándola, integrándola y registrándola a través de la historicidad que es esencial para el aprendizaje de una lengua extranjera, teniendo en cuenta las similitudes de las condiciones coloniales y la situación subyugada de los pueblos indígenas.

CONTEXTO EN PERSPECTIVA: ¿QUÉ SE ESTÁ HACIENDO EN AUSTRALIA Y ECUADOR?

Australia y América del Sur son dos regiones bastante extensas geopolíticamente, con una amplia diversidad lingüística y cultural y con una historia similar ante el proceso de colonización. No es difícil comprender por qué las políticas públicas de orientación eurocentrista se hayan implementado en el sistema educativo de estas regiones sin tener en cuenta sus condiciones y necesidades internas. Esta uniformidad ha permitido que la *competencia intercultural* haya tenido un proceso de seguimiento e implementación del paradigma occidental en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Sin embargo, tras el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2008), el pensamiento ancestral está resurgiendo y haciéndose más visible a través de la *interculturalidad*. Es significativo resaltar lo que se está haciendo tanto

en Australia como en Ecuador, a partir de la introspección crítica sobre los cambios que se han implementado en nuestro sistema educativo. Nos concentraremos en el estado de Victoria (Australia) y en uno de los países andinos, Ecuador (América del Sur), como casos representativos de las dos regiones seleccionadas.

CARACTERÍSTICAS DEL CONCEPTO DE COMPETENCIA INTERCULTURAL EN AUSTRALIA

Una de las características fundamentales del concepto de competencia intercultural en Australia es el discernimiento entre los dos conceptos, el *saber* y el *ser*, en cuanto a la enseñanza intercultural de las lenguas extranjeras.

El *saber* se refiere al aprendizaje de los aspectos lingüísticos propios de una lengua (por ejemplo: fonética, gramática y vocabulario) que conscientemente están vinculados a los aspectos culturales, especialmente a aquellos que son invisibles pero que están incrustados en la lengua (Lo Bianco & Crozet, 2003). Así, la lengua y la cultura se aprenden como un sistema integrado que permite la producción del significado (Halliday, 1993). Por ejemplo, no se aprende solamente la palabra para decir «gracias» en la lengua meta sino cómo, cuándo y con quién se usa esa palabra culturalmente (con todas las variedades posibles) que, a su vez, se refleja en la relación entre las culturas involucradas. Ese tipo de aprendizaje que integra lengua y cultura como un sistema dinámico desde el primer día (Kramsch, 1993), incluye la necesidad de una reflexión sobre los *puntos de articulación* entre lengua y cultura (Crozet, 1996). Desde una perspectiva intercultural, *cultura* implica una reflexión sobre la variabilidad (regional, de generación, de género, etc.) y el impacto del contexto histórico del idioma que se enseña. Asimismo, el aprendizaje intercultural de la lengua y la cultura meta permite establecer conexiones entre el conocimiento previo para reorganizar y

extender su actual marco de conocimiento. El desafío consiste en tomar conciencia de que el metaconocimiento y la reflexión crítica sobre la entremezcla de la lengua y la cultura conducen a identificar similitudes y diferencias, a entablar puentes de acercamiento y entendimiento, y a afianzar enlaces de respeto con otras lenguas y culturas.

Por otra parte, el *ser* está relacionado con la noción de identidad, de subjetividad y conocimiento de sí mismo, particularmente con nuestros propios filtros y barreras culturales, es decir, la disposición individual de elegir tal o cual actitud en espacios de intersubjetividad que son compartidos, un aprendizaje de verdadera mediación intercultural (Kohler, 2015). Esta dimensión, la más reciente, corresponde a una visión educativa que no es lineal y que se aproxima a la noción de *interculturalidad* en sus aspectos políticos, sociales y éticos (Crozet, 2018, Crozet & Diaz, 2020). El enfoque sobre el *ser* no es solamente importante para los estudiantes. Los profesores que se embarcan en una perspectiva intercultural de la enseñanza de un idioma deben también cuestionarse sobre sus propios filtros culturales como, por ejemplo, sus motivaciones para enseñar idiomas. Además, deben decidir hasta qué punto quieren implementar una dimensión intercultural, puesto que requiere tomar una posición política y ética (Crozet, 2017).

Evolución de la perspectiva intercultural en la enseñanza de idiomas y culturas en Australia

Antes de la llegada de los británicos, la población aborigen australiana formaba parte de un continente multilingüe en la que la mayoría de ella necesitaba varios dialectos para comunicarse. Algunas de las comunidades en Australia practicaban la exogamia obligatoria, donde los hombres de una comunidad tenían que casarse con la mujer de otra comunidad y, de esta

forma, los niños aprendían dos lenguas diferentes, la de su padre y la de su madre. En la actualidad, esta práctica no ha dejado de existir, ya que hay muchos niños australianos de padres de diferente origen que adquieren su bilingüismo de la misma manera, sin que esto signifique que haya una propagación de la exogamia obligatoria. A su llegada, los colonos británicos, posteriormente al arribo de la primera flota (1788), introdujeron el monolingüismo como la norma para el continente australiano, es decir, el inglés antes que el irlandés o el galés. En el siglo XIX las condiciones políticas y económicas del nuevo continente y el atractivo del oro atrajeron las primeras olas migratorias. Estas a su vez trajeron consigo sus propias lenguas desde Europa (el italiano y el griego) y Asia (el chino). Esta situación no tuvo un gran impacto, puesto que el periodo anterior y posterior a la Primera Guerra Mundial creó un ambiente propicio para que Australia, en las siguientes siete décadas, se convirtiese en una sociedad monolingüe de hecho. Sin embargo, en las décadas de los años setenta y ochenta se abogó por una política multicultural, lo que hoy supuestamente constituye a Australia como un país multilingüe. A pesar de que no hay un refuerzo constante por el mantenimiento de las lenguas ni una política de afianzamiento e implementación curricular con un seguimiento estricto, el número de lenguas y su diversidad han ido en aumento. Igualmente, es sorprendente la significativa cifra aproximada de cuatrocientas lenguas que se hablan en el ámbito australiano. Esto incluye algunas lenguas indígenas y la lengua para sordomudos (Auslan) (Flórez & Constanzo, 2011).

Se considera a la población australiana como una de las más cultural y lingüísticamente diversas del mundo, lo que se puede ver con claridad en nuestras aulas (Flórez & Constanzo, 2011). Este ambiente multicultural ha permitido que tengamos un

espacio donde podemos reclamar nuestro propio conocimiento, desarrollo y práctica de la competencia intercultural desde el interior de la enseñanza de lenguas extranjeras, pero que desafortunadamente aún se resiste a crear un acercamiento a la interculturalidad ancestral.

En Australia el reconocimiento de la importancia de integrar el desarrollo de la competencia intercultural en la enseñanza y el aprendizaje de idiomas extranjeros es bastante reciente, aunque se puede rastrear la emergencia de esa dimensión a partir de los años setenta, cuando apareció la Educación Multicultural como nueva asignatura en las escuelas primarias y secundarias.

Se hablaba más de tolerancia intercultural que estaba justamente supeditada al concepto de competencia cultural solamente en una dirección, es decir, en el sentido de que la enseñanza-aprendizaje se enfocaría en la cultura del otro, en la de los inmigrantes y de la población indígena australiana. Esta tolerancia surge más como un discurso político que se ajusta a una necesidad política y social, con el fin de apaciguar la problemática que se vive con estos dos grupos «otros», y aprender a manejar las relaciones con ellos (Lo Bianco, 1990). En ese entonces, no se daba tanta importancia a la necesidad de reflexionar críticamente sobre la propia cultura y, por ende, sobre los propios filtros culturales de cada uno.

En las décadas del 70 y el 80, tanto en Australia como en Europa, la presencia de más inmigrantes despertó una nueva conciencia respecto al otro, al inmigrante culturalmente diferente, que a su vez respaldó el reconocimiento tardío de la población indígena (los «otros», es decir, los «otros» en su propio país). De esta toma de conciencia surgió la primera política de educación indígena, emanada en 1982 por el Comité Nacional de Educación Indígena, como parte integral de la educación inclusiva para todos los australianos. Sin embargo,

en las subsecuentes décadas esta política se quedó estática y estancada, sin un seguimiento fidedigno ni fehaciente a nivel nacional. Hasta el presente, Victoria es el estado más activo en este campo que ha continuado con una lucha constante para que las políticas indígenas públicas se hagan tangibles.

No obstante, hubo que esperar hasta la década de los años 90 para que se articulara el concepto de *competencia intercultural* como lo entendemos ahora, basado no solamente en la reflexión crítica de las otras culturas, sino en la cultura propia (o culturas primarias) de cada uno. Este es el cambio fundamental que añade una dimensión más subjetiva y que, a su vez, apoya un enfoque más crítico al proceso de enseñanza de una lengua, incluso una reflexión crítica sobre espacios y discursos híbridos en contextos de comunicación (e identidad) intercultural.

Dentro del dominio de la enseñanza de idiomas extranjeros en Australia ahora hablamos de la Enseñanza y Aprendizaje Intercultural de Idiomas (*ILT, Intercultural Language Teaching and Learning*). El origen de este enfoque se inspiró en el libro escrito por los académicos Joe Lo Bianco, Tony Liddicoat, y Chantal Crozet (1999). Ellos se basaron en un marco teórico siguiendo gran parte del trabajo trascendental de Claire Kramsch (1993, 2006, 2011), Michael Byram y Geneviève Zarate (1994), pero adaptándolo a un contexto australiano desde el paradigma occidental, es decir, desde el domino anglosajón. No se tuvo en cuenta el contexto histórico colonial desde el punto de los indígenas australianos, incurriendo en el mismo error, ignorar el bagaje cultural ancestral.

Luego, a partir del informe gubernamental del Proyecto de La enseñanza y aprendizaje intercultural de idiomas en práctica (*Intercultural Language Teaching and Learning in Practice Project [ILTCP]*), escrito por Liddicoat, Papademetre, Scarino y Kohler (2003), se realizó la implementación del enfoque intercultural en

la enseñanza de las lenguas extranjeras en las escuelas primarias y secundarias que hasta el momento es financiado por el gobierno federal. De ahí surgió el libro de Liddicoat y Scarino publicado en 2013, *Intercultural Language Teaching and Learning*, del cual podríamos afirmar que se ha constituido como la biblia de ILT en Australia, la referencia académica más reciente.

Hoy en día, el *entendimiento intercultural*, más bien la competencia intercultural, hace parte integral del currículo para la enseñanza de idiomas extranjeros en las escuelas (Autoridad Australiana de Currículo, Evaluación y presentación de informes [ACARA], 2013). A pesar de que el entendimiento intercultural está asociado con otros seis beneficios del aprendizaje de idiomas (alfabetización lingüística y numérica; competencia en informática; pensamiento crítico y creativo; comportamiento ético, y competencia personal y social), no hay una definición detallada sobre lo que es entendimiento intercultural, lo único que realza es su importancia dentro del aprendizaje de una lengua (ACARA, 2013). Es muy pertinente aclarar que, para nuestra concepción y línea de pensamiento, *entendimiento intercultural* se concibe como la reflexión crítica de las diferencias culturales, mientras que *competencia* tiende a referirse a las habilidades y el conocimiento como tal de esas diferencias culturales. Esto implica que se están presentando dificultades para evaluarlas, como lo sostiene Scarino (2017).

Asimismo, las historias y culturas de los aborígenes y de los isleños del estrecho de Torres hacen parte de las prioridades del currículo interdisciplinario. Se menciona la conexión entre aborígenes y los isleños del estrecho de Torres en relación con el conocimiento del medio ambiente, la fauna y la flora. No se mencionan la historia colonial de la Australia blanca ni el impacto sobre la Australia indígena. No se menciona el movimiento de descolonización actual, incluso la necesidad de descolonizar las

mentes de la mayoría de los australianos, que debería hacer parte de un verdadero entendimiento intercultural.

En otras palabras, el entendimiento intercultural no incluye una dimensión de historicidad. Cuando se habla de cultura e historia, se hace referencia a las oficiales, es decir, se trata de la mayoría australiana de origen anglosajón o de las culturas oficiales de los países asociados a las lenguas enseñadas. Las historias, las culturas y el multilingüismo de los australianos de otro origen (u origen mezclado) quedan casi invisibles (Pawels, 2014; Partington, 1998). Entonces, ¿de qué tipo de *entendimiento intercultural* hablamos? Este es un concepto limitado, políticamente correcto, muchas veces retórico, más que de realidad concreta. ¿A qué tipo de «ciudadano global» apoya? ¿Qué currículo invisible sostiene?

CARACTERÍSTICAS Y ANTECEDENTES DEL CONCEPTO DE INTERCULTURALIDAD EN ECUADOR

Al hablar de interculturalidad hacemos un tributo a las culturas milenarias, a la madre tierra y a sus guardianes: los pueblos indígenas. Estableciendo este vínculo, podemos entender la interculturalidad como un campo disciplinario específico que emerge desde la dimensión epistémica ancestral, que se ha sostenido como práctica y, por ende, producto de todo un patrimonio histórico. Así, resulta imprescindible reflexionar acerca del funcionamiento de dicha práctica en las actuales estructuras de producción del conocimiento, atendiendo a las particularidades de nuestras condiciones institucionales.

Hay alternativas al canon establecido que, pese a que han sido denegadas y subyacentes, en este momento están cobrando fuerza especialmente en los países latinoamericanos. Una de esas alternativas es la interculturalidad que:

está ligada a geopolíticas de lugar y espacio, desde la histórica y actual resistencia de los indígenas y de los afrodescendientes,

hasta sus construcciones de un proyecto social, cultural, político, ético y epistémico orientado a la descolonización y a la transformación. (Walsh, 2007, p. 47).

La interculturalidad no es un concepto nuevo; sin embargo, ha cobrado relevancia internacional por su aparición en el discurso inserto en los cambios recientes de las constituciones de varios países latinoamericanos, como Ecuador, Perú y Bolivia.

La interculturalidad es «un término que refiere a procesos de interacción, negociación, comunicación y conflicto en deseables condiciones igualitarias entre diferentes grupos culturales» (Antolínez, 2011, p. 3). Es más, la *interculturalidad* señala procesos de construcción del conocimiento, de la práctica política, del poder social y del pensamiento decolonial crítico. La configuración de la interculturalidad, según Walsh (2009), es un concepto que proviene de:

un movimiento étnico-social más que de una institución académica... porque refleja un pensamiento que no se basa en los legados coloniales eurocéntricos ni en las perspectivas de la modernidad; y, ..., porque no se origina en los centros geopolíticos de producción del conocimiento académico, es decir, del norte global (p. 47).

Dada la relación intrínseca y estrecha que la interculturalidad posee con el proceso de una lucha continua de resistencia, esta «va más allá de la búsqueda de reconocimiento o de inclusión porque apela a cambios profundos en todas las esferas de la sociedad y forma parte de una política cultural oposicional dirigida a la sociedad en su conjunto» (Walsh, 2012, p. 26). Efectivamente, la interculturalidad para el movimiento indígena ha sido un concepto clave para rebatir la *diferencia colonial* a la que Mignolo se refiere como parte de una subjetividad designada

a fenómenos construidos y reproducidos por el discurso colonial, que hasta ahora ha acentuado la subalternización social, política y cultural (Mignolo, 2000).

Se debe destacar que, desde la década de los 90, los pueblos indígenas se han asentado como actores sociales y políticos, no solamente a nivel local sino internacional. La propuesta por una educación bilingüe intercultural surge en América Latina como respuesta a la inconformidad e insatisfacciones que provoca la educación hegemónica y las fisuras que presenta el sistema educativo colonizador. Esto fomenta un replanteamiento por una educación inclusiva bajo la diversidad del colectivo indígena, el producto de la interrelación cultural de pueblos indígenas y sus conocimientos ancestrales para lograr niveles de equidad y pertinencia.

En el caso de Ecuador, ese posicionamiento ha sido más significativo con respecto a los demás estados latinoamericanos. Atendiendo a la riqueza en diversidad lingüística y cultural del país, que cuenta con catorce nacionalidades y dieciocho pueblos indígenas² según el Consejo de Nacionalidades y Pueblos del Ecuador, se crea el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe en 1988. Su objetivo es muy conciso y coherente: promover la valoración y recuperación de las culturas y lenguas de las nacionalidades indígenas.

2 Resulta pertinente hacer una distinción entre nacionalidades y pueblos indígenas. Chisaguano (2006) define las nacionalidades como el conjunto de pueblos milenarios anteriores y constitutivos del Estado ecuatoriano, que se autodefinen como tales, que tienen una identidad histórica, idioma y culturas comunes, que viven en un territorio determinado mediante sus instituciones y formas tradicionales de organización social, económica, jurídica, política, y ejercicio de autoridad. Por otra parte, los pueblos indígenas se definen como las colectividades originarias, conformadas por comunidades o centros con identidades culturales que las distinguen de otros sectores de la sociedad ecuatoriana, regidos por sistemas propios de organización social, económica, política y legal.

Es importante destacar aquellos antecedentes históricos que de una u otra forma han contribuido para que la propuesta de educación intercultural bilingüe tuviese auge y el marco jurídico para su ejecución. Esos hitos han marcado o dejado huella para que la interculturalidad ancestral sea más tangible y cobre el estatus de paradigma epistémico que se merece.

En la década de los cuarenta se desarrolló una experiencia de educación indígena, las Escuelas indígenas de Cayambe. Dolores Cacuango, una de sus maestras, organizó un grupo de escuelas indígenas donde trabajaron maestros indígenas de las mismas comunidades utilizando la lengua materna, revalorizando la cultura y la defensa de la tierra. Estas escuelas funcionaron hasta 1963, cuando la Junta Militar subió al poder. Entre 1952 y 1981 el Instituto Lingüístico de Verano centró su labor principal en la evangelización y la traducción de la Biblia a las lenguas indígenas para facilitar el proceso evangelizador. Su aporte fue la utilización de la lengua materna en la educación y formación de maestros indígenas e investigación lingüística para lograr sus objetivos. En 1956, surge la Misión Andina, subvencionada con fondos de la Organización Internacional del Trabajo, que realizó acciones de desarrollo comunitario, educación, salud, asistencia agrícola y ganadera, entre otras, la misma que fue encargada de la ejecución del programa de desarrollo rural del Plan Nacional de Desarrollo por la Junta Militar en 1964 e integrada al Ministerio de Agricultura en la década de los setenta. Se prepararon cartillas para lectura en lengua kichwa y otros dialectos indígenas sobre temas sociales, mitológicos y de la naturaleza.

En 1964 aparecieron las Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador dirigidas a la alfabetización de la población adulta de habla kichwa. En la década de los setentas se desarrollaron varios programas y escuelas; por ejemplo, en 1972 se inició el Sistema Radiofónico Shuar, escuelas radiofónicas de primaria para exten-

derse hacia la secundaria y al Instituto Pedagógico Intercultural Bilingüe. A partir de 1979 se oficializó el Sistema de Educación Radiofónico Bilingüe Bicultural Shuar. Los recursos y materiales de enseñanza están escritos en la lengua materna y el español, y se forman maestros indígenas y auxiliares radiofónicos. En 1974, se inició el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi, en el que utilizan la lengua materna como lengua principal de educación, y han formado maestros de las propias comunidades (Conejo, 2008).

La década más importante es la de los ochenta, debido al inicio del proceso de unificación del sistema de escritura del kichwa. Se utilizó la lengua materna como lengua principal de educación y el español como lengua de relación intercultural, y los educadores fueron indígenas de las mismas comunidades. Como lo expresa Conejo (2008), «de todos los proyectos de educación bilingüe desarrollados hasta 1988, es el de mayor cobertura ya que el programa tuvo un carácter nacional» (p. 67).

Para Ecuador construir la interculturalidad, desde inicios de los 90, ha sido un principio político e ideológico del movimiento indígena Confederación de Nacionalidades Indígenas de Ecuador (CONAIE), con miras a lograr una nueva democracia que garantice una máxima y permanente participación de los pueblos y nacionalidades (indígenas) en las tomas de decisión en todos los campos: económico, político y social (CONAIE, 1989), con el fin de transformar las políticas públicas que evidentemente repercuten en su sistema educativo.

Las argumentaciones precedentes nos permiten postular que la interculturalidad pone de relieve el saber ancestral, dadas las características de América Latina y los pueblos andinos que se nutren de una realidad histórica distinta a la que vivieron los pueblos europeos. Así, la interculturalidad se está posicionando en el espacio académico, reconstruyendo su conceptualización epistemológica y ontológica con base en principios filosóficos

ancesterales: la conexión del individuo con el *buen vivir*, la *coexistencia* con la comunidad y la naturaleza, y la *reciprocidad*.

El buen vivir, *Sumak Kawsay* (del kichwa ecuatoriano, que significa *vida en plenitud*). El *buen vivir/vivir bien* contrasta con el vivir mejor del parámetro occidental, como el disfrute individual, material, concupiscente, utilitario y habitual. Todos los pueblos en su cosmovisión contemplan aspectos comunes sobre el *vivir bien* que se podría resumir así:

Vivir bien es la vida en plenitud. Saber vivir en armonía y equilibrio; en armonía con los ciclos de la Madre Tierra, del cosmos, de la vida y de la historia, y en equilibrio con toda forma de existencia en permanente respeto (Coordinadora Andina de organizaciones Indígenas [CAOI], 2010, p. 49).

La versión indígena ancestral del *Sumak Kawsay* es un buen intento para incorporar, además, la deconstrucción de la historia, el patrimonio y la diversidad humana con su correspondiente interacción.

La coexistencia, *Suma Qamaña*³ (del aymara boliviano, *vida en plenitud en comunidad*). Para los pueblos ancestrales existe un

3 *Qamaña* es la energía y fuerza para vivir y compartir con otros. Esa manera de convivencia trasciende de la esfera familiar a la comunal. La *minka*, *mingako* o *minga* (del quechua *mincacuni*) es un trabajo en comunidad que desde la época ancestral hasta hoy se sigue practicando. El caso más llamativo de *minga* es el del puente peruano de *Q'eswachaka*, el último puente colgante hecho exclusivamente de fibras vegetales y que se ha mantenido por más de cinco siglos. Aproximadamente mil personas de diferentes comunidades se reúnen anualmente para su renovación. Durante tres días, hombres, mujeres y niños trabajan unidos utilizando técnicas ancestrales heredadas de los incas. Forma parte integrante del extenso sistema vial de caminos incas con más de 30 000 km de vías construidas de diferentes recursos y tecnología. Lo increíble no es solo que este puente es el único de fibra vegetal o paja, sino que la tradición

profundo entendimiento entre el ser humano y la naturaleza. La espiritualidad y armonía con la madre naturaleza, la Pachamama, se mantiene y se respeta, concibiendo un equilibrio de justicia y responsabilidad, un mundo para la humanidad, es decir, un mundo que pertenezca a todos. A la Constitución del Ecuador, por ejemplo, se le atribuye ser la primera en el mundo en considerar los «derechos de la naturaleza», «la naturaleza o Pachamama, donde se reproduce y realiza la vida, tiene derecho a que se respete integralmente su existencia y el mantenimiento y regeneración de sus ciclos vitales, estructura, funciones y procesos evolutivos» (Constitución de la República del Ecuador, 2008, art. 7).

La reciprocidad⁴ se trata de un hilo que ata a cada individuo a su lugar de origen y que, a medida que él avanza en su vida, teje su propia historia, y luego desenrolla ese hilo para poner al servicio de su comunidad todo lo aprendido. Solamente basta con

ha mantenido hasta el presente este antiguo tipo de puente, con sus rituales y el sistema de trabajo comunitario, permitiendo que podamos observar después de tantos años la vigencia de la cultura material e inmaterial de los incas hasta el presente. De esta forma, reforzando el puente que les une, refuerzan también su identidad como pueblo y celebran la renovación de la vida. Una lección vital sobre la importancia del trabajo en equipo y el control sostenible con la naturaleza (Villaverde-Maza, 2015).

- 4 El *ayni* es un sistema de trabajo de reciprocidad familiar entre los miembros del ayllu (una comunidad que trabaja con propiedad colectiva). Es lo que en Méjico se conoce como la *gozona*, o *córima* en el pueblo mexicano *náármuri*, o la tradición de *guelaguetza* en Oaxaca. Es el intercambio de trabajos en labores agrícolas, pastoreo, cocina o en la construcción de casas. Para este tipo de sistemas, también se utilizan los términos *faena*, *fajina*, *trabajo de en medio* y *mano vuelta*. Un ejemplo es el que ocurrió en las décadas desde los años 60 y 80: en Perú ofrecían su mano de obra en lugar de impuestos, y el Gobierno pagaba el material necesario para las obras de infraestructura, lo que se logró en pocos años. Corea del Sur se interesó por la experiencia y, tras una visita que hizo su gobierno para conocerla, la aplicó a la economía en su país y ya sabemos su gran desarrollo económico a nivel internacional (Villaverde-Maza, 2015).

una mirada hacia una de sus representaciones artísticas como el *boomerang* en Australia y el espiral en el caso del pueblo indígena guambiano⁵, en Colombia, para entender el contenido metafórico de este principio. En estas sociedades no hay una mano encima de la otra, no se trata del que da mantiene el poder sobre el que recibe. Su práctica se teje alrededor de las relaciones recíprocas, es decir, hay un intercambio: las manos se entrelazan en un *hoy por ti, mañana por mí*.

Así, la interculturalidad surge como una alternativa de pensamiento indígena, como una respuesta de contención hacia la colonialidad y su hegemonía de pensamiento epistémico, de pensamiento crítico social. Walsh (2012) destaca la relación entre la interculturalidad y la colonialidad del poder con la diferencia colonial como el proceso de construcción de conocimientos «otros», como una práctica política, es decir, como una contrarrueda a la hegemonía geopolítica del conocimiento.

No obstante, cuando se habla de interculturalidad en los debates públicos aún se acentúa la terminología estereotipada de diversidad cultural y étnica, relación étnica, conflicto étnico, educación étnica, con tonos de condescendencia y paternalismo. Hasta que no se logre un verdadero diálogo entre los actores involucrados con cambios de actitud, las discusiones y políticas públicas continuarán perpetuando una retórica connotativa bajo el amparo de la modernidad. En efecto, tanto el conocimiento como las lenguas pueden ser vistos como bienes que poseen los pueblos, pero que tienen distinta valoración otorgada por los centros de poder a nivel local, regional y global (Garcés, 2007). Subsecuentemente, mientras que esta retórica no cambie

⁵ En la cosmovisión de las culturas andinas, todo tiene vida y va en ciclos en forma de espiral. Recordamos que, en un encuentro realizado hace ya algunos años, una indígena guambiana nos explicaba su significado y simbolismo dentro la comunidad, asimilándolo como un cordón umbilical que nunca se corta.

la categorización jerárquica, seguirá. Por eso, la interculturalidad ancestral se debe asentar como paradigma epistémico, tomando como base fundamental la descolonización del poder, el saber y el ser.

Como previamente se ha mencionado, la interculturalidad representa una configuración conceptual desde un lugar de enunciación indígena⁶. La interculturalidad representa una lógica, no simplemente un discurso construido desde la particularidad de la diferencia. La lógica de la interculturalidad compromete un conocimiento y pensamiento que no se encuentra aislado de los paradigmas o estructuras dominantes (Walsh, 2007). Con base en esta configuración conceptual, en el 2000 se crea la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas (UINPI), *Amawtay wasi*⁷, que en quechua significa *la casa del conocimiento*. Su objetivo es preparar pensadores para que sean verdaderos protagonistas en la construcción de una sociedad más equitativa y justa. La UINPI construye un espacio

-
- 6 La interculturalidad desde un lugar de enunciación indígena no es un simple término en relación con el contacto y al conflicto entre el Occidente y otras civilizaciones, como suele entenderse con frecuencia. Tampoco responde a la nueva política antipolítica que Dussell (2001) sugiere. Walsh (2007) sostiene que hablar de interculturalidad como una construcción de y desde un lugar indígena de enunciación no significa sugerir que otros sectores no puedan usar el término; al contrario, significa aceptar y reconocer que en Ecuador el movimiento indígena ha venido siendo el que ha definido la interculturalidad y le ha dado significación social, política y ética (Walsh, 2007).
 - 7 La creación de un centro de estudios superiores data de 1987, cuando CONAIE propone la creación de la dirección de educación intercultural bilingüe (a nivel primaria y secundaria). Más tarde, en 1998, se crea la red Tinku (con Perú, Bolivia y Ecuador como países participantes) para realizar cursos de formación y capacitación, y la creación de la Universidad de la Amazonía. De ahí que surja la necesidad de crear una universidad intercultural que responda a las exigencias de las nacionalidades indígenas y contribuya a potenciar la diversidad cultural y fortalecer la identidad nacional con miras a la construcción de un país plurinacional (Instituto Científico de Culturas Indígenas [ICCI], 2000).

académico para todas las sociedades y pueblos que conforman el actual Ecuador, concebida nacional e internacionalmente como nación andina indígena. Su concepción filosófica y metodológica surge de las nacionalidades y pueblos indígenas, adoptando el nombre de *intercultural*. Esto significa que no es un espacio exclusivo para pueblos indígenas, sino una visión en concatenación y construcción de nuevas relaciones con las diferentes sociedades basadas en el respeto al otro, pero con equidad.

Desde esta perspectiva, se persigue crear oportunidades de diálogo para instaurar un espacio epistemológico de lo ancestral y lo occidental. Su tarea primordial consiste en abrir un espacio para que haya un verdadero proceso de incorporación y reconciliación; esto es, «la creación de un nuevo campo conceptual, analítico y teórico que pueda generar nuevos conceptos, categorías y nociones por debajo de la construcción de la interculturalidad y de comprensión de la alteridad» (ICCI, 2000, p. 6). La UINPI se convierte en una referencia clave para examinar si se puede establecer ese diálogo basados en los principios de la interculturalidad en algo tangible y viable, asumiendo que no se reduciría a ser una institución más que replica las relaciones de poder existentes en la sociedad en la que el pueblo indígena es un aspecto formal o circunstancial del currículo.

Esta experiencia ha tenido un eco en los otros países latinoamericanos en la creación de universidades interculturales y programas a nivel terciario para formar a los docentes y estudios de lenguas indígenas que suplan las necesidades de los pueblos indígenas y afrodescendientes, los cuales han sido más afectados que el resto de la población. Si se quiere profundizar sobre este tema, se puede consultar el libro *Diversidad Cultural e Intercultural en Educación Superior. Experiencias en América Latina* de Daniel Mato (2008).

TEORÍA Y PRÁCTICA: CERRANDO LA BRECHA

En las últimas tres décadas, tanto en Sudamérica como en Australia, los movimientos indígenas han tenido sus propias dinámicas de acciones colectivas de resistencia a la ofensiva neoliberal de desmantelamiento de derechos. Estas luchas e iniciativas de los pueblos indígenas han dado lugar a la creación de universidades interculturales en el caso de Sudamérica, mientras que en Australia aún es muy notoria su deficiencia al respecto.

El resultado de esas luchas y demandas en Australia y Sudamérica se está haciendo más tangible en la presente década. Que en algunas universidades convencionales existan diversos tipos de programas y cursos de estudios indígenas o unidades académicas es un progreso, pero —a nuestro parecer— aún insuficiente. Se podría argumentar que existen subsidios becarios y programas de apoyo académico y psicosocial; no obstante, continúa siendo precario.

Entonces, valdría la pena preguntarnos: ¿qué ha sucedido con las políticas públicas gubernamentales e informes preparados por comisiones especiales encargadas de hacer un estudio al respecto?, ¿o con los convenios de coejecución entre organizaciones indígenas, gubernamentales y universidades convencionales? ¿Cuál es el debate y cuáles son las políticas públicas del nuevo milenio?

Nuestro debate sobre las políticas públicas en el nuevo milenio plantea la insostenibilidad y la poca viabilidad de estas en el sistema educativo, ya que los agentes encargados de llevarlas a cabo reducen su campo de acción a una simple reproducción epistémica del saber occidental. La práctica y la evaluación de las políticas públicas se siguen realizando bajo los enfoques administrativos funcionalistas.

Dicha reflexión crítica nos hace afrontar, en principio, el compromiso que tenemos como investigadores y educadores acerca de cómo proyectamos nuestras experiencias y cómo vamos cerrando

la brecha entre la teoría y la práctica. El reto se centra en la forma como proyectamos y hacemos tangible la interrelación entre la visión de dos paradigmas: la del saber ancestral y la occidental. No se trata de una relación simplista de exclusión-inclusión (que se ve siempre bajo parámetros paternalistas, perpetuando así el desbalance de poder, superioridad e inequidad), sino una amalgamación de saberes bajo parámetros de respeto mutuo.

Es un rescate del *ser* y el *saber* originarios que entra en diálogo con otro grupo, otra cultura. Esto implica, por una parte, el fortalecimiento cultural propio y, por otra, la revisión y reversión de las relaciones de poder establecidas hasta hoy como corriente. La interculturalidad en este contexto es la condición previa para que esto ocurra. Es el diálogo al interior de un grupo cultural, indígena o comunitario dado. Es un reconocerse a sí mismo. Es posible que la noción de interculturalidad que se ha planteado acá se podría percibir como idealista y quimérica dadas las relaciones desiguales que aun imperan.

Sin embargo, más allá de ser una perspectiva optimista, está en nuestras manos, como académicos, como actores de pensamiento y formación terciaria, el reconocer la falta de pedagogía política e historicidad de la que carece nuestro currículo y hacer algo al respecto.

CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo de este artículo hemos hecho un énfasis acerca de cómo en Australia y Sudamérica, las prácticas académicas, así como las bases éticas, políticas y epistémicas, están marcadas por el paradigma occidental. Si estas bases y prácticas no se revisan críticamente, se continuará reproduciendo visiones del mundo, creencias y proyectos de futuro que no nos pertenecen.

Estamos en un periodo de descolonización donde los pueblos indígenas continúan luchando por lograr el establecimiento

de una relación simétrica de conocimientos, saberes, ciencia y tecnología propios con los ajenos, fortaleciendo la identidad propia y la integración en igualdad de condiciones, entre la cultura indígena originaria y la occidental. El empoderamiento indígena australiano se basa en la premisa de su derecho al desarrollo económico, social y cultural a nivel familiar, comunitario y como pueblo ancestral. El empoderamiento de las comunidades indígenas «buscan crear una asociación genuina y equilibrada entre organizaciones indígenas, gobiernos y corporaciones de Australia, donde todos trabajen al mismo nivel para hallar una estrategia común» (Mason et al., 2015, p. 1, traducción propia). Además, como lo propone Mato (2008), es importante reconocer la existencia de diferencias, inequidades y conflictos para poder trabajar a partir de ellos, es decir, reconocer las diferencias como complemento y diálogo de acercamiento para cerrar la brecha; escuchar comprometida y proactivamente, y construir modalidades sostenibles de colaboración intercultural en docencia e investigación.

A pesar de la distancia geofísica que separa las dos regiones, Australia y América Latina coinciden con los mismos problemas de las relaciones desiguales a las que las poblaciones ancestrales han sido subyugadas por muchos siglos. Más que coincidencia, las dos regiones aún enfrentan esa colisión de saberes.

De ahí emerge la necesidad de plantear una propuesta que responda a un cambio de plan de estudios desde nuestras aulas como agentes proveedores que somos, adherente a nuestro papel que representamos en el proceso enseñanza aprendizaje de una lengua, ya sea esta ancestral o extranjera. Proponemos la adopción de una *pedagogía política*, es decir, una perspectiva intercultural más profunda que incluya una dimensión múltiple: una perspectiva que se acerca al concepto latinoamericano de interculturalidad, es decir, un verdadero «diálogo de saberes»,

como lo propone Mato (2016a), de saberes revisitados y más auténticos. Para ello, es necesario indagar nuestra historia, la oficial y la no oficial (en nuestro caso la australiana), como punto de partida y encuentro para acercarnos a las culturas milenarias a nivel global y dignificar el lugar de respeto que se merecen.

A nivel terciario, en Australia los catedráticos de lenguas y culturas somos los principales agentes en el diseño curricular de nuestros cursos, de modo que tenemos la autonomía para elegir su contenido. De esta forma, podemos afirmar que nuestra visión va más allá de lo teórico. Es más, estamos desarrollándola a través de nuestro propio currículo en nuestras clases de lenguas extranjeras. Queremos hacer un llamado para despertar un interés y participación activa de pedagogía política en nuestros aprendientes con base en los principios de nuestra propuesta, *Nueva pedagogía intercultural política y ética: Saber, Ser y Elegir* (en un próximo artículo, esta propuesta se sustentará con un caso piloto que estamos llevando a cabo).

Nuestra propuesta, *Nueva pedagogía intercultural política y ética: Saber, Ser y Elegir* se basa en:

- » *Conocimiento de causa* (historicidad y política). Para que un aprendiente de una lengua pueda discernir entre su propia lengua y la que aprende, el currículo debe ofrecerle una pedagogía tanto política como histórica. Es importante que el aprendiente esté expuesto a evidencias históricas y políticas para que pueda tomar decisiones con causa de conocimiento. Se trata de restituir la historicidad de las luchas indígenas, examinar las relaciones entre la historia colonial y su legado racial, además de reexaminar la política de la memoria. Esto implica establecer un vínculo histórico y conceptual entre la experiencia del colonialismo, la producción de la diferencia colonial, los ideales emancipatorios y su impacto en la modernidad.

- » *Análisis crítico* (entrelace de la historicidad y la política a través de las políticas públicas de lenguas en el sistema educativo, la literatura, el arte y el cine). Ofrece el estudio crítico sobre la historización como reflexión de las jerarquías de saber y poder generadas por un conocimiento universal autorreferenciado por el eurocentrismo. El interés radica en comprender mejor la dimensión simbólica del discurso a través de fuentes escritas, audiovisuales o imágenes en donde se encuentran y oponen representaciones hegemónicas del saber.
- » *Respeto mutuo* (diálogo de saberes). Ofrece una reflexión sobre el significado de la interculturalidad como práctica ancestral en la evocación de la diversidad cultural reconstruida según sus principios.

Al aceptar esta propuesta, entonces nuestras miradas se dirigen retrospectivamente hacia nosotros mismos como agentes proveedores que somos y el empoderamiento que poseemos como educadores, para que haya una verdadera concordia entre la competencia intercultural y la interculturalidad. De este modo, lograremos que la interculturalidad ancestral sea reconocida no como «otra», sino como un paradigma epistémico relevante para el aporte científico universal.

Es necesario recuperar la diversidad para celebrar el hecho de que somos más de lo que nos dijeron que somos. (Galeano, 2010)

REFERENCIAS

Autoridad Australiana de Currículo, Evaluación y presentación de informes (ACARA). (2013). *Aboriginal and Torres Strait Islander Histories and Cultures*. <https://www.australiancurriculum.edu.au/resources/aboriginal-and-torres-strait-islander-histories-and-cultures/>

- Antolínez, I. (2011). Contextualización del significado de la educación intercultural a través de una mirada comparativa: Estados Unidos, Europa y América Latina. *Papeles del CEIC*, 2(73), 1-37. <https://identidadcolectiva.es/pdf/73.pdf>
- Ayala-Mora, E. (2014). La interculturalidad: el camino para el Ecuador. *Universidad Verdad*, 65, 9-57. <https://www.uazuay.edu.ec/bibliotecas/publicaciones/UV-65.pdf>
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural competence. Multilingual Matters*.
- Byram, M. (2014). Twenty-five years on – from cultural studies to intercultural citizenship. *Language, Culture and Curriculum*, 27(3), 209-225. <https://doi.org/10.1080/07908318.2014.974329>
- Byram, M., & Zarate, G. (1994). *Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socio-culturelle*. Report for the Council of Europe.
- Chisaguano, S. (2006). *La población indígena del Ecuador. Análisis de estadísticas sociodemográficas*. Instituto Nacional de Estadísticas y Censo (INEC).
- Conejo, A. (2008). Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador. La propuesta educativa y su proceso. *Alteridad, Comunicación y Sociedad*, 3(2), 64-82. <https://www.redalyc.org/pdf/4677/467746251005.pdf>
- Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE). (1989). *Las nacionalidades indígenas en el Ecuador: Nuestro proceso organizativo* (2nd ed.). Ediciones Tincui-Abya-Yala.
- Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador (CODENPE). (1998). <https://www.latinno.net/es/case/8080/>
- Coordinadora Andina de organizaciones Indígenas (CAOI). (2010). *Buen Vivir/Vivir Bien, Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*. <http://www.alterinfos.org/IMG/pdf/buen-vivir-y-vivir-bien.pdf>

- Crozet, C. (1996). Teaching verbal interaction and culture in the language classroom. *Australian Review of Applied Linguistics*, 19(2), 37-58. <https://doi.org/10.1075/aral.19.2.03cro>
- Crozet, C. (2017). The Intercultural Foreign Language Teacher: Challenges and Choices. En M. Dasli & A. Diaz (Eds.), *The Critical Turn in Language and Intercultural Pedagogy: Theory, Research and Practice* (pp. 143-161). Routledge.
- Crozet, C. (2018). Engagement politique et approche interculturelle, diffusion du français en milieu tertiaire non-francophone. I. Pierozak, M. Debono, V. Feussi, & E. Huver (Eds.), *Penser les diversités linguistiques et culturelles – Francophonies, formations à distance, migrances* (pp. 203-216). L. Lucas.
- Crozet, C., & Diaz, A.D. (2020). *Tertiary language teacher-researchers: Between Ethics and Politics: Silent Voices, Unseized Spaces*. Routledge.
- Dussel, E. (2001). *Hacia una filosofía política crítica*. Desclée De Brouwer, SA.
- Flórez, M., & Constanzo, E. (2011). La interculturalidad en el currículo australiano. En *Memorias del IV Congreso Internacional La enseñanza del español en el mundo intercultural. FLAPE*. Santiago de Compostela. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:4d96dc27-c369-41e3-94d9-6091358b338b/2012-esp-13-12florezinzunza2-pdf.pdf>
- Galeano, E. (2010). *América Latina está exorcizando la cultura de la impotencia*. [Blog post]. <https://connuestraamerica.blogspot.com/2010/01/galeano-america-latina-esta-exorcizando.html>
- Garcés, F. (2007). Las políticas del pensamiento y la colonialidad lingüística y epistémica. En S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 217-242). Panamericana.

- Halliday, M. (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education*, 5(2), 93-116. [https://doi.org/10.1016/0898-5898\(93\)90026-7](https://doi.org/10.1016/0898-5898(93)90026-7)
- Instituto Científico de Cultura Indígena (ICCI). (2000). Síntesis de la propuesta técnica académica de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas. En *Boletín del Instituto Científico de Cultura Indígena-Rimay*, 2 (19). <http://icci.nativeweb.org/boletin/19/uinpi.html>
- Kohler, M. (2015). *Teachers as mediators in the Foreign Language Classroom*. Multilingual Matters.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2006). From Communicative Competence to Symbolic Competence. *The Modern Language Journal*, 90 (2), 249-252. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2006.00395_3.x
- Kramsch, C. (2011). Cultural perspectives on language learning and teaching. En K. Knapp & B. Seidhlofer (Eds.), *Handbook of Foreign Language Communication and Learning* (pp. 219-247). De Gruyter Mouton.
- Liddicoat, A., & Scarino, A. (2013). *Intercultural Language Teaching and Learning*. Wiley-Blackwell.
- Liddicoat, A. J., Papademetri L., Scarino, A., & Kohler, M. (2003). *Report on intercultural language learning*. Department of Education, Science and Training, Australia.
- Lo Bianco, J. (1990). A Hard-nosed Multiculturalism: Revitalising Multicultural Education. *Vox The Journal of the Australian Advisory Council on Languages and Multicultural Education*, 4, 80-94.
- Lo Bianco, J., Crozet, C., & Liddicoat, A.J. (Eds.). (1999). *Striving for the third place -Intercultural competence through language education*. Language Australia.
- Lo Bianco, J., & Crozet, C. (eds) (2003) *Teaching Invisible Culture, Classroom Practice and Theory*. Language Australia.

- Mato, D. (2008). *Diversidad Cultural e Intercultural en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. IESALC-UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001838/183804s.pdf>
- Mato, D. (2016a). Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina: del Diálogo de Saberes a la construcción de modalidades sostenibles de Colaboración Intercultural. *Tramas/Maepova, Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte argentino – CISEN*, 4(2), 71-94.
- Mato, D. (2016b). Actualizar las propuestas de la reforma universitaria de 1918. Interculturalizar la educación superior: experiencias, avances y desafíos. *Integración y conocimiento*, 2(5). <http://untref.edu.ar/sitios/cica/wp-content/uploads/sites/6/2015/05/Mato-2016-Actualizar-Reforma-1918-Revista-IntgracionyConocimiento.pdf>
- Mason, A. N., Pearson, H., Deamond, A., Watson. D., Bowden, B., Gordon, S., & Philips, S. (2015). *Empowered Communities: Empowered peoples. Design report*. Wunan Foundation Inc. <https://empoweredcommunities.org.au/wp-content/uploads/2018/04/EC-Report.pdf>
- Mignolo, W. (2000). *Local histories/Global Designs. Coloniality, Subaltern Knowledges and Border Thinking*. Princeton University Press.
- Mignolo, W. (2007). Coloniality of power and de-colonial thinking. *Cultural Studies*, 21(2-3), 155-167. <https://doi.org/10.1080/09502380601162498>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2008). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf
- Partington, G. (1998). *Perspectives on Aboriginal and Torres Strait Islander education*. Social Science Press.

- Pawels, A. (2014). The teaching of languages at university in the context of super-diversity. *International Journal of Multilingualism*, 11(3), 289-306. <https://doi.org/10.1080/14790718.2014.921177>
- Salgado, F. (2014). Sumaq Kawsay: El surgimiento de una noción/nación. Ecuador Intercultural. *Universidad Verdad*, 65, 83-105. <https://www.uazuay.edu.ec/bibliotecas/publicaciones/UV-65.pdf>
- Scarino, A. (2017). Culture and Language Assessment. En S. May, E. Shohamy & I. Or (Eds.), *Language, Testing and Assessment* (pp. 15-31). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02261-1_3
- Villaverde-Maza, N. (2015). Sumak Kawsay y Suma Qamaña, *Revista Mito*. <http://revistamito.com/sumak-kawsay-y-suma-qamana/>
- Walsh, C. (2006). De-colonialidad e interculturalidad: Reflexiones (des)de proyectos político-epistémicos. *Modernidad y pensamiento descolonizador. Memoria Seminario Internacional*.
- Walsh, C. (2007). ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales, otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas*, 26, 102-113.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar-Abya Yala.
- Walsh, C. (2012). *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad*. Abya Yala.