

Interculturalidad y descolonización en contextos urbanos: Derechos humanos, educación y resistencia indígena ante la violencia cultural

Interculturality and decolonization in urban contexts: human rights, education and indigenous resistance in the face of cultural violence

Marco Antonio Castillo-Castillo

✉ <https://orcid.org/0000-0001-6571-8898>

 marcocastillocastillo1967@gmail.com

Universidad de San Carlos de Guatemala, Guatemala.

Resumen

Este artículo ofrece una reflexión crítica sobre la relación entre interculturalidad, descolonización y educación en contextos urbanos, desde una perspectiva centrada en los derechos humanos y la resistencia de los pueblos indígenas. A través de un metaanálisis cualitativo bibliográfico, y con apoyo en autores como Catherine Walsh, Frantz Fanon, Nelson Maldonado-Torres, Paulo Freire, Boaventura de Sousa Santos, Ramón Grosfoguel y Enrique Dussel, se examinan tres enfoques de la interculturalidad: relacional, funcional y crítico. A partir de este análisis, se propone la categoría de “prisioneros culturales” para describir cómo los sistemas educativos coloniales reproducen dinámicas de asimilación y violencia estructural. Este concepto permite pensar la educación como un campo de lucha donde lo indígena es silenciado o instrumentalizado. Desde una perspectiva se realizó un proceso investigativo crítico y decolonial, donde la descolonización epistémica del sistema educativo es una vía para fortalecer la autodeterminación y la resistencia cultural de los pueblos indígenas en contextos urbanos.

Palabras clave: resistencia cultural, descolonización, poblaciones indígenas, educación intercultural, justicia social, prisioneros culturales

Abstract

This article offers a critical reflection on the relationship between interculturality, decolonization and education in urban contexts, from a perspective focused on human rights and

indigenous peoples' resistance. Through a qualitative bibliographic meta-analysis, and with the support of authors such as Catherine Walsh, Frantz Fanon, Nelson Maldonado-Torres, Paulo Freire, Boaventura de Sousa Santos, Ramón Grosfoguel and Enrique Dussel, three approaches to interculturality are examined: relational, functional and critical. From this analysis, the category of “cultural prisoners” is proposed to describe how colonial educational systems reproduce dynamics of assimilation and structural violence. This concept allows us to think of education as a field of struggle where the indigenous is silenced or instrumentalized. From this perspective, a critical and decolonial research process was carried out, where the epistemic decolonization of the educational system is a way to strengthen the self-determination and cultural resistance of indigenous peoples in urban contexts.

Keywords: cultural resistance, decolonization, indigenous populations, intercultural education, social justice, cultural prisoners

Introducción

Las políticas interculturales analizadas suelen reducirse a una lógica funcional: que promueven la inclusión del “otro” sin cuestionar la matriz de poder que lo excluye. Como bien señala Walsh (2008), esta interculturalidad funcional que se limita a gestionar la diferencia sin alterar las jerarquías. En cambio, la interculturalidad crítica siempre de Walsh (2008) propone un giro radical, una desobediencia epistemológica, que como investigador es clave e indispensable para repensar la educación, la política y las sociedades desde un visión de márgenes.

Tienen sentido los aportes con relación a la educación como un espacio de resistencia de Ngũgĩ wa Thiong’o (1986), ya que no se puede generar una verdadera descolonización sin una acción que parta desde el lenguaje. Los idiomas originarios no son solo medios de comunicación, sino formas de habitar el mundo, de pensar y de sentir. La educación, como plantea Freire (1970), debe ser liberadora, diálogo de forma horizontal donde las voces subalternas no solo sean escuchadas, sino reconocidas como fuentes válidas de conocimiento e identidad.

Desde esta perspectiva, el pensamiento de autores como Grosfoguel (2011) y Maldonado-Torres (2007) resulta clave para entender cómo la colonialidad del saber y del ser continúa operando en las prácticas educativas, sociales y políticas. Reconocer esta colonialidad implica también un ejercicio de autocrítica que como investigador e intelectual se debe preguntar: ¿desde

dónde se habla? ¿A quién se cita? ¿A quién se invisibiliza con los marcos teóricos?

La propuesta de justicia epistémica de Boaventura de Sousa Santos (2018), es necesaria para construir una ecología de saberes que no pretenda sintetizar ni domesticar las epistemologías indígenas, sino abrir espacios reales de diálogo, donde las diferencias no se resuelvan, sino que se escuchen. A su vez, la propuesta transmoderna de Dussel (2016) y Sotolongo (2006) aporta claves para construir metodologías que reconozcan la pluriversalidad y los saberes situados. En ese sentido, en el artículo se ubica dentro de una metodología cualitativa crítica basada en un metaanálisis bibliográfico y documental, que prioriza textos y artículos del pensamiento decolonial.

El enfoque del autor no es solo describir enfoques, sino posicionarme desde ellos y con ellos. Desde la investigación se propone, una pedagogía que deje de hablar “sobre” los pueblos indígenas para construir con ellos. Solo así romper con la lógica de los “prisioneros culturales” y avanzar hacia formas de educación, resistencia que accionen sobre su derecho de autodeterminación epistémica. En contextos urbanos profundamente atravesados por la exclusión, este posicionamiento no es solo teórico: es un acto ético, educativo y político necesario.

El proceso de investigación se estructuró en tres fases interrelacionadas: en primer lugar, se realizó una revisión documental rigurosa que permitió identificar textos clave y autores fundamentales en el campo de la descolonización del conocimiento. Posteriormente, se llevó a cabo un proceso de análisis y sistematización orientado a reconocer patrones argumentativos, clasificar enfoques y establecer relaciones conceptuales. Finalmente, la etapa de síntesis permitió articular los hallazgos en una visión integradora, desde la cual se reflexionó críticamente sobre las implicaciones metodológicas de la descolonización, aportando así elementos teóricos relevantes para repensar el conocimiento desde una perspectiva plural y transformadora.

Desarrollo

La metodología adoptada en este artículo parte de un paradigma decolonial, entendido desde la perspectiva de Ramón Grosfoguel (2011) como una crítica al eurocentrismo epistémico que ha impuesto una única forma de racionalidad, invisibilizando los saberes producidos desde las experiencias históricas de los pueblos colonizados. Este enfoque no se limita a

incorporar otras voces como objetos de estudio, sino que propone repensar el conocimiento desde geografías múltiples del pensar, reconociendo la legitimidad de epistemologías indígenas, afrodescendientes y subalternas. El paradigma decolonial implica un posicionamiento educativo, ético y político que busca transformar las jerarquías del saber, del ser y del poder vigentes en una sociedad colonial.

Desde esta perspectiva, la metodología empleada articula el análisis teórico con la práctica social, permitiendo una comprensión crítica e integral de las dinámicas de exclusión cultural, violencia estructural y subordinación epistémica que enfrentan los pueblos indígenas en contextos urbanos, y promoviendo una investigación comprometida con la justicia epistémica y la pluriversalidad.

Además, se integran los conceptos de “prisioneros culturales” (Fanon, 1963) y “colonialidad del ser” (Maldonado-Torres, 2008) para explicar cómo las estructuras coloniales impactan la identidad y el conocimiento de los sujetos subalternos. Esta revisión se complementa con estudios sobre epistemologías del Sur (De Sousa Santos, 2018) y teorías de la complejidad crítica (Sotolongo, 2005). El propósito es construir un marco teórico robusto que guíe las fases posteriores.

La recolección y análisis de datos cualitativos en esta propuesta se realizó a través de un enfoque bibliográfico y documental, dado que el objetivo principal es analizar y reinterpretar conceptos, teorías y políticas desde una perspectiva decolonial. A continuación, se detalla este enfoque:

Revisión bibliográfica

Objetivo: fue identificar y analizar trabajos académicos clave que abordan la interculturalidad, los derechos humanos, la resistencia cultural y la educación desde enfoques críticos y decoloniales.

Fuente de datos:

Artículos científicos, libros, informes de políticas públicas y tesis relevantes en el campo de los estudios sociales, la educación decolonial y la filosofía crítica.

Selección de textos y documentos:

- Se seleccionaron textos y artículos sobre interculturalidad crítica y decolonialidad para generar un marco teórico sólido y enfocado en temáticas vinculadas los derechos humanos desde un enfoque de justicia transicional, resistencia activa y la transformación educativa intercultural.

Introducción

Las dinámicas coloniales han impuesto sistemas de exclusión y asimilación que afectan profundamente a los pueblos indígenas, especialmente en entornos urbanos, donde enfrentan violencia epistémica y estructural. Esto se manifiesta en la imposición de normas ajenas a sus tradiciones y en la negación de sus epistemologías como fuentes legítimas de conocimiento. En este contexto, la interculturalidad crítica, la decolonialidad, los derechos humanos y la educación emergen como categorías clave para fortalecer la resistencia indígena y la autodeterminación cultural.

Para Paulo Freire (1970), la educación debe ser un proceso liberador, que permita a los pueblos indígenas recuperar sus lenguas y saberes ancestrales. En este sentido, Grosfoguel (2011) y Maldonado-Torres (2007) destacan la necesidad de desafiar la colonialidad del saber y del ser, promoviendo espacios educativos pluriépistémicos. Finalmente, Sousa Santos (2018) propone la ecología de saberes, un modelo que asegura el diálogo horizontal entre epistemologías diversas, permitiendo avanzar hacia una sociedad más equitativa y descolonizada.

Colonialidad del Poder, del Saber y del Ser

Según Quijano (2000), la colonialidad del poder persiste en la imposición de jerarquías políticas, económicas y culturales que continúan dominando a los pueblos indígenas. Aunque el colonialismo formal ha desaparecido, estas jerarquías sobreviven mediante exclusión económica, asimilación forzada y marginación estructural, impidiendo que los pueblos indígenas ejerzan su autodeterminación.

La educación ha sido un instrumento clave de la colonialidad del poder. Los sistemas educativos diseñados desde una perspectiva occidental y eurocéntrica han impuesto narrativas históricas que minimizan o excluyen a los aportes indígenas. En muchos países, la enseñanza de la historia se ha centrado en relaciones eurocéntricas, presentando a los pueblos indígenas como

sociedades primitivas, en lugar de reconocer su riqueza cultural, científica y filosófica.

Colonialidad del saber y la exclusión epistémica

La colonialidad del saber, analizada por Grosfoguel (2011), se refiere a la deslegitimación de los conocimientos indígenas en favor de las epistemologías occidentales. Este proceso ha consolidado un monoculturalismo del conocimiento, donde solo el pensamiento europeo es considerado válido o científico.

La ausencia de epistemologías indígenas en los currículos educativos es uno de los efectos más evidentes de esta exclusión. Las universidades han reforzado la idea de que el conocimiento solo puede ser producido desde la racionalidad moderna, negando la validez de formas de saber como la oralidad, la cosmovisión indígena o la memoria colectiva.

Colonialidad del ser y la deshumanización

Maldonado-Torres (2007) plantea que la colonialidad del ser afecta directamente la subjetividad de los pueblos indígenas, deshumanizándolos y reduciéndolos a la categoría de "otros" dentro del sistema social y cultural.

Las narrativas oficiales siguen representando a los pueblos indígenas como culturas atrasadas o en peligro de extinción, negándoles su papel como actores políticos y epistémicos. Esto refuerza su exclusión estructural, impidiendo que puedan desarrollar modelos de desarrollo basados en su cosmovisión.

Interculturalidad crítica como alternativa a la interculturalidad funcional

Las políticas de interculturalidad funcional han sido promovidas como una estrategia de integración de los pueblos indígenas dentro de la modernidad. Sin embargo, Zárata Pérez (2014) sostiene que este tipo de interculturalidad no cuestiona las relaciones de poder, sino que refuerza la asimilación forzada.

En lugar de promover un espacio de diálogo horizontal de conocimientos, la interculturalidad funcional opera como mecanismo de control, permitiendo solo una presencia simbólica de lo indígena en la educación y la política sin garantizar el reconocimiento de sus epistemologías

Interculturalidad crítica: resistencia y transformación estructural

La interculturalidad crítica, propuesta por Walsh (2008), plantea una transformación estructural que desafía la hegemonía epistémica y garantiza el reconocimiento de los saberes indígenas en igualdad de condiciones con la epistemología occidental.

Este modelo se basa en la resistencia epistémica, que permite a los pueblos indígenas desafiar la imposición del conocimiento hegemónico y reivindicar sus propias formas de producción de saber.

Educación y derechos humanos: claves para la resistencia indígena

Para Freire (1970), la educación debe ser un proceso emancipador, que permita a los oprimidos desarrollar una conciencia crítica de su realidad. En este sentido, la educación intercultural crítica empodera a los pueblos indígenas, desafiando las estructuras coloniales que han perpetuado su exclusión.

Lengua, identidad y descolonización

Para Ngũgĩ wa Thiong'o (1986), la revitalización de las lenguas indígenas es un acto político de resistencia contra la hegemonía cultural colonial. La colonización no solo impuso estructuras económicas y políticas ajenas a los pueblos originarios, sino que también destruyó o desplazó sus lenguas, afectando su forma de interpretar el mundo. El lenguaje no es solo un medio de comunicación, sino una herramienta de pensamiento, identidad y memoria colectiva.

Cuando una lengua indígena desaparece, se pierde una cosmovisión única, junto con su historia, conocimientos y vínculo con el territorio. La imposición de lenguas coloniales ha sido un mecanismo de dominación epistémica, forzando a los pueblos indígenas a adoptar categorías de pensamiento ajenas a sus tradiciones.

La decolonización lingüística no solo implica rescatar las lenguas originarias, sino también promoverlas dentro de los sistemas educativos, jurídicos y políticos. La enseñanza en lengua indígena fortalece la identidad cultural y garantiza la continuidad de los saberes ancestrales. Más que un acto de preservación, es una estrategia de resistencia para revertir siglos de opresión, asegurando que las comunidades indígenas puedan pensar, educarse y gobernarse desde sus propios marcos culturales.

Finalmente, la educación decolonial y la interculturalidad crítica son esenciales para des-

mantelar la colonialidad del saber y del ser. Autores como Walsh (2009), Grosfoguel (2011), Freire (1970), Maldonado-Torres (2007) y Sousa Santos (2018) proponen avanzar hacia un modelo pluriepistémico, donde las epistemologías indígenas sean reconocidas y legitimadas en igualdad de condiciones con el conocimiento occidental.

El reto no es solo académico, sino político y social: se requiere un compromiso estructural para garantizar que los pueblos indígenas puedan ejercer su derecho a la autodeterminación epistémica y cultural.

Epistemologías del Sur y el Diálogo de Saberes

Las epistemologías del Sur han surgido como una respuesta a la exclusión sistemática de los conocimientos indígenas dentro de los sistemas académicos y científicos dominados por el pensamiento occidental. Esta exclusión, producto de la colonialidad del saber (Grosfoguel, 2011), ha relegado las epistemologías indígenas a un estatus marginal, impidiendo su reconocimiento como formas legítimas de conocimiento. Frente a esto, se plantea la necesidad de un diálogo epistémico horizontal, que permita la coexistencia de diversas formas de conocimiento sin jerarquías ni subordinaciones.

La teoría de las epistemologías del Sur, propuesta por Boaventura de Sousa Santos (2018), aboga por la construcción de un sistema de conocimiento plural y diverso, donde las epistemologías indígenas, afrodescendientes y populares sean reconocidas en igualdad de condiciones con la ciencia occidental. Esta propuesta se fundamenta en la idea de que el conocimiento no es único ni absoluto, sino que está condicionado por contextos históricos, culturales y territoriales específicos.

La ecología de saberes como alternativa

Uno de los conceptos clave en las epistemologías del Sur es la ecología de saberes, introducida por Sousa Santos (2018). Este enfoque rechaza la jerarquización del conocimiento y promueve la idea de que todas las formas de saber tienen valor, siempre que responden a las necesidades de las comunidades que las producen. En lugar de imponer un solo paradigma epistémico, la ecología de saberes busca establecer un diálogo entre distintas formas de conocimiento, sin que una sea considerada superior a la otra.

La ecología de saberes parte de la premisa de que la ciencia occidental no es la única vía para la comprensión del mundo. De hecho, muchos conocimientos indígenas han demostrado ser esenciales para la sostenibilidad ecológica, la medicina tradicional y la gestión comunitaria de recursos. Sin embargo, estos saberes han sido históricamente deslegitimados, al no cumplir con los criterios de validación de impuestos por la academia occidental.

Este modelo epistémico también propone una descentralización del conocimiento, permitiendo que los saberes indígenas no solo sean reconocidos, sino que también jueguen un papel central en la resolución de problemáticas globales, como el cambio climático y la crisis ambiental. Para lograrlo, es necesario promover espacios de co-creación de conocimiento, donde las comunidades indígenas participen activamente en la producción de saberes, en lugar de ser solo objetos de estudio.

Descentramiento del saber hegemónico y apertura al diálogo con los sistemas de conocimiento originarios

El reconocimiento de los saberes de los pueblos originales como parte fundamental del conocimiento global es un paso clave en la descolonización del pensamiento. Sin embargo, no se trata solo de incluir estos conocimientos en el ámbito universitario o científico, sino de transformar las instituciones para que operen desde una lógica pluriepistémica.

La inclusión de epistemologías originarias en la educación superior, por ejemplo, no debe limitarse a asignaturas aisladas sobre cultura indígena, sino que debe traducirse en una revisión estructural de los modelos de enseñanza, integrando metodologías de aprendizaje basadas en la oralidad, la cosmovisión y la experiencia comunitaria.

Además, la validación del conocimiento de los pueblos con memoria larga (Leff, 2004) en espacios académicos y científicos debe ir acompañada de un cambio en la manera en que se define el conocimiento legítimo. En muchas universidades, los saberes indígenas siguen siendo considerados como conocimientos “alternativos” o “complementarios”, en lugar de ser reconocidos como conocimientos fundamentales para el desarrollo social y ambiental.

Un ejemplo de esta transformación se encuentra en algunas universidades interculturales de América Latina, donde se han implementado programas educativos que combinan la ciencia

occidental con conocimientos tradicionales indígenas. Sin embargo, estas iniciativas siguen siendo marginales dentro de los sistemas educativos nacionales, lo que demuestra la necesidad de un cambio más profundo en las estructuras académicas.

Es importante en esta sección resaltar que la construcción de una epistemología pluriversal, donde las epistemologías indígenas sean reconocidas en igualdad de condiciones con el conocimiento occidental, es un paso esencial para la descolonización del saber. Esto no solo beneficiaría a los pueblos indígenas, sino que permitiría una visión más integral y sostenible del conocimiento, basada en la diversidad y el respeto por las múltiples formas de entender el mundo.

Importante es resaltar que la educación decolonial y la interculturalidad crítica son esenciales para enfrentar la violencia epistémica y la marginación de los pueblos indígenas en contextos urbanos. Históricamente, la educación ha servido como un mecanismo de asimilación forzada, negando la validez de los saberes indígenas y reforzando la colonialidad del saber, del poder y del ser. Es necesario transformar las estructuras educativas para que sean espacios de emancipación y justicia epistémica.

Autores como Walsh (2009), Grosfoguel (2007), Freire (1970), Maldonado-Torres (2007), Sousa Santos (2014) y Ngũgĩ wa Thiong'o (2015) han propuesto un modelo educativo pluriépistémico, donde las epistemologías indígenas sean reconocidas en igualdad de condiciones con el conocimiento occidental. La interculturalidad crítica, una diferencia de lo funcional, desafiaba el poder hegemónico y fomenta la autonomía indígena.

Metodología utilizada

Revisión documental

- Objetivo: examinar políticas educativas, informes institucionales y gubernamentales relacionados con la implementación de la interculturalidad y los documentos de derechos humanos en contextos urbanos.
- Fuente de datos: documentos oficiales, marcos legales, resoluciones internacionales y planes educativos nacionales y locales, especialmente aquellos que afectan a comunidades indígenas y subalternas.

- Análisis: los datos fueron procesados mediante un enfoque de análisis de contenido, identificando patrones, contradicciones y limitaciones en las narrativas institucionales y en las prácticas descritas.

Razón de la elección del método

El enfoque bibliográfico y documental permitió:

- Realizar una construcción crítica del marco teórico y conceptual.
- Identificar las limitaciones en las políticas y prácticas de interculturalidad vigentes.
- Proponer alternativas basadas en la reinterpretación de las fuentes desde una perspectiva decolonial.

Este método se demostró adecuado debido a la naturaleza del estudio, que se centra en reinterpretar y reconstruir marcos teóricos y propuestas educativas más que en la generación de datos primarios.

Diseño de Propuestas de Intervención

Con base en los hallazgos teóricos y empíricos, se desarrollan propuestas educativas y políticas orientadas a:

- Fomentar una interculturalidad crítica, que promueva el reconocimiento y la valorización de los saberes ancestrales y las prácticas culturales locales.
- Diseñar programas educativos que integren la autodeterminación cultural y el respeto por los derechos humanos.
- Proponer políticas públicas que impulsen la transformación estructural, desmantelando las jerarquías coloniales que perpetúan la exclusión y la violencia cultural.

Estas propuestas buscan fortalecer la resistencia cultural y promover una educación transformadora que desafíe las dinámicas coloniales en contextos urbanos. Su metodología combina análisis crítico y acción práctica, asegurando un enfoque holístico y contextualizado que no solo diagnostica problemas, sino que también construye alternativas sostenibles para la justicia social y cultural de los pueblos indígenas.

Resultados y discusión

El análisis destaca las fallas de la interculturalidad funcional y la necesidad de adoptar enfoques críticos y transformadores en la educación y las políticas públicas. Las políticas actuales no garantizan la autodeterminación de los pueblos indígenas ni su derecho a preservar sus lenguas y saberes. Por ello, es urgente un modelo basado en la interculturalidad crítica, que reconozca las epistemologías indígenas y permita su desarrollo autónomo en entornos urbanos. Solo así será posible avanzar hacia una sociedad más equitativa y descolonizada.

- Fracaso de la Interculturalidad Funcional en Garantizar los Derechos Humanos de los Pueblos Indígenas en Entornos Urbanos
- Marginación Epistémica y Exclusión Cultural como Formas de Violencia Estructural

La colonialidad del saber y del ser, como plantean Grosfoguel (2011) y Maldonado-Torres (2007), deslegitima los saberes indígenas en contextos urbanos, reforzando desigualdades y perpetuando la violencia estructural. En estos entornos, los conocimientos indígenas son considerados “arcaicos”, negándoseles validez frente a las epistemologías occidentales. Esta exclusión contribuye a la pérdida de prácticas culturales y lingüísticas, debilitando la identidad de estas comunidades y restringiendo su acceso a una educación y servicios públicos culturalmente relevantes (De Sousa Santos, 2018).

Además, esta marginación genera un círculo vicioso de pobreza y exclusión social, forzando a los pueblos indígenas a abandonar sus tradiciones para integrarse a un sistema que los despoja de su identidad (Grosfoguel, 2011). Frente a esto, la interculturalidad crítica (Walsh, 2008) se presenta como una alternativa para garantizar la autodeterminación indígena.

Siguiendo a Freire (1970), la educación debe ser un proceso liberador que empodere a estas comunidades, desafiando la asimilación forzada. No obstante, su implementación enfrenta barreras estructurales impuestas por las jerarquías coloniales (Maldonado-Torres, 2007), lo que hace urgente una transformación educativa basada en la justicia epistémica y la pluralidad del conocimiento.

Los hallazgos resaltan la necesidad de transformar las políticas de interculturalidad, pasando de mecanismos de asimilación a herramientas de justicia social. Esto implica superar la colonialidad del saber y garantizar la autodeterminación indígena en contextos urbanos.

La educación es un espacio clave para la resistencia y transformación cultural. Ngũgĩ wa Thiong'o (1986) sostiene que la preservación de lenguas y prácticas indígenas es esencial para contrarrestar la alienación colonial. Además, es fundamental que las políticas públicas promuevan la equidad y la inclusión, sin sacrificar la autonomía cultural de los pueblos indígenas.

La interculturalidad crítica (Walsh, 2008) es la vía para garantizar los derechos humanos y la autodeterminación indígena, desafiando las estructuras coloniales. No obstante, enfrenta barreras impuestas por dinámicas de poder que limitan la creación de espacios para el florecimiento de culturas subalternas.

Según Grosfoguel (2011), la violencia estructural perpetúa la marginalización epistémica, negando legitimidad a los saberes indígenas en entornos urbanos. Superar esta exclusión requiere un diálogo intercultural genuino, donde se reconozca y valore el conocimiento indígena, promoviendo una justicia cultural y epistémica real.

Marichal et al. (2023) destacan que el liderazgo educativo debe articularse con una práctica pedagógica que reconozca los saberes diversos y promueva la participación activa de todos los actores sociales sin discriminación alguna. Este enfoque no solo fortalece la cohesión social, sino que también contribuye a la construcción de entornos educativos más equitativos y representativos.

En lugar de limitarse a reproducir estructuras tradicionales, el liderazgo educativo debe facilitar procesos de diálogo, colaboración y toma de decisiones compartidas. La incorporación de múltiples perspectivas culturales en los procesos formativos permite generar respuestas más contextualizadas y pertinentes frente a los desafíos educativos actuales. En este sentido, el liderazgo ético implica no solo una gestión eficiente, sino también un compromiso con la construcción de espacios educativos que valoren la diversidad, promuevan la equidad y refuercen el sentido de pertenencia y participación en la vida urbana.

En el contexto de sociedades culturalmente diversas, caracterizadas por profundas desigualdades estructurales, el liderazgo no puede limitarse a la dimensión técnica o administrativa. Más bien, debe asumirse como una práctica integral que articule la gestión eficiente con una

orientación clara hacia el bienestar colectivo y la inclusión (Barrientos et al., 2022; Ramos et al., 2023). Esta visión implica concebir al liderazgo como una acción transformadora, orientada a promover procesos de mejora institucional que respondan a las complejidades sociales y culturales del entorno.

Desde esta perspectiva, el liderazgo efectivo requiere no solo de habilidades para la toma de decisiones estratégicas, sino también de una sensibilidad social que permita movilizar recursos, generar alianzas, inspirar al colectivo y fomentar entornos inclusivos y equitativos (García et al., 2023; Hinojo et al., 2023). El líder debe ser capaz de impulsar un sentido compartido de propósito, en el que se valoren la participación activa, el diálogo abierto y la corresponsabilidad de todos los actores involucrados. Esto resulta particularmente relevante en contextos educativos donde las dinámicas de poder, cultura y conocimiento están en constante tensión.

El liderazgo con enfoque intercultural representa un paso fundamental hacia la democratización de los espacios escolares y comunitarios. Este tipo de liderazgo reconoce la pluralidad de identidades y saberes presentes en las comunidades, y promueve el respeto mutuo, la convivencia armónica y la colaboración entre culturas. A diferencia de enfoques funcionales que simplemente incorporan la diversidad dentro de estructuras dominantes, el liderazgo intercultural busca transformar esas estructuras para que respondan con pertinencia a los contextos específicos (Estrada et al., 2024a, 2024b). En este sentido, el liderazgo no solo reconoce la diferencia, sino que la convierte en motor de cambio organizacional.

Diversos estudios han demostrado que las prácticas de liderazgo educativo que integran la interculturalidad crítica generan mejoras significativas en la equidad, la cohesión social y la confianza institucional (Marichal et al., 2019, 2021a, 2021b, 2023, 2024, 2025). Este autor plantea que una verdadera transformación educativa solo es posible cuando se reconocen las diferencias culturales como fuentes de conocimiento y se promueve la participación activa de todos los sectores de la comunidad. A su vez, Moscoso et al. (2025) y Navarro et al. (2022) destacan que el liderazgo socialmente responsable debe generar condiciones para el desarrollo humano, ajustando las políticas, discursos y estructuras institucionales a las aspiraciones y necesidades de las comunidades.

Finalmente, el liderazgo distribuido y participativo se consolida como una herramienta eficaz para fortalecer los procesos educativos desde una perspectiva ética y sensible a la diversidad. Tal como sostienen Maradiaga et al. (2021) y Trillo et al. (2021), el liderazgo que fomenta la corresponsabilidad, la horizontalidad y la participación de múltiples actores, se convierte en un eje fundamental para consolidar sistemas educativos más inclusivos, sostenibles y democráticos.

Conclusiones

El artículo se compromete con una perspectiva interpretativa decolonial, donde se afirma que las conclusiones de este artículo no se limitan a una síntesis teórica, sino que representan un posicionamiento ético, educativo y político frente a una realidad educativa urbana marcada por exclusiones estructurales. El análisis desarrollado ha evidenciado que los modelos educativos vigentes, construidos históricamente desde matrices monoculturales y eurocéntricas, continúan reproduciendo lógicas coloniales que obstaculizan la posibilidad de una verdadera justicia educativa para los pueblos indígenas y otras comunidades subalternizadas.

En este contexto, la mera inclusión de elementos culturales diversos en el currículo resulta insuficiente si no se cuestionan las estructuras de poder que definen qué saberes son legítimos, quiénes pueden producir conocimiento y desde qué lugares. Las políticas interculturales funcionales han fallado en su intento de transformación porque operan dentro de los márgenes del sistema dominante. Desde esta visión, es imprescindible transitar hacia una interculturalidad crítica, que desestabilice dichas jerarquías y habilite la co-construcción de un sistema educativo más justo y plural.

La educación, es una herramienta de resistencia y emancipación, la misma debe abrirse a ser transformada desde las epistemologías indígenas, no como contenidos folclóricos o complementarios, sino como fuentes válidas de reflexión, diálogo y acción. Esta transformación no es viable sin un cambio profundo en la manera en que se ejerce el liderazgo dentro del sistema educativo. En este sentido, se retoma la necesidad de implementar formas de liderazgo distributivo y participativo, que reconozcan y potencien las capacidades de todos los actores involucrados: estudiantes, facilitadores educativos, comunidades, líderes y líderes y autoridades locales.

El liderazgo distributivo no es jerárquico ni verticalista; se basa en la colaboración, en el reconocimiento de saberes múltiples, ancestralidad y en la creación de espacios horizontales para la toma de decisiones. Este enfoque es especialmente pertinente en contextos de descolonización educativa, donde las soluciones no pueden ser impuestas desde arriba, sino construidas colectivamente desde los territorios. La experiencia no dice: que cuando las comunidades indígenas participan activamente en los procesos educativos como sujetos epistémicos, el currículo se resignifica y la escuela se convierte en un espacio de resistencia, recuperación cultural y transformación social.

El proceso investigativo también permitió constatar que los contextos urbanos no deben ser entendidos como escenarios neutros, sino como territorios son atravesados por tensiones, ritualidades, desplazamientos forzados, luchas reales y simbólicas. Por ello, es necesario pensar en una escuela en una zona urbana subalternizadas como un espacio político-pedagógico en disputa, donde se entrecruzan memorias silenciadas, lenguas o idiomas ocultos y silenciados portadores de saberes desplazados que reclaman reconocimiento.

Se concluye este artículo expresando que no será posible una transformación educativa real si no se articula una pedagogía de la decolonialidad, donde la gestión del conocimiento vaya de la mano con un liderazgo que escuche, dialogue y construya desde abajo. En esa dirección, el paradigma decolonial interpela no solo a revisar los contenidos, sino a reorganizar el poder dentro del sistema educativo, devolviéndolo a las manos de quienes históricamente han sido excluidos en sus derechos del diseño y conducción de su propia educación. Solo así será posible caminar hacia una educación verdaderamente emancipadora, intercultural y plural, que garantice un pleno goce de los derechos humanos no desde un enfoque occidental sino profundamente arraigado con la cultura, historia, idioma y ritualidad.

Referencias bibliográficas

Barrientos Piñero, C. A., Marichal Guevara, O. C., Moscoso Portillo, O.M. y Alonso García, S. (2022). Liderazgo educativo: consideraciones para una gestión directiva en la escuela del siglo XXI. En F.J. Hinojo Lucena, O.C. Marichal Guevara, M.P. Cáceres Reche y C.A. Barrientos Piñero. (Eds.). *Aportes de investigación derivados de la Red Iberoamericana de Investigación en Liderazgo y Prácticas Educativas (RILPE)* (pp. 1-21). Dykinson

S.L. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8681301>

Dussel, E. (2016). Transmodernidad e interculturalidad. Astrágalo: Cultura de la Arquitectura y la Ciudad, (21), 31-54. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7008889>

Charmaz, k. C. (2007). Construyendo la teoría fundamentada: una guía práctica a través del análisis cualitativo. PAPERS. *Revista de Sociología*, 86, 284-287. <https://www.google.com/search?q=CHARMAZ>

De Sousa Santos, B. (2018). *El fin del imperio cognitivo: La mayoría de edad de las epistemologías del Sur*. Akal.

Estrada Domínguez, A. L., Marichal Guevara, O. C., y Moscoso Portillo, O. M. (2024). Estrategias para la gestión del conocimiento docente en la Facultad de Humanidades: innovación y colaboración académica. *Educación y ciencia*, 13(62), 236-250. <https://revistaeducacionyciencia.uady.mx/index.php/educacionyciencia/article/view/825>

Estrada Domínguez, A. L., Marichal Guevara, O. C., Moscoso Portillo, O. M., y Mazariégos Biolis, W. R. (2024). Análisis de la gestión del conocimiento en la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala. En O.C. Marichal Guevara, R. Bernal Díaz, M. Ruiz Luís, C.A. Barrientos Piñeiro, O.M. Moscoso Portillo, M.P. Cáceres Reche. (Eds). *Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes* (pp. 11-24). Dykinson S.L. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9955845>

Fals Borda, O. (1990). El Tercer Mundo y la reorientación de las ciencias contemporáneas. *Nueva sociedad*, 107, 83-91. https://static.nuso.org/media/articles/downloads/1876_1.pdf

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. <https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadeloOprimido.pdf>

García Gutiérrez, A. D., Ulloa Paz, E. A., Mazariégos Biolis, W. R., Marichal Guevara, O. C., Moscoso Portillo, O. M., Hinojo Lucena, F. J., Cáceres Reche, M. P. y Trujillo Torres J. M. (2023). *La educación intencional pedagógica. Para cuidar la vida*. Dykinson S.L. <https://www.dykinson.com/libros/la-educacion-intencional-pedagogica-para-cuidar-la->

[vida/9788411229975/](#)

Hinojo Lucena, F. J., Marichal Guevara, O. C., Cáceres Reche, M. P., y Barrientos Piñeiro, C. A. (2022). *Aportes de investigación derivados de la Red Iberoamericana de Investigación en Liderazgo y Prácticas Educativas (RILPE)*. Dykinson S.L. <https://www.dykinson.com/libros/aportes-de-investigacion-derivados-de-la-red-iberoamericana-de-investigacion-en-liderazgo-y-practicas-educativas-rilpe>

Grosfoguel, R. (2011). Descolonizando los estudios postcoloniales y paradigmas de la economía política: Transmodernidad, pensamiento decolonial y colonialidad global. *Transmodernidad: Revista de Producción Cultural Periférica del Mundo Luso-Hispano*, 1(1), 1–38. <https://doi.org/10.5070/T411000004>

Leff, E. (2004). *Racionalidad ambiental: la reapropiación social de la naturaleza*. Siglo XXI Editores. https://ru.iis.sociales.unam.mx/bitstream/IIS/4937/1/Racionalidad_ambiental.pdf

Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: Aportes al desarrollo de un concepto. *Revista de Estudios Culturales*, 21(2-3), 240-270. <https://doi.org/10.1080/09502380601162548>

Marichal Guevara, O. C., Bernal Díaz, R., Ruiz Luís, M., Barrientos Piñeiro, C. A., Moscoso Portillo, O. M., y Cáceres Reche, M. P. (2024). *Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes*. Dykinson L.S. <https://www.dykinson.com/libros/liderazgo-practicas-educativas-y-desarrollo-sostenible-hacia-nuevos-horizontes/9788410709409/>

Maradiaga Chirinos, J. R., Marichal Guevara, O. C., Cáceres Reche, M. P. y Rodríguez Companioni, O. (2021). Análisis del pensamiento científico en estudiantes de pregrado y postgrado. El caso de Honduras. En F. J. Hinojo Lucena, S. M. Arias Romero, M. N. Campos Soto y S. Pozo Sánchez. (Eds.). *Innovación e investigación educativa para la formación docente* (pp. 429-441). Dykinson S.L. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8256892>

Marichal Guevara, O. C., Cáceres Reche, M. P., Barrientos Piñeiro, C. B., y Moscoso Portillo.

- O. M., (2024). Acoso laboral en la administración educativa. En B. Berral Ortiz, J.A. Martínez Domingo, C.R. Fernández Díaz, y J.J. Victoria Maldonado. (Eds.). *Investigación para la mejora de las prácticas educativas desde una perspectiva holística* (pp. 35-48). Dykinson S.L. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9718318>
- Marichal Guevara, O. C. y Barrientos Piñeiro, C. A. (2019). Conceptualización teórica competencia del liderazgo educacional en directores de escuelas. En J. Marín, G. Gómez, M. Ramos y M. Campos, *Inclusión*. (Eds.). *Tecnología y Sociedad: Investigación e Innovación en Educación* (pp. 1791-1802). Dykinson S.L. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7415177>
- Marichal Guevara, O. C., Rey Benguría, C. F., Molina Velasco, M., Perdomo Vázquez, J. M., López Rodríguez del Rey, M. M., Misas Hernández, J., Cáceres Reche, M. P., Aznar Díaz, I., Hinojo Lucena, F. J., Barrientos Piñeiro, C. A., Moscoso Portillo, O. M., Mazariegos Biolis, W. R., Roy Sadradín, D., Ruiz Luis, M., Bernal Díaz, R., Buendía Espinosa, M. A., Guajardo Castillo, C. A. y Javier Vidal, F. (2021). Formación de la competencia liderazgo educacional en los directores de escuelas (2015-2020). *Anales de la Academia de Ciencias de Cuba*, 11(3), 1-8. <http://revistaccuba.sld.cu/index.php/revacc/article/view/1100/1266>
- Marichal Guevara, OC, Mazariegos Biolis, WR, Cáceres Reche, MP, Moscoso Portillo, OM y Barrientos Piñeiro, CA. (2023). *Liderazgo, educación y desarrollo sostenible: Red Iberoamericana de Investigación en Liderazgo y Prácticas Educativas* (RIILPE) . Dykinson SL. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=958786>
- Marichal Guevara, O. C., Rodríguez Torres, E., y Musa Lara, A. (2025). Liderazgo político en la transparencia administrativa: desafíos éticos y la corrupción estructural en América Latina. *IUSTITIA SOCIALIS*, 10(18), 110–127. <https://doi.org/10.35381/racji.v10i18.4370>
- Marichal Guevara, O. C., y Ramos Bañobre, J. M. (2016). Competencia de liderazgo en espacios de aprendizaje social [ponencia]. *XII Convención Científica Internacional*,

- Ciego de Ávila, Cuba. <https://www.researchgate.net/publication/379400831>
- Mazrui, AA (1986). Los africanos: una triple herencia. https://www.njstatelib.org/research_library
- Moscoso Portillo, O. M., Marichal Guevara, O. C., Rodríguez Torres, E., Mazariegos Biolis, W. R., y Noa Guerra, D. (2025). Propuesta de un modelo de ética pública para la prevención de la corrupción en América Latina. *Revista Multidisciplinaria Voces De América Y El Caribe*, 2(1), 186-207. <https://doi.org/10.69821/REMUUVAC.v2i1.88>
- Navarro Corona, C., Marichal Guevara, O. C. y Mazariegos Biolis, W. R. (2022). Necesidades de formación y roles paralelos de la función directiva en la educación superior en México. En F. J. Hinojo Lucena, O. M. Marichal Guevara, M. P. Cáceres Reche y C. A. Barrientos Piñeiro. (Eds.). *Aportes de investigación derivados de la Red Iberoamericana de Investigación en Liderazgo y Prácticas Educativas (RILPE)* (pp. 139-165). Dykinson S.L. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8681302>
- Ngũgĩ wa Thiong'o. (2015). *Descolonizar la mente: La política lingüística de la literatura africana* (M. S. López Rodríguez, Trad.). Barcelona: DEBOLSILLO. ISBN 978-84-90626-53-5
- Ramos Bañobre, J. M., Marichal Guevara, O. C., Mazariegos Biolis, W. R., Dorta Martínez, M., Pla López, R. V., Moscoso Portillo, O. M., Hinojo Lucena, F. J., Cáceres Reche, M. P., Trujillo Torres J. M., Abreu Valdivia, O. y Rodríguez García, J. A. (2023). *Sistema para la gestión de la formación permanente en los directivos educacionales*. Dykinson S.L. <https://www.dykinson.com/libros/sistema-para-la-gestion-de-la-formacion-permanente-en-los-directivos%20educacionales/9788411229982/>
- Rivara, L. (2016). *Rodolfo Kusch: Tesis para la descolonización* [Tesis de grado, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación]. Memoria Académica. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1297/te.1297.pdf>
- Santos, B. D. S. (2018). Introducción a las Epistemologías del Sur. *Epistemologías del sur*, 25-61. <https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/83438/1/Introduccion%20a%20las%20Epistemologias%20del%20Sur.pdf>

- Sotolongo, P. (2005). Complejidad y Ciencias Sociales. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
<https://www.redalyc.org/journal/279/27952381001/html/>
- Thiong'o, N. wa. (1986). Descolonizando la mente: la política del lenguaje en la literatura africana. ("Descolonizando la mente - WikiPredia") James Currey. [descolonizar_la_mente.pdf](#)
- Timulak, L. (2014). Metaanálisis de estudios cualitativos: una herramienta para revisar los resultados de investigación cualitativa en psicoterapia. *Investigación en psicoterapia*, 18(1), 60-73. <https://doi.org/10.1080/10503300802477989>
- Trillo, J. R., Trillo, F., Marichal Guevara, O. C., & Maradiaga Chirinos, J. (2021). Genetic algorithm with fitness function based on the gender of the students and their grade point averages for the formation of equitable school groups. En J. A. Marín Marín, J. C. de la Cruz Campos, S. Pozo Sánchez y G. Gómez García. (Eds.). Investigación e innovación educativa frente a los retos para el desarrollo sostenible (pp. 591-602). Dykinson S.L. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8294942>
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el insurgir, re-existir y re-vivir. *Educação Online*, (4). <https://scholar.google.com.gt/scholar?q=Walsh>
- Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de) colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão global*, 15(1-2), 61-74. <https://periodicos.unoesc.edu.br>
- Zárate Pérez, A. (2014). Interculturalidad y decolonialidad. *Tabula Rasa*, 20, 91-107. <https://www.redalyc.org/pdf/396/39631557005.pdf>