

HACIA UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL RURAL: FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA LA ARTICULACIÓN ENTRE SABERES TERRITORIALES Y RACIONALIDADES TECNOCIENTÍFICAS

Sandra Patricia González Quesada¹
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4381-5053>

E-mail: spgonzalez23@gmail.com
Doctorando en Education
Universidad Pedagógica
Experimental
Libertador (Upel-Rubio)
Venezuela

Diana Liceth Martínez Verdugo²
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1923-3985>

E-mail: diana.martinez@unad.edu.co
Doctorando en Education
Universidad Pedagógica Experimental
Libertador (Upel-Rubio)
Venezuela

Recibido: 07/02/2026

Revisado: 12/03/2026

Aprobado: 16/04/2026

RESUMEN

Este ensayo desarrolla una fundamentación teórica de la educación intercultural rural, entendida no como una estrategia compensatoria ni como un reconocimiento cultural superficial, sino como un enfoque pedagógico crítico orientado a la articulación dialógica entre saberes territoriales y racionalidades tecnocientíficas. A partir de los aportes de la interculturalidad crítica (Walsh, 2009; Tubino, 2005) y de las reflexiones sobre el diálogo de saberes y la producción de conocimiento situado (Leff, 2004; Mato, 2008), se analiza la ruralidad latinoamericana como un espacio de construcción pedagógica en el que confluyen prácticas comunitarias, memorias históricas y experiencias educativas que han sido históricamente subordinadas por modelos escolares de pretensión universalista. El texto examina, en primer lugar, los principales enfoques de la interculturalidad en educación, diferenciando

¹Docente-investigadora en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Colombia. Magister en Gobierno y Política Pública, Universidad Externado de Colombia. Licenciada en Educación Preescolar.

Docente-investigadora en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD, Colombia. Dra. en Educación de la Universidad de la Salle, Costa Rica.

aquellos de carácter funcional de las perspectivas críticas que, en diálogo con el pensamiento pedagógico latinoamericano (Freire, 2005; Giroux, 2006), reivindican relaciones educativas basadas en el reconocimiento, la participación y la construcción colectiva de sentido. Posteriormente, se profundiza en la noción de saberes territoriales como conocimientos vinculados al territorio, la comunidad y la experiencia educativa rural y, se problematiza el lugar de las racionalidades tecnocientíficas en la escuela, reconociendo tanto sus aportes como sus límites en contextos culturalmente diversos. Desde una revisión teórico-conceptual de carácter crítico, el ensayo propone una articulación que concibe la educación intercultural rural como un dispositivo pedagógico capaz de generar diálogos productivos entre distintos regímenes de conocimiento y de fortalecer procesos educativos contextualizados en territorios rurales.

Palabras clave: Educación Situada, Interculturalidad Crítica, Racionalidades Tecnocientíficas, Ruralidad, Saberes Territoriales.

TOWARDS RURAL INTERCULTURAL EDUCATION: THEORETICAL FOUNDATIONS FOR THE ARTICULATION BETWEEN TERRITORIAL KNOWLEDGES AND TECHNOSCIENTIFIC RATIONALITIES

ABSTRACT

This essay develops a theoretical foundation for rural intercultural education, understood not as a compensatory strategy nor as a superficial form of cultural recognition, but as a critical pedagogical approach oriented toward the dialogical articulation between territorial knowledges and technoscientific rationalities. Drawing on contributions from critical interculturality (Walsh, 2009; Tubino, 2005) and reflections on the dialogue of knowledges and the production of situated knowledge (Leff, 2004; Mato, 2008), the analysis approaches Latin American rurality as a pedagogical space in which community practices, historical memories, and educational experiences that have historically been subordinated by school models grounded in claims of universality. The text first examines the main approaches to interculturality in education, distinguishing functional perspectives from critical ones that, in dialogue with Latin American pedagogical thought (Freire, 2005; Giroux, 2006), advocate educational relationships based on recognition, participation, and the collective construction of meaning. It then delves into the notion of territorial knowledges as forms of knowledge linked to territory, community, and rural

educational experience, while also problematizing the role of technoscientific rationalities in schooling, acknowledging both their contributions and their limits in culturally diverse contexts. Through a critical theoretical review, the essay advances a conceptual articulation that conceives rural intercultural education as a pedagogical device capable of fostering productive dialogues among different regimes of knowledge and of strengthening contextualized educational processes in rural territories.

Keywords: Critical Interculturality, Rural Intercultural Education, Rurality, Situated Education, Territorial Knowledges.

Introducción

La educación intercultural ha adquirido una presencia creciente en los debates educativos latinoamericanos, particularmente en aquellos contextos marcados por la diversidad cultural, lingüística y territorial. En el ámbito rural, esta discusión adquiere una densidad específica, pues se entrecruzan procesos históricos de exclusión educativa, políticas de escolarización homogeneizantes y formas de conocimiento ancladas en la experiencia comunitaria, el territorio y la memoria colectiva. Lejos de constituir un espacio marginal, la ruralidad latinoamericana se configura como un escenario activo de producción de saberes, prácticas pedagógicas y sentidos educativos que interpelan los marcos tradicionales de la escuela moderna.

Diversos autores han señalado que muchas aproximaciones institucionales a la interculturalidad en educación se han limitado a enfoques funcionales o

instrumentales, orientados al reconocimiento formal de la diversidad sin cuestionar las relaciones de poder que estructuran el campo educativo (Tubino, 2005; Walsh, 2009). En contextos rurales, esta perspectiva tiende a traducirse en prácticas pedagógicas que incorporan elementos culturales locales de manera fragmentaria, sin alterar los criterios hegemónicos de validación del conocimiento ni las jerarquías epistemológicas que privilegian las racionalidades tecnocientíficas propias de la modernidad occidental. Como advierte Mato (2008), esta forma de interculturalidad no transforma las condiciones estructurales de producción del saber, sino que las reproduce bajo un discurso de inclusión.

En este marco, se hace visible una tensión persistente entre los saberes territoriales, contruidos a partir de prácticas comunitarias, relaciones con la naturaleza y dinámicas socioculturales situadas, y las racionalidades tecnocientíficas que sustentan el currículo escolar moderno, caracterizadas por su pretensión de universalidad, estandarización y neutralidad. Esta tensión se expresa no solo en los contenidos educativos, sino también en las formas de enseñanza, en los modos de evaluación y en las relaciones pedagógicas que se configuran en la escuela rural. Como señala Leff (2004), el problema no radica en la existencia de múltiples formas de conocimiento, sino en las condiciones desiguales bajo las cuales estas se articulan o se subordinan unas a otras.

El problema que orienta este ensayo se sitúa, entonces, en la necesidad de pensar una educación intercultural rural capaz de articular, sin subordinación ni yuxtaposición acrítica, los saberes territoriales y las racionalidades tecnocientíficas. Ello implica revisar los fundamentos teóricos que sostienen la educación intercultural y cuestionar la dicotomía entre conocimiento local y conocimiento científico, reconociendo tanto la potencia formativa de los saberes situados como los aportes de la ciencia y la tecnología a los procesos educativos contemporáneos. Desde una perspectiva pedagógica crítica, esta articulación no se concibe como una suma de contenidos, sino como un proceso dialógico que exige repensar las bases epistemológicas de la educación en contextos rurales.

El propósito de este ensayo es desarrollar una fundamentación teórica que contribuya a comprender la educación intercultural rural como un enfoque pedagógico orientado a la construcción de diálogos simétricos entre distintos regímenes de conocimiento. Para ello, se retoman aportes de la interculturalidad crítica, del pensamiento educativo latinoamericano y de las reflexiones sobre saberes situados y diálogo de saberes, sin convertir el pensamiento complejo en un eje epistemológico central, aunque reconociendo su valor como dinamizador transversal de las relaciones educativas. El enfoque adoptado privilegia una lectura educativa de la interculturalidad, centrada en la escuela rural como espacio de

encuentro, tensión y posibilidad para la producción de conocimientos contextualizados y socialmente relevantes.

Desarrollo Temático
Educación Intercultural en Contextos Rurales
De la Interculturalidad Funcional a la Interculturalidad Crítica

La interculturalidad en el campo educativo latinoamericano ha transitado desde su formulación como demanda política de reconocimiento hacia procesos de institucionalización que, en muchos casos, han neutralizado su potencial transformador. Walsh (2009) distingue entre una interculturalidad funcional, orientada a la gestión de la diversidad sin cuestionar las estructuras de poder existentes, y una interculturalidad crítica concebida como proyecto político, pedagógico y epistemológico de transformación. Según la autora, la primera ópera dentro de la lógica del sistema dominante, mientras que la segunda se propone desestabilizar las jerarquías culturales y cognitivas heredadas de la colonialidad del saber (Walsh, 2009, p. 21).

En el ámbito educativo, esta distinción adquiere particular relevancia en contextos rurales, donde la interculturalidad funcional suele expresarse en la incorporación superficial de contenidos culturales locales, a saber, festividades, tradiciones o léxicos, sin modificar los criterios de legitimidad del conocimiento escolar ni las relaciones pedagógicas que lo estructuran. Tubino (2005) advierte que este tipo de interculturalidad mantiene intacta la desigualdad epistémica, al limitarse a una inclusión simbólica que no redistribuye el poder cognitivo. En contraste, la interculturalidad crítica exige revisar los fundamentos epistemológicos del currículo, los modos de evaluación y las formas de autoridad docente.

Desde la pedagogía crítica latinoamericana, esta exigencia se traduce en una relectura del acto educativo como práctica ética y política. Freire (2005) sostiene que la negación del saber del otro constituye una forma de opresión y afirma que (...) “no hay saberes superiores ni inferiores, sino saberes distintos” (p. 68). Esta afirmación no implica relativismo epistemológico, sino una demanda de diálogo en condiciones de reconocimiento. Giroux (2006) complementa esta perspectiva al señalar que la escuela no puede presentarse como espacio neutral de transmisión de conocimientos, sino como un escenario de disputa cultural y producción de sentido.

En este marco, la educación intercultural en contextos rurales no puede reducirse a una política compensatoria ni a una metodología diferenciada. Se trata de una reconfiguración profunda del sentido de la educación, que interpela las jerarquías epistémicas de la escuela moderna y redefine la relación entre conocimiento, territorio y experiencia educativa.

La Ruralidad como Espacio Epistemológico y Pedagógico Situado

La ruralidad ha sido históricamente construida desde el discurso educativo moderno como un espacio de atraso y carencia, cuya función principal sería recibir y reproducir conocimientos producidos en otros contextos. Esta representación ha legitimado modelos de escolarización orientados a la homogeneización cultural y cognitiva, en los que el currículo se concibe como universal y el territorio como simple contexto de aplicación. Sin embargo, esta mirada ha sido crecientemente cuestionada por enfoques que reconocen la ruralidad como espacio epistemológico y pedagógico situado.

Escobar (2014) propone comprender el territorio como una construcción histórico-política en la que se articulan relaciones sociales, prácticas productivas, memorias colectivas y formas de conocimiento. Desde esta perspectiva, la ruralidad no es un escenario pasivo, sino un entramado activo de producción de sentido.

Reconocer la ruralidad como espacio epistemológico implica afirmar que en ella se generan conocimientos relevantes para la educación y no únicamente condiciones para la implementación de saberes externos.

En el campo educativo, Rockwell (2009) muestra que los procesos de enseñanza y aprendizaje desbordan ampliamente la escuela formal, y se inscriben en prácticas cotidianas, narrativas comunitarias y formas de transmisión intergeneracional del conocimiento. En contextos rurales, estas prácticas adquieren una centralidad particular, pues la experiencia educativa se articula con ciclos productivos, relaciones comunitarias y vínculos con el entorno natural. Ignorar esta dimensión implica reducir la educación rural a una réplica empobrecida del modelo urbano. Desde la interculturalidad crítica, la ruralidad se concibe como un espacio pedagógico situado, en el que la escuela puede convertirse en un lugar de mediación entre saberes diversos; esta concepción desplaza la lógica del déficit y habilita una lectura de la educación rural como campo de innovación epistemológica y pedagógica.

Saberes Territoriales y Producción de Conocimiento Educativo ***Caracterización de los Saberes Territoriales***

Los saberes territoriales pueden definirse como formas de conocimiento producidas en relación estrecha con un territorio específico, sostenidas por prácticas sociales, memorias históricas y vínculos ecológicos que organizan la vida

comunitaria. Estos saberes han sido históricamente deslegitimados por la matriz moderna del conocimiento que privilegia la abstracción, la formalización y la universalización como criterios de cientificidad (Santos, 2009). Sin embargo, su persistencia, eficacia práctica y capacidad explicativa evidencian su carácter racional y su potencial educativo.

La noción de conocimientos situados ofrece un fundamento epistemológico clave para comprender estos saberes. Haraway (1988) cuestiona la idea de una objetividad deslocalizada y afirma que (...) “la objetividad significa asumir la localización del conocimiento” (p. 583). Desde esta perspectiva, los saberes territoriales no son conocimientos incompletos, sino saberes producidos desde posiciones concretas, con criterios propios de validación y coherencia. En educación rural, esta concepción permite reconocer que el territorio no es solo un contexto, sino una fuente epistemológica.

Santos (2009) amplía este enfoque al proponer la ecología de saberes como alternativa a la *monocultura epistemológica*. Para el autor, (...) “no hay saber completo ni ignorancia absoluta” (p. 115), lo que obliga a pensar la educación como un espacio de traducción intercultural entre distintos regímenes de conocimiento.

Esta propuesta desafía la lógica curricular tradicional, que suele subordinar los saberes territoriales a un canon científico predefinido.

La dimensión ecológica de estos saberes se expresa en la noción de memoria biocultural. Toledo y Barrera-Bassols (2008) sostienen que la pérdida de saberes tradicionales implica una erosión de conocimientos fundamentales para la sostenibilidad de los territorios; desde una perspectiva educativa, esta afirmación refuerza la necesidad de integrar los saberes territoriales como componentes estructurantes del aprendizaje, especialmente en contextos rurales atravesados por conflictos socioambientales. No obstante, reconocer los saberes territoriales exige evitar toda idealización, ya que como advierte Escobar (2014), el territorio es un espacio de disputa, transformación y conflicto. Los saberes territoriales son dinámicos, heterogéneos y atravesados por relaciones de poder internas, lo que exige abordarlos desde una perspectiva crítica y no esencialista.

Comunidad, Memoria, Territorio y Experiencia Educativa

La producción y transmisión de los saberes territoriales se encuentra estrechamente vinculada a la comunidad como espacio de socialización y

construcción de sentido. En contextos rurales, la comunidad no solo cumple una función social, sino también epistemológica, al configurar marcos compartidos de interpretación del mundo. Rockwell (2009) destaca que la experiencia educativa se construye en la interacción entre sujetos, prácticas y memorias, y no exclusivamente en el espacio escolar.

La memoria colectiva desempeña un papel central en este proceso. Rivera Cusicanqui (2010) advierte que las memorias subalternas suelen ser neutralizadas cuando se traducen a categorías abstractas que las despojan de su densidad histórica. Su noción de lo *ch'ixi* permite pensar la coexistencia de racionalidades distintas sin reducirlas a una síntesis homogénea. En la educación intercultural rural, esta perspectiva resulta clave para evitar la folklorización de la cultura y para asumir el conflicto epistemológico como dimensión constitutiva del aprendizaje.

Desde la pedagogía crítica, Freire (2005) sostiene que el aprendizaje se produce en la comunión entre sujetos, afirmando que (...) “nadie educa a nadie, nadie se educa solo” (p. 72). En la ruralidad, esta comunión se articula con el territorio y las prácticas comunitarias, configurando experiencias educativas que desafían la separación entre conocimiento escolar y vida cotidiana. Reconocer esta dimensión implica replantear el lugar de la experiencia como fuente legítima de

conocimiento educativo. Por su parte, la investigación-acción participativa, desarrollada entre otros por Fals Borda (1987), refuerza esta concepción al sostener que las comunidades son sujetos activos de conocimiento. Sin trasladar mecánicamente este enfoque al aula, su aporte resulta fundamental para fundamentar una educación intercultural rural orientada a la co-producción del conocimiento y al reconocimiento de la experiencia territorial como base del aprendizaje.

Racionalidades Tecnocientíficas en la Educación Contemporánea ***Escuela, Ciencia Moderna y Universalismo Epistemológico***

La escuela moderna ha desempeñado un papel central en la consolidación y difusión de la racionalidad científica occidental, no solo como espacio de transmisión de conocimientos, sino como institución clave en la producción de un determinado régimen de verdad. Desde su configuración moderna, la escuela se articuló estrechamente con el proyecto ilustrado, asumiendo como horizonte epistemológico una concepción del conocimiento basada en la universalidad, la objetividad y la neutralidad. Esta concepción, lejos de ser meramente cognitiva, ha operado como un principio organizador del currículo, de las prácticas pedagógicas y de los dispositivos de evaluación, configurando una gramática escolar que privilegia ciertos saberes y excluye otros.

El universalismo epistemológico que sustenta esta racionalidad se presenta como un criterio de validez general, independiente de contextos históricos, culturales o territoriales. Sin embargo, como advierte Harding (2015), dicha pretensión de neutralidad oculta las condiciones sociales, políticas y culturales de producción del conocimiento científico, así como los intereses que históricamente lo han orientado. La autora sostiene que la ciencia moderna ha construido su autoridad epistemológica a partir de la exclusión sistemática de saberes producidos desde posiciones subalternas, lo que ha permitido naturalizar una forma particular de conocimiento como medida universal de la racionalidad. En el ámbito educativo, esta operación se traduce en currículos que legitiman un canon científico específico y que presentan dicho canon como expresión del conocimiento verdadero u objetivo.

Esta lógica universalista se manifiesta de manera concreta en la organización curricular contemporánea, caracterizada por la estandarización de contenidos, la fragmentación disciplinar y la centralidad de la medición como criterio de calidad educativa. Los sistemas de evaluación comparativa, las pruebas estandarizadas y los indicadores de desempeño refuerzan una concepción del aprendizaje basada en la homogeneización, invisibilizando las condiciones territoriales y culturales en las que se produce el conocimiento. En contextos

rurales, esta lógica ha contribuido a consolidar la idea de que el saber legítimo proviene del exterior del territorio, mientras que los conocimientos locales son relegados al ámbito de lo anecdótico, lo empírico o lo pre-científico.

Desde una perspectiva crítica, Leff (2004) sostiene que la hegemonía de la racionalidad instrumental ha generado una crisis epistemológica profunda, al reducir la complejidad del mundo a esquemas de control, cálculo y eficiencia. Para el autor, esta racionalidad no solo empobrece la comprensión de la realidad, sino que desarticula las relaciones entre conocimiento, cultura y vida, especialmente en territorios donde la reproducción social depende de saberes ecológicos y comunitarios. En la educación rural, la imposición de esta racionalidad ha reforzado narrativas desarrollistas que conciben el territorio como atraso y a la tecnociencia como única vía de progreso, justificando procesos de subordinación cognitiva y cultural.

Los estudios sociales de la ciencia permiten profundizar esta crítica al mostrar que el conocimiento científico no es un producto puramente lógico o metodológico, sino el resultado de procesos sociales complejos. Latour (2007) demuestra que los hechos científicos se estabilizan mediante redes sociotécnicas que articulan instrumentos, instituciones, discursos y controversias. Esta lectura cuestiona la idea de una ciencia autónoma y autosuficiente, y permite comprender

que su autoridad epistemológica se construye históricamente. Trasladada al campo educativo, esta perspectiva habilita una crítica al uso del conocimiento científico como criterio absoluto de verdad escolar y abre la posibilidad de pensar la escuela como un espacio de mediación entre distintos regímenes de conocimiento.

En este sentido, ampliar la comprensión de la ciencia en la escuela no implica relativizar su valor ni desconocer sus aportes, sino situarla históricamente y reconocer sus límites epistemológicos. Para la educación intercultural rural, este desplazamiento resulta fundamental, pues permite cuestionar el universalismo epistemológico sin caer en posiciones anti-científicas, y preparar el terreno para una articulación crítica entre racionalidades tecnocientíficas y saberes territoriales. Así, la escuela deja de ser un simple vehículo de difusión de verdades universales y se configura como un espacio pedagógico en el que se negocian, traducen y resignifican distintos modos de conocer el mundo.

Tensiones, Límites y Posibilidades en Contextos Rurales

En la educación intercultural rural, la relación con las racionalidades tecnocientíficas no puede plantearse en términos de exclusión ni de aceptación acrítica. Una imposición exclusiva de la tecnociencia empobrece el aprendizaje al deslegitimar los saberes territoriales y fracturar la relación entre escuela y

comunidad; pero su exclusión total limita el acceso a herramientas conceptuales y técnicas necesarias para enfrentar problemáticas contemporáneas. La tensión, por tanto, no es accidental, sino constitutiva del campo educativo rural.

Mato (2008) advierte que no existe un conocimiento universal desligado de relaciones de poder y que la interculturalidad educativa implica disputas por legitimidad cognitiva. Desde esta perspectiva, la articulación entre saberes territoriales y racionalidades tecnocientíficas debe entenderse como un proceso de mediación pedagógica situada, conflictiva y no jerárquica. Articular no significa integrar ni fusionar, sino crear condiciones educativas para el diálogo, la traducción y la reciprocidad cognitiva.

Esta mediación exige criterios pedagógicos claros: pertinencia territorial, reconocimiento mutuo y orientación a la vida comunitaria. En términos concretos, una traducción intercultural en el aula rural podría expresarse, por ejemplo, en el análisis de la gestión del agua: la escuela puede poner en diálogo el conocimiento comunitario sobre nacederos, ciclos de lluvia y prácticas de cuidado del territorio con herramientas tecnocientíficas de medición, potabilización y monitoreo ambiental, sin que uno de estos registros anule al otro. Bajo esta lógica, el problema no es elegir entre saber local y saber científico, sino producir mediaciones que

permitan comprender, deliberar y actuar en el territorio desde criterios compartidos de pertinencia y responsabilidad.

Como señala Leff (2004), el diálogo de saberes no implica relativismo, sino la construcción de racionalidades orientadas a la sustentabilidad. En este sentido, la educación intercultural rural se configura como un espacio privilegiado para ensayar formas educativas que articulen conocimiento científico y saber territorial sin subordinación, preparando el terreno para una proposición pedagógica que condense estos fundamentos teóricos.

Conclusiones

El recorrido teórico desarrollado a lo largo de este artículo permite afirmar que la educación intercultural rural no puede ser comprendida como una adaptación periférica del sistema educativo moderno ni como una estrategia compensatoria dirigida a contextos considerados deficitarios. Por el contrario, se configura como un campo de problematización epistemológica que interpela directamente los criterios mediante los cuales la escuela define qué conocimientos son válidos, enseñables y evaluables. En este sentido, la interculturalidad crítica, anclada en la ruralidad, desplaza el debate desde el reconocimiento cultural hacia la justicia

cognitiva, poniendo en cuestión la jerarquización histórica que ha subordinado los saberes territoriales frente a las racionalidades tecnocientíficas.

A lo largo del análisis se ha mostrado que los saberes territoriales no constituyen un acervo residual ni una herencia premoderna destinada a desaparecer ante el avance de la ciencia y la tecnología. Son, más bien, formas de conocimiento situadas, producidas en la intersección entre comunidad, territorio, memoria y experiencia, con capacidad explicativa, normativa y pedagógica. Reconocer su estatuto epistemológico no implica idealizarlos ni sustraerlos de toda crítica, sino asumirlos como conocimientos históricamente contruidos, dinámicos y atravesados por tensiones internas. En este punto, la educación intercultural rural se enfrenta al desafío de abandonar la lógica de la folklorización curricular y avanzar hacia dispositivos pedagógicos que hagan posible la co-producción de conocimiento entre escuela y territorio.

Del mismo modo, el análisis crítico de las racionalidades tecnocientíficas ha permitido superar tanto su rechazo simplista como su aceptación acrítica. La ciencia y la tecnología han sido fundamentales en la configuración de la escuela moderna y continúan siendo indispensables para afrontar problemáticas contemporáneas que afectan de manera directa a los territorios rurales, como la sostenibilidad ambiental, la salud comunitaria o la producción alimentaria. Sin embargo, cuando

estas racionalidades se presentan como universales, neutras y descontextualizadas, reproducen relaciones de poder que deslegitiman otros modos de conocer y erosionan los vínculos entre educación, comunidad y territorio. La cuestión central, por tanto, no es la presencia de la tecnociencia en la escuela rural, sino las condiciones epistemológicas y pedagógicas bajo las cuales se articula con otros saberes; en esa articulación también se juega la posibilidad de una soberanía tecnológica entendida como capacidad comunitaria de apropiación crítica de la técnica y de orientación del conocimiento hacia fines territoriales.

Desde esta perspectiva, el concepto de articulación adquiere un sentido preciso: no remite a una integración armónica ni a una síntesis totalizadora de saberes, sino a un proceso de mediación pedagógica situada, conflictiva y no jerárquica. Articular implica reconocer la coexistencia de distintos regímenes de conocimiento, aceptar el conflicto epistemológico como parte constitutiva del aprendizaje y generar traducciones interculturales que no eliminen las diferencias, sino que las hagan pedagógicamente productivas. En este sentido, la escuela rural se perfila como un espacio estratégico para ensayar formas de articulación que cuestionen el universalismo abstracto del currículo moderno y reafirmen la pertinencia territorial del conocimiento educativo.

Este horizonte propositivo exige, no obstante, una revisión profunda de los dispositivos escolares. La articulación entre saberes territoriales y racionalidades tecnocientíficas no puede resolverse únicamente en el plano discursivo; requiere intervenir los procesos de selección curricular, los modos de recontextualización del conocimiento y los criterios de evaluación. En este punto, los aportes de la teoría del currículo resultan decisivos para comprender cómo el conocimiento es transformado en contenido escolar y cómo determinadas racionalidades adquieren legitimidad institucional (Apple, 2000; Bernstein, 2000). Asimismo, la formación docente aparece como un eje crítico: sin docentes capaces de reconocer, traducir y problematizar distintos saberes, la interculturalidad corre el riesgo de quedar reducida a un enunciado normativo. Como advierte Tardif (2004), los saberes del docente se construyen en la intersección entre formación académica, experiencia profesional y contextos de práctica, lo que refuerza la necesidad de una formación situada y reflexiva; en el marco de la educación intercultural rural, ello supone asumir al docente no solo como transmisor, sino como investigador de su propio territorio y mediador intercultural del conocimiento, en diálogo con la experiencia comunitaria y con horizontes de transformación educativa.

En diálogo con estas perspectivas, la educación intercultural rural puede proyectarse como un campo de innovación pedagógica orientado a la construcción de conocimientos socialmente relevantes, territorialmente pertinentes y

epistemológicamente plurales. La articulación entre saberes territoriales y racionalidades tecnocientíficas no se presenta aquí como un modelo cerrado ni como una receta metodológica, sino como un principio orientador que abre una agenda de investigación y acción educativa. En esa agenda se inscriben desafíos como el diseño de currículos contextualizados, la creación de espacios de co-docencia con actores comunitarios, la construcción de evaluaciones situadas y la formación de docentes como mediadores interculturales del conocimiento.

Bajo estas consideraciones, avanzar hacia una educación intercultural rural supone reconocer que el conocimiento no se produce ni se enseña en el vacío, sino en territorios atravesados por historias, conflictos y formas diversas de habitar el mundo. Asumir esta condición no debilita a la escuela; por el contrario, la fortalece como espacio de reflexión crítica, diálogo de saberes y producción de sentidos compartidos, capaz de responder de manera más justa y pertinente a los desafíos educativos de la ruralidad latinoamericana contemporánea.

Referencias

- Aguado, T. (2011). *Pedagogía intercultural*. McGraw-Hill.
- Aikenhead, G., & Michell, H. (2011). *Bridging cultures: Indigenous and scientific ways of knowing nature*. Pearson.
- Apple, M. W. (2000). *Official knowledge: Democratic education in a conservative age* (2.^a ed.). Routledge.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control, and identity: Theory, research, critique* (Ed. rev.). Rowman & Littlefield.

- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: Una aproximación antropológica*. Fondo de Cultura Económica.
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra: Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Ediciones UNAULA.
- Fals Borda, O. (2007). Por un conocimiento vivencial. *Aquelarre: Revista Semestral de Filosofía, Política, Arte y Cultura*, Vol. 6 no. 11 (Ene./Jun. 2007). -- p. 103-114.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (30.^a ed.). Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. A. (2006). *La escuela y la lucha por la ciudadanía: Pedagogía crítica de la época moderna*. Siglo XXI Editores.
- Haraway, D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575–599.
<https://doi.org/10.2307/3178066>
- Harding, S. (2015). *Objectivity and diversity: Another logic of scientific research*. University of Chicago Press.
- Latour, B. (2007). *Nunca fuimos modernos* (V. Goldstein, Trad.). Siglo XXI Editores. (Trabajo original publicado en 1991).
- Leff, E. (2004). *Racionalidad ambiental: La reapropiación social de la naturaleza*. Siglo XXI Editores.
- Mato, D. (2008). No hay saber “universal”: La educación intercultural como campo de disputa. *Alteridades*, 18(35), 101–116.
- Mato, D. (2015). *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: Normas, políticas y prácticas*. UNESCO–IESALC.

- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Tinta Limón.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Santos, B. de S. (2009). *Una epistemología del Sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI Editores; CLACSO.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Toledo, V. M., & Barrera-Bassols, N. (2008). *La memoria biocultural: La importancia ecológica de las sabidurías tradicionales*. Icaria Editorial.
- Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. En D. Mato (Ed.), *Políticas de identidad y diferencias sociales en tiempos de globalización* (pp. 47–66). FACES–UCV.
- Tubino, F. (2014). Interculturalidad y educación en América Latina: Balance y perspectivas. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 6, 9–30.
- UNESCO. (2017). *Educación intercultural y diversidad cultural: Lineamientos para la práctica educativa*. UNESCO.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar; Abya-Yala.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia, & C. Walsh (Eds.), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75–96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.