

Omnia Año 31, No. 1 (enero-junio, 2025) pp. 35 - 55

Universidad del Zulia. e-ISSN: 2477-9474

Depósito legal ppi201502ZU4664

Interculturalidad y educación intercultural bilingüe: Análisis crítico y perspectivas de cambio

José Alvarado

Resumen

La interculturalidad es un proceso interactivo y discursivo que promueve la heterogeneidad cultural y la creación de condiciones propicias para fortalecer el diálogo de saberes. No obstante, cuando se asocia a la Educación Intercultural Bilingüe, esta se encuentra ligada a una tendencia funcional, que se rige por los dictámenes del Estado y por medio de las políticas educativas establecidas, sin ser capaz de promover procesos de resistencia y de transformación pedagógica, manteniendo el orden preexistente, sin interpelar las estructuras dominantes en la educación. Frente a esta realidad, surge la propuesta de la interculturalidad crítica y de la Educación Intercultural crítica, como modos de interpelar el modelo educativo dominante, invitando a suscitarse prácticas pedagógicas distintas, no desde condiciones de igualdad, sino desde la diferencia, desde las tensiones con el discurso moderno-occidental.

Palabras clave: Interculturalidad, interculturalidad funcional, interculturalidad crítica, educación intercultural bilingüe, modernidad occidental.

* Licenciado y Magíster Scientiarum en Filosofía por la Universidad del Zulia. Profesor Asociado en la Escuela de Filosofía y Director del Centro de Estudios Filosóficos “Adolfo García Díaz” en la misma institución. Correo Electrónico: josealvarado001@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-4183-0110>.

Interculturality and intercultural bilingual education: Critical analysis and perspectives for change

Abstract

Interculturality is an interactive and discursive process that promotes cultural heterogeneity and the creation of conditions conducive to strengthening the dialogue of knowledge. However, when associated with Intercultural Bilingual Education, this is linked to a functional tendency, which is governed by the dictates of the State and by means of established educational policies, without being able to promote processes of resistance and pedagogical transformation, maintaining the pre-existing order, without questioning the dominant structures in education. Faced with this reality, the proposal of critical interculturality and critical intercultural education arises as ways of questioning the dominant educational model, inviting to raise different pedagogical practices, not from conditions of equality, but from the difference, from the tensions with the modern-western discourse.

Keywords: Interculturality, functional interculturality, critical interculturality, bilingual intercultural education, western modernity.

Introducción

En el contexto actual, se han suscitado una serie de cambios políticos, económicos, tecnológicos, educativos, entre otros, que han traído consigo numerosas consecuencias y modificaciones en la interacción social, lo que exige adecuarse a estos, sin dejar de lado las tensiones suscitadas entre los diversos actores e instancias sociales. Condicionados por esta realidad, la investigación tiene como objetivo analizar los elementos esenciales que configuran la interculturalidad y la Educación Intercultural Bilingüe en el contexto latinoamericano. Lo anterior constituye un aporte crítico, que aborda las problemáticas del reconocimiento a la cultura, la identidad y a diversidad, así como a los escenarios educativos, evidenciando cómo el discurso totalizador y homogeneizador de la modernidad occidental se encuentra presente de trasfondo en el contexto global y a la hora de explorar las categorías precitadas.

En este orden de ideas, se sostiene que la modernidad dio comienzo a

una postura universalista sobre la ciencia, el conocimiento, la historia, la filosofía y la cultura; plantea una razón desencarnada, sin cuerpo, trascendente, sustituyendo la relación ancestral del hombre con la naturaleza y la alteridad con un nuevo ordenamiento categorial, sustentado en la explotación, progreso y desarrollo. Monfrinotti (2021), advierte que la modernidad esconde una lógica excluyente, que opera sobre las formas de interpretar el mundo, estableciendo relaciones jerárquicas entre el sujeto moderno (hombre, occidental, blanco) con el mundo natural, sus semejantes y con la alteridad. Esta conformación discursiva de la modernidad ha venido determinando los modos de ser, hacer, conocer y actuar, lo que demuestra cómo instaura una racionalidad antropocéntrica, logo céntrica, eurocéntrica, instrumental, monolítica y colonial

De esta forma, surgen diversas preocupaciones en el ámbito filosófico, antropológico y educativo, que se conectan con problemas políticos, como requerimientos esenciales para la promoción de la diversidad, la equidad, la inclusión y al diálogo entre culturas. Con ello, se procura un viraje de la racionalidad moderno/instrumental hacia espacios de encuentro, de resignificación de identidades, con la finalidad de potenciar la capacidad dialógica, de construyendo, a través de procesos activos de resistencia, la deconstrucción de la modernidad y de sus formas impositivas.

Empero, en el abordaje crítico de la investigación, se revela la prevalencia de la perspectiva funcional en la interculturalidad, con repercusiones sobre la Educación Intercultural Bilingüe, lo que obliga a desmontar su discurso y brindar acceso a una interculturalidad crítica, que garantice el acceso a la educación, considerando las tensiones, el cuestionamiento a los estándares tradicionales de la pedagogía tradicional, rompiendo el convencionalismo unidimensional en el que ha sido considerada la interculturalidad, ampliando su comprensión hacia modos de conexión y encuentros profundos entre actores sociales y epistemes distintas, como elementos indispensables para la renovación del saber.

Interculturalidad: Precisiones conceptuales

De acuerdo a lo planteado por Ramos, et al (2024), la interculturalidad puede ser definida como el proceso comunicativo e interactivo entre personas con una identidad cultural precisa con ideas, acciones y pensamientos de un grupo cultural ajeno, sin que ninguno se conciba como superior, entablando condiciones idóneas para el diálogo de saberes. Se presenta como una respuesta al avance de la modernidad occidental, que ha llevado a la expan-

sión tecnológica acelerada que, si bien no es un aspecto negativo, trae consigo a una postura manifiesta y abierta que privilegiaba la homogeneización y uniformidad cultural.

Para Bonilla (2024), de este cuestionamiento al discurso filosófico y político occidental, surge la interculturalidad, que contempla distintas formas de pensar y enunciar la realidad, considerando la polifonía cultural, las historias alternativas, la diversidad y las dimensiones ontológicas de la cultura. Como tal, la interculturalidad instaaura un nuevo paradigma dentro de la filosofía y la política, al cuestionar las condiciones de exclusión, situándose en la búsqueda de la justicia, solidaridad, reconocimiento y preservación de la identidad.

Estos elementos fueron asociados a la búsqueda permanente de heterogeneidad filosófica, como una respuesta a la monoculturalidad, procurando interacción entre culturas, lo que emplaza a la lectura crítica de los cimientos del discurso filosófico iniciado por la modernidad, que condujo a la instauración de un nuevo orden racional, epistémico, ontológico y político basado en la dominación cultural, dando como resultado que el hombre blanco-europeo se ubicase como centro de este orden, desplazando a los habitantes originarios, perpetuando relaciones de poder, dependencia y dominación.

En este orden relacional, Europa no ha sido ajena a la interculturalidad; el discurso oculto asumido radica en cómo incorporar y subsumir a las poblaciones migrantes e indígenas a la sociedad de acogida, sin dejar de lado la idealización de superioridad cultural, lingüística y étnica. Posición opuesta se vive en América Latina, donde la interculturalidad ha servido para solventar, de manera parcial, un problema cultural, logrando que las poblaciones autóctonas no sean sometidas a procesos de aculturación, desplazamiento territorial y a formas de organización político-social, perjudiciales para su permanencia en el tiempo (Tubino, 2012).

Para Mato (2018), el punto de partida de estas tensiones está en la organización política iniciada con la modernidad, que tiene su clímax en la conquista de América, cuyas consecuencias sobre los pueblos originarios y africanos, generó condiciones de marginación social, despojo, desplazamiento, reorganización territorial, esclavitud y otra serie de circunstancias que dieron lugar a la confrontación entre distintas cosmovisiones. En este contexto, el problema cultural, lingüístico y epistémico toma otras dimensiones, dado que las lenguas, la religión y demás símbolos de la cultura fueron, paulatinamente, prohibidos en los espacios públicos, a la vez que se buscaba civilizar y blanquear al Nuevo Mundo.

Esta realidad fue extendida hacia las nuevas repúblicas, consolidando políticas educativas, cuyo horizonte se centra en la homogeneización cultural, invisibilización de la diferencia, segregación y restricción del idioma. Lo anterior se estableció en forma de relaciones jerárquicas, de confrontación entre el saber universal, moderno y eurocentrado, con los saberes locales y periféricos, cargados de estigmas, descalificados por la racionalidad moderna, que ha tenido como efecto la instauración de herencias coloniales (Mato, 2008).

Siguiendo esta línea argumentativa, Cortina (2014), considera que la interculturalidad es un proceso político en favor de la equidad y la diversidad, que cuestiona el discurso paternalista, asistencialista e indigenista promovido por el Estado y por las estructuras educativas coloniales. En esencia, la interculturalidad contribuye a la difusión del saber, a la preservación de conocimientos y culturas indígenas, como proceso de aprendizaje autónomo e independiente, en tanto se enmarca como un proyecto transversal, de acción política, que surge a partir de las demandas de las comunidades, procurando subvertir el orden discursivo presente en las estructuras académicas, de modo que se ofrezca una visión ampliada y variada de los acontecimientos de los actos humanos.

Al respecto, indica Fernet-Betancourt (2024:1):

“La filosofía intercultural nace como respuesta a ese llamado del lenguaje del mundo y de la humanidad. De forma que comprende su quehacer reflexivo como una tarea de interpretación y traducción de la densa sonoridad polifónica por la que el mundo y la humanidad dejan oír la historia de las variadas formas en que acontece su realidad integral”.

Este lenguaje del mundo y de la humanidad no es más que la forma racional, coherente, dictaminada filosóficamente, que engloba el dominio de la naturaleza, de la alteridad, de modo que toda forma de vida y el saber puedan ser cuantificados, de contruidos, medibles, sujetos a condiciones de manipulación. Por tanto, el discurso filosófico moderno parte de la razón desencarnada; es decir, de un modo donde se sustituye la relación del hombre con la cultura y la naturaleza y los aprendizajes que surgen de estos, en aras de aproximarse al progreso económico y social, sinónimo de civilización.

Por las razones antes mencionadas, la interculturalidad representa una crítica al concepto de crecimiento económico establecido por la sociedad occidental, que parte del individualismo y de las condiciones que determinan el orden civilizatorio. Entre sus demandas, plantea el reconocimiento de los derechos fundamentales, tanto para la preservación cultural como lingüística,

así como el reconocimiento a la diversidad y al contacto entre culturas diferentes.

La interculturalidad ofrece un modelo alternativo, interdisciplinario y transversal de resistencia frente a la homogeneización cultural y a la normativa discursiva occidental. Esta categoría entrecruza diversos factores, generando condiciones propicias para el diálogo, entendido como el proceso de reconocimiento de los elementos propios de la cultura y de aceptación a la diversidad, toda vez que se reconoce a la alteridad desde sus diferencias y prácticas distintas, convirtiendo a todos los involucrados en el diálogo en actores activos y protagónicos, capaces de forjar su propio saber desde la diversidad e insurgencia epistémica.

Implícitamente, la interculturalidad tiene como propósito el reconocimiento de la diversidad, de la identidad, cosmovisión, historia, prácticas ancestrales y demás condiciones que les definen como cultura, mediante proyectos sociales y luchas reivindicativas que sirven como cuestionamiento a las políticas de homogeneización, al desplazamiento racial, lingüístico, que obliga a plantear las posibilidades de pensar en una nueva práctica pedagógica, como un proceso de encuentros entre contextos divergentes, promoviendo el diálogo, respeto, tolerancia, igualdad y justicia; por tanto, amerita de estrategias que lleven al cumplimiento efectivo de esta propuesta, sin dejar de lado las falencias, carencias y limitaciones existentes en el contexto educativo latinoamericano.

En su proceso de construcción conceptual, la interculturalidad se define como una categoría social y como un discurso reivindicativo de las comunidades y poblaciones indígenas, que cuestiona los entornos desiguales y las posibilidades de acceso a los derechos humanos. Su análisis requiere de un enfoque integral e interdisciplinar, puesto que la interculturalidad es un continuo cuestionamiento al discurso concebido y gestado en la modernidad, en tanto se asume como una acción comunicativa que señala la diversidad, la desigualdad, problematizando los escenarios, librándose de los enfoques neutrales de la ciencia, reconociendo que las expresiones discursivas surgen desde las luchas y se exteriorizan, haciéndose evidentes, en los reclamos para garantizar los derechos sociales (Torres, 2023).

Interculturalidad funcional e interculturalidad crítica

En el contexto educativo, la interculturalidad se asocia al uso funcio-

nal, al seguimiento irrestricto de las políticas occidentales y del discurso moderno. Ofrece una propuesta inconclusa que, progresivamente, se ha articulado al discurso oficial y a las categorías modernas. Por tanto, se integra al saber homogeneizador y totalizador, sin considerar cambios en las estructuras sociales, sirviendo como herramienta para perpetuar el poder (Rosas, 2021).

El modelo funcional de la interculturalidad nace de las estructuras de poder, de la urgencia de desarrollo, representando una estrategia global que se rige por intereses y políticas nacionales. Esta perspectiva no evidencia un cuestionamiento al discurso moderno, al contexto de desplazamiento racial, a las asimetrías sociales, reduciéndose a la aceptación del otro (Krainer, 2019), convirtiéndose en una política cultural, instrumentalizada y limitada por el poder del Estado (Tirzo, 2020), sin mediar, promover o requerir interacciones equitativas, justas y centradas en el diálogo.

Para Mato (2018), las problemáticas surgidas de este fenómeno se conectan con las prohibiciones, exclusiones, subordinaciones y desplazamientos ejercidos por la cultura dominante, manifestado por medio de los organismos educativos ejecutores de las políticas del Estado. De manera soslayada, persiste el discurso euro centrado, el racismo epistémico¹, imposiciones cognitivas, lógicas depredadoras del medioambiente, que acentúan la gravedad del problema, debilitando la relación de las culturas originarias entre sí, con su entorno y en relación a otras culturas. Dicha problemática afecta el natural desenvolvimiento de la interculturalidad, donde juega un papel determinante el tratamiento que el Estado y los organismos educativos ofrecen sobre el tema, fomentando el mono culturalismo, afectando el aprendizaje y las formas de proyección social.

Por otro lado, el enfoque ofrecido por Tubino (2012), amplía la comprensión de la interculturalidad funcional, al indicar que esta centra su atención en el problema cultural y en la posibilidad de entablar diálogos entre actores sociales, dejando de lado elementos tangibles que requieren atención inmediata, como la pobreza, las relaciones humanas, la injusticia, las desigualdades económicas, las asimetrías y las estructuras económicas que excluyen los sectores vulnerables de la sociedad.

¹ El racismo epistémico es una categoría debatida dentro del pensamiento de colonial, sustentado en una ideología excluyente que, apoyada en los lineamientos de la filosofía occidental, niega e invisibiliza todo saber no asociado al discurso moderno. Se concibe el conocimiento no occidental como inferior, revelándose, de acuerdo a Granada (2021), principalmente, en la educación superior a través de tres formas: en el pensamiento eurocéntrico, que desvirtúa la razón y saberes no occidentales; la invisibilización curricular de las culturas alternativas; la marginación académica e infravaloración de los grupos indígenas, afrodescendientes, de mujeres, entre otros.

La interculturalidad funcional genera una praxis que se visualiza en el accionar del Estado. De esta manera, el discurso de dominación es invisibilizado a través de propuestas de discriminación positiva, bajo la promesa de oportunidades educativas, sin realizar cambios sustanciales al paternalismo estatal ni a las políticas que dan lugar a las desigualdades sociales. En la perspectiva de Jara (2018), las poblaciones indígenas no han tenido un ingreso mayoritario ni han resultado beneficiados significativamente a través de la discriminación positiva, como si lo han sido otros grupos sociales, lo que demuestra la inequidad de las políticas educativas.

A esto se adiciona el distanciamiento al que son sometidos con respecto a sus conocimientos y prácticas ancestrales; es decir, dichas prácticas sociales obligan a deslastrarse de lo que les define como población autóctona y a acoger el orden del saber impuesto por la modernidad. Por esta razón, no es suficiente la implementación de prácticas de discriminación positiva, si esto no conduce a las reformas educativas, a cerrar brechas sociales, sin dar lugar al saber diferente, desescolarizado, que no se origina en las aulas de clase, sino en la interacción permanente entre seres y saberes.

En contraposición a estas premisas, la interculturalidad crítica se presenta como un discurso político subalterno, como un cuestionamiento a las acciones del poder, al racismo y a la cultura dominante, siendo este el centro y sentido de la interculturalidad, un cuestionamiento permanente al discurso moderno, que se construye y enquistas dentro de la sociedad y de la educación. Para Krainer (2019), la interculturalidad crítica se erige como un proyecto alternativo, de cambios discursivos, de representaciones sociales que buscan la transformación socioeducativa, subsanar la injusticia contenida en políticas gubernamentales, apostando por la negociación entre los actores sociales y el Estado, reivindicando el valor del saber alternativo. Es así que la interculturalidad se convierte en un paradigma emergente, en una propuesta de transformación de relaciones, de reconocimiento, basado en el diálogo, respeto, tolerancia y equidad, así como en la construcción de acciones y significados desde lo propio de su universo cultural.

Para Walsh (2005:45), la interculturalidad crítica es un proyecto epistémico-político y ontológico que trasciende la propuesta de la multiculturalidad y la pluriculturalidad². Insiste en la creación de relaciones basadas en el

² Para Walsh (2005), la multiculturalidad y la pluriculturalidad presentan distinciones casi imperceptibles; en ambos casos, se apunta a formas de organización social, al reconocimiento de la cultura, pero de forma nominal y descriptiva; en otras palabras, la multiculturalidad se refiere a la multiplicidad de culturas, que coexisten y cohabitan en un espacio de-

diálogo de saberes, en tanto “busca desarrollar una interrelación equitativa entre pueblos, personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes”; es decir, parte del reconocimiento de la diversidad y, por tanto, “(...) no se trata simplemente de reconocer, descubrir o tolerar al otro o a la diferencia en sí (...) Se trata, en cambio, de impulsar activamente procesos de intercambio que permitan construir espacios de encuentro entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas”.

En otras palabras, la interculturalidad cuestiona el discurso hegemónico de poder, a la vez que denuncia el desplazamiento racial y lingüístico, constituyéndose en un proyecto alternativo, en un discurso subversivo, que cuestiona la lógica moderna, aspirando cambios profundos en la sociedad. La interculturalidad, según lo planteado por Walsh (2005:140), “va mucho más allá del respeto, la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad; señala y alienta, más bien, un proceso y proyecto social político dirigido a la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vida nuevas y distintas.”

En acuerdo con lo anterior, la interculturalidad se concibe como un proceso político, que va en pro de la deconstrucción del discurso forjado en torno de la interculturalidad funcional. En atención a lo anterior, indica Walsh (2012:93):

“(...) la interculturalidad debe ser entendida como designio y propuesta de sociedad, como proyecto político, social, epistémico y ético, dirigido a la transformación estructural y socio-histórica, y asentado en la construcción –entre todos- de una sociedad radicalmente distinta. Una transformación y construcción que no quedan en enunciativo, el discurso o la pura imaginación; por el contrario, requieren un accionar en cada instancia social, política, educativa y humana”.

En consecuencia, la interculturalidad se convierte en un accionar político, que cuestiona las relaciones de poder y la homogeneización cultural. Para Mella (2021), la interculturalidad es un proceso continuado de luchas y tensiones, que surgen del enfrentamiento entre el discurso hegemónico occidental con las relaciones diversas y abiertas forjadas desde la interculturalidad crítica y el diálogo de saberes. Por ello, la interculturalidad se centra en la conformación de relaciones divergentes, desde representaciones sociales di-

terminado por locaciones espacio-temporales, sin que esto refiera a una relación activa entre culturas. Por su parte, la pluriculturalidad alude a las peculiaridades regionales, a la clasificación de pueblos indígenas y afrodescendientes, a las conexiones con los pueblos mestizos y al proceso de mestizaje, señalando las diferencias y relaciones de convivencia, sin que esto implique un proceso de encuentro intercultural.

versas, que trascienden la visión idealizada de interculturalidad, conduciendo a la resistencia como posibilidad de construcción de una sociedad distinta.

La interculturalidad es un desafío permanente, una construcción histórica constante, que promueve la movilización social, el rescate de la lengua, la cultura, superando las tensiones con la modernidad. Busca encuentros, proximidades, espacios comunes, donde lo cultural se articule con lo político, donde los conflictos de interés por la identidad y por la relevancia de los saberes alternativos interactúen, ofreciendo una visión renovada de dicha categoría. Lo distintivo de la interculturalidad, más que el reconocimiento, es la lucha por la diferencia y por su preservación, dado que asume que el diálogo parte de las tensiones, de la realidad disruptiva, del discurso alternativo, de la ruptura con el *logos* occidental.

Lo anterior significa el desmontaje del discurso occidental, del racismo enmascarado, de la normatividad homogeneizadora promovida por la racionalidad instrumental de la modernidad. En contraste, la interculturalidad crítica, si bien reconoce la alteridad y las diferencias y propone la convivencia pacífica, asume las diferencias, tensiones, avances y retrocesos como parte de la construcción de un universo plural, diverso, heterogéneo, susceptible a las transformaciones, que trasciende las limitaciones de la interculturalidad funcional, así como de las posturas estatales y teóricas construidas en torno a esta.

La educación intercultural bilingüe

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2021), sostiene que la Educación Intercultural Bilingüe tiene sus antecedentes en los esfuerzos fueron realizados de forma aislada, con muchas limitaciones y con un enfoque experimental, bajo el patrocinio de organizaciones no gubernamentales, la sociedad civil e instituciones privadas, sin una participación activa del Estado. Estas experiencias educativas dieron inicio en la década de los años treinta del siglo XX, replicándose en diversos países de la región, como Guatemala, México, Perú, Ecuador y Bolivia, mediante el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), institución religiosa norteamericana dedicada a la alfabetización y formación de docentes indígenas en su propia lengua.

La Educación Intercultural fue introducida en la región latinoamericana con el fin de sustituir, gradualmente, las creencias, tradiciones, costumbres y enfoques en materia social, política, médica y religiosa por lineamien-

tos occidentales. Para Villata (2016), corresponde al avance del fenómeno político intercultural y, al mismo tiempo, de las necesidades de ciencia social de demostrar su aplicabilidad a la transformación de las estructuras sociales, considerando que los contextos históricos, la diversidad, la cultura, son parte esencial de la Educación Intercultural y pueden ser sujetas a transformación, reconstrucción y desarticulación con los estándares de la modernidad.

Ahora bien, de acuerdo a Mato (2008), esto se vio reflejado al incursionar en aspectos que iban más allá de la atención a individuos o de efectuar procesos de investigación. En el contexto antes descrito, se produjo un cambio político, ético y dentro de las tradiciones indígenas, hecho que afectó a los integrantes y dirigentes de las comunidades por igual, siendo un proceso de aculturación llevado a cabo de forma enmascarada. Como tal, la definición de interculturalidad manejada para la época se alineaba a prácticas educativas occidentales, a intereses estatales, que tendían hacia la homogeneización cultural, invisibilizando los signos de lucha, resistencia o saberes divergentes gestados fuera de la escuela.

Como programa académico, la Educación Intercultural surge en la década de los años setenta del siglo XX, relacionada a la educación escolar indígena. Sus orígenes, siguiendo los lineamientos de Portillo (2024), se ubican en Venezuela, cuando los lingüistas y antropólogos Estaban Emilio Mosonyi y Omar González Nãñez, indicaron la necesidad de la interculturalidad en la educación, planteando, a la vez, cómo convertirla en experiencias de interacción con las comunidades indígenas Arahucos. Para Prado et al. (2021), dichas experiencias tuvieron el propósito de revitalizar la lengua Baré³ como parte del proceso de interculturación⁴. Esto se realizaba por primera vez con fines académicos, sin dejar de lado aspectos e intereses políticos y sociales, con miras a la integración y fortalecimiento cultural.

³Tras iniciada su experiencia con las comunidades indígenas, Mosonyi y González Nãñez (1975), afirmaron que: “Una lengua indígena como el baré tiene en sí misma un valor mucho más alto que algunas creaciones artísticas o literarias, dada su expresividad, su vocabulario y su complejidad estructural. A esto hay que agregar que el baré es portador de una literatura propia con una base mitológica de proporciones cosmogónicas” (p. 310). Con ello evidenciaría el valor cultural de las culturas indígenas, que puede ser manifestado a través de la lengua.

⁴ Dentro de las posturas teóricas de Mosonyi y González Nãñez (1975), la interculturación se refiere al proceso de mantenimiento cultural, haciendo referencia, principalmente, a la lengua originaria, pero vivificando aquellos aspectos y elementos socioculturales, que podrían significar un aporte para la integración al diálogo entre culturas. En otras palabras, la interculturación procura el mayor rendimiento del contacto cultural, previniendo la de culturación y la pérdida de valores propios. Se centra en lo idiomático, en el contenido simbólico de la lengua, como símbolo global de la cultura indígena, asumiendo que la sociedad aspira al bilingüismo y al multilingüismo, como forma de coexistencia pacífica entre individuos.

En la década de los años ochenta, diversas organizaciones no gubernamentales plantearon la necesidad de establecer políticas educativas vinculadas a la preservación de las lenguas en la educación. En el año 1982, se llevó a cabo en México una reunión regional de especialistas en educación bilingüe, que tuvo como fin crear y orientar las políticas referidas a la pluriculturalidad y multietnicidad, procurando su oficialización e inserción en los contextos educativos (Walsh, 2010).

Análogamente, los movimientos indígenas cobraban fuerza en América Latina, reclamando su formación bilingüe, considerando que el castellano, aunque siendo una lengua hegemónica, era útil para evitar la exclusión y la discriminación educativa, así como vieron la necesidad de la implementar prácticas pedagógicas dentro de sus propios estándares culturales y lingüísticos, como elemento que facilitara la preservación cultural. Por esta razón, la cultura tomó mayor importancia en la Educación Intercultural, significando una segunda etapa, donde esta modalidad educativa fue llevada a otras regiones, sirviendo como programa para la atención de niños y niñas para su aprendizaje y disminución de la deserción escolar.

De esta manera, se asume que, más allá del bilingüismo, la sociedad se encuentra integrada por la cultura, que es dinámica, histórica y determinante para el crecimiento de los pueblos. Esto incide sobre sus formas de vida y logra que la categoría de interculturalidad sea utilizada en la educación, no solo como referente lingüístico, sino también como condición cultural y dialógica que debe prevalecer en la sociedad.

La segunda etapa de las experiencias con la Educación Intercultural Bilingüe, evidenciaron la relevancia de interconectar las culturas, grupos e individuos, haciendo patente la urgencia de fomentar el encuentro de lo propio de los pueblos con la esencia de la educación global, insistiendo que, no sólo la educación ha de ser un proceso intercultural, sino que se trata de un cambio de perspectiva, donde toda la sociedad ha de entrar en contacto con la interculturalidad (Krainer, 2019). Por tanto, la interculturalidad pasa a considerarse como un proyecto ético, político y ontológico, que buscaba superar las limitaciones homogeneizadoras de la lengua establecidas en las políticas públicas y bilingües en la región latinoamericana.

Evidentemente, la Educación Intercultural Bilingüe se sustenta en un discurso de resistencia, en la búsqueda de la autonomía de los aprendizajes, en el rescate de la lengua, incidiendo sobre la preservación de la cultura, lo que no puede lograrse sin el reconocimiento de las características multilingües y multiculturales presentes en el contexto latinoamericano, que parten

de experiencias peculiares y del cuestionamiento a los estándares educativos nacionales. De esta manera, el bilingüismo y el multilingüismo se convierten en proyectos ampliados, en un proyecto que cuestiona la pedagogía moderno/colonial y plantea un rumbo distinto a partir de su enunciación (Portillo, 2024).

En atención a lo anterior, la UNICEF (2021:10), considera que la Educación Intercultural:

“(…) ha pasado de ser una educación bilingüe (EB) centrada en el uso de la lengua y la traducción de contenidos curriculares del español, a una Educación Intercultural Bilingüe con igual o mayor énfasis en la cultura –expresada en la cosmovisión, los saberes y las prácticas de los pueblos indígenas– y su inclusión en el currículo. Al mismo tiempo, ha pasado de ser un modelo de Educación Bilingüe de Transición, caracterizado por el uso de la lengua indígena como vehículo para un mejor aprendizaje del español, a una Educación Intercultural Bilingüe de Mantenimiento y Desarrollo de las lenguas, que más bien busca promover el uso de las dos lenguas el español y la lengua indígena– en toda la escolaridad”.

Pese a que la Educación Intercultural Bilingüe comenzó con un profundo sentido de reivindicación política, de lucha contra el discurso marginador y excluyente, contra las imposiciones lingüísticas y como apropiación de la cultura, la misma, siguiendo a Walsh (2010), se ha visto sumida en procesos de burocratización, de imposiciones conceptuales, de conexión con la interculturalidad crítica, hecho que ha sido extendido en los países latinoamericanos, haciendo de lo intercultural un aparataje funcional, puesto al servicio, control y ejecución de las políticas educativas estatales. Esto ha significado la regulación de la cultura, bajo las promesas de preservación de la identidad.

Para Mosonyi (2018), la Educación Intercultural Bilingüe, en sus orígenes y propósitos fundacionales, tenía un enfoque de mantenimiento y desarrollo de la cultura y las lenguas originarias, no de transición o castellanización de la lengua, como fue dándose en otras experiencias educativas, que significó el deterioro progresivo de la identidad cultural de los pueblos autóctonos. Debido a ello, la interculturalidad y la Educación Intercultural Bilingüe tienen como objetivo crear espacios para la reflexión, promover la pedagogía crítica, contribuyendo en la formación académica dirigida para la preservación de la cultura.

Otro aspecto a considerar dentro de la burocratización de la Educación Intercultural Bilingüe, es el trato diferenciador, considerando esta modalidad educativa de forma unidireccional; es decir, se centra en una educación estrictamente indígena, acentuando el bilingüismo como necesidad de conocer, hablar y escribir en una lengua global, como medio de generalizar la educación y condicionar los aprendizajes de los participantes en el acto educativo. Para Tirzo (2020), esta perspectiva ha limitado los alcances de la Educación Intercultural Bilingüe, en tanto se sitúan las apreciaciones en un solo nicho cultural, en contextos geográficos, en el habla, en lo rural, dejando de lado las posibilidades de encuentro y de interconexión entre actores sociales.

En concordancia con lo expresado anteriormente, la Educación Intercultural Bilingüe se ha ceñido a lo indígena y lo lingüístico, dejando de lado otra serie de problemas tangibles y vigentes en la sociedad del siglo XXI, como los fenómenos migratorios, la globalización, la pobreza, el crecimiento de las tecnologías, entre otros aspectos destacables. Al respecto, destaca Tirzo (2020), la Educación Intercultural Bilingüe no ha podido robustecerse en los escenarios latinoamericanos, dado que el énfasis se hace en lo indígena, en el desencuentro ontológico y epistemológico entre los actores sociales, imponiendo una forma única de ver y pensar la realidad, centrado en las políticas del Estado y en la segregación racial, sin que se den acciones concretas para la transformación educativa, para la educación de calidad, prevaleciendo de trasfondo un enfoque funcional de la interculturalidad.

Educación intercultural en perspectiva crítica

En el contexto actual, la perspectiva crítica intercultural en la educación se asocia a la posibilidad de entablar relaciones, que parten de los reclamos y requerimientos culturales, de un proceso continuado de tensiones, conflictos y resistencias para establecer las diferencias necesarias entre culturas. Se asume la interculturalidad como elemento que complementa los esfuerzos de la pedagogía crítica latinoamericana, como una propuesta articulada al desarrollo regional, a la innovación educativa, a la producción de conocimientos, a la inclusión y a la proyección científica y tecnológica.

La interculturalidad va más allá de los procesos de encuentros y diálogos entre culturas; es mucho más amplia que la búsqueda de equidad, respeto o aceptación de la alteridad. La interculturalidad y la Educación Intercultural Bilingüe se conciben como procesos de resistencia ante la asimilación

occidental, como forma de mantener viva las diferencias, sin que los sujetos sean subsumidos por la racionalidad instrumental de la modernidad. Estas categorías cuestionan las prácticas excluyentes, discriminatorias, centradas en la blanquitud (Echeverría, 2010), en el dominio irrestricto de las lenguas hegemónicas, en la negación de la historia y en las políticas públicas orientadas a “transformar” la realidad sociocultural de los pueblos autóctonos a partir de condicionamientos moderno/coloniales (Navarro, 2020).

A partir de estos lineamientos, se busca romper el orden discursivo occidental, mediante cambios drásticos en las formas de pensar la realidad. No se pretende modificar el discurso para satisfacción del oyente, para enmascarar el racismo epistémico o para ser cónsonos con lineamientos de los organismos internacionales. De acuerdo a lo planteado por Mota y Sandoval (2019), la Educación Intercultural ha estado condicionada por la actuación de organismos internacionales, que han orientado el sentido de esta modalidad educativa hacia la implementación de políticas públicas más próximas con la multiculturalidad; es decir, organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), el Banco Mundial (BM) o el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), han planteado el tema de la diversidad cultural y, a partir de ello, han hecho alusión a la interculturalidad, procurando el desarrollo humano.

Esto derivó en la implementación de políticas públicas pensadas para la diversidad cultural, sin desmontar el discurso hegemónico de superioridad lingüística y cultural de Occidente. Como consecuencia, al ser agregada a las agendas estatales, la interculturalidad se encuentra vinculada a contradicciones, a enfoques funcionalistas que dejan de lado las intenciones y propósitos de la interculturalidad crítica, que insta a contextualizar el sentido social y de resistencia, como un rechazo abierto al discurso colonial o neocolonial, como lucha ante un sistema educativo con intereses ocultos, integracionistas y homogeneizadores.

Entendido de esta manera, el proceso de transformación pedagógica, particularmente en la educación superior en América Latina, parte de la comprensión de la interculturalidad crítica y de las prácticas distintas asumidas desde la Educación Intercultural. El interés último radica en construir una sociedad compleja, no anular la diversidad, sino consolidarla autonomía de pensamiento, basado en prácticas distintas. Esto exige nuevas formas de relaciones, ruptura con los esquemas tradicionales en las instituciones de educación superior, ajuste a políticas públicas, destacando la diversidad, distinguiendo la existencia de distintos modos de vida, sin jerarquías discriminatorias o excluyentes.

Lo anteriormente explicado concuerda con la postura de Zapata (2013), que evidencia cómo la interculturalidad no se limita a servir de acompañamiento a la diversidad, sino que interviene activamente en la reconstrucción de la educación, orientándola hacia una comunicación efectiva con los sujetos e instituciones modernas, fomentando el diálogo desde las tensiones, dando lugar al acercamiento entre sujetos modernos y no modernos, hecho que no se gestaría de forma natural. En esencia, precisa una redefinición de la cultura, que incorpore las consecuencias de la diversidad y la deconstrucción permanente de categorías conceptuales relacionadas a esta, fomentando el accionar social, como signo distintivo de pertenencia.

En acuerdo con lo anterior, la Educación Intercultural conduce a un proceso de organización política, de interacción ciudadana, que tiene como centro la proyección del saber autónomo, contribuyendo a la formación ciudadana. Para Pinyol (2013), esto no significa circunscribirse al discurso de defensa de las bondades de la diversidad cultural, sino trascender a la confección de un discurso intercultural, que identifica los riesgos de fractura social ante la negación de los derechos a la diferencia. Se busca desmontar los discursos racistas que han sido enseñados e interiorizados en la educación, mediante prácticas interculturales, vinculadas a los derechos humanos y a la defensa de la identidad y diversidad cultural.

Por tanto, la Educación, en sentido crítico e intercultural, responde a las necesidades de inclusión y de encuentros dialógicos, que surgen desde las tensiones y grietas originadas con la modernidad. No aspira la uniformidad en los saberes o la igualdad retórica, sino orientar la práctica pedagógica hacia oportunidades reales, tangibles, factibles, haciendo de las instituciones de educación, principalmente las universidades, espacios de encuentro y debate sobre la cultura, la inclusión, la diversidad y la identidad, cuyo impacto trascienda las aulas de clases. En esencia, invita a la relación equitativa entre seres y saberes, cuestionando la pedagogía centrada en la uniformidad del conocimiento, en la normatividad y esteticidad del saber propuesto por la modernidad.

Conclusiones

La interculturalidad crítica ofrece un amplio espectro de oportunidades para el rescate de la cultura, para el encuentro entre actores sociales, promoviendo la capacidad dialógica de estos. En este proceso, mediado por tensiones, conflictos, avances y retrocesos, la educación juega un papel determi-

nante, a la hora de promover la inclusión, la integración, el respeto a las culturas, a la diversidad, desestructurando el discurso educativo occidental. Por ende, se da pie a una Educación Intercultural Crítica, con sentido de pertenencia ciudadana y cultural, que valora la diferencia, la diversidad y las relaciones equitativas entre individuos.

De los aspectos más relevantes a destacar, está el compromiso por mantener activa la actitud dialógica, como un proceso continuado de intercambio de saberes, experiencias, formas de vida, cohesionado los intereses sociales más diversos, apostando por el carácter social humano, hecho que trasciende la escolarización y que corresponde a saberes que se adquieren a través de las vivencias, del diálogo de saberes. Evidentemente, lograr esto implica cuestionar las estructuras de poder, problematizar la realidad, denunciar los discursos discriminatorios, promover el debate interdisciplinar, fomentando el respeto, los valores y la construcción del saber, mediado por la identidad y la cultura.

A pesar de esto, la interculturalidad y la Educación Intercultural enfrentan numerosos obstáculos, como la negación al abandono de los métodos tradicionales de enseñanza-aprendizaje, así como la indisposición social al cambio, a desestructurar modelos insertados en el imaginario colectivo. Lograr la promoción de la interculturalidad crítica y los cambios interculturales en la educación, amerita la implementación de herramientas adecuadas, procesos continuados de luchas, resistencias y la participación activa de los actores sociales.

Referencias bibliográficas

- Bonilla, Alcira (2024). La filosofía intercultural como traducción y diálogo entre sentipensares situados. **Revista Guillermo de Ockham**, 22 (1), 75-89.<https://doi.org/10.21500/22563202.6714>.
- Cortina, Regina (2014). Educación Intercultural Bilingüe en Latinoamérica. El papel de la ayuda internacional. **RMIE**, 19 (60), 13-18.<https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v19n60/v19n60a2.pdf>.
- Echeverría, Bolívar (2010). **Modernidad y blanquitud**. México: ERA.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2021). **Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe. Avances y retrocesos en el marco de la pandemia de la COVID-19**. Publicaciones UNICEF. <https://www.unicef.org/lac/media/22251/file/EIB-AMERICA-LATINA-SPA.pdf>.

- Fornet-Betancourt, Raúl (2024). Interculturalidad: lenguaje del mundo y de la humanidad. **Revista Guillermo de Ockham**. Vol. 22(1), 1-2. <https://doi.org/10.2150/22563202.6893>.
- Granada, Lubi Jehins (2021). Las tres caras del racismo epistémico en la Educación Superior. **Revista INTEREDU. Investigación, Educación y Sociedad**. 1 (4), 129-160. <https://doi.org/10.32735/S2735-65232021000486>.
- Jara, Vanessa (2018). Discursos y prácticas de la discriminación positiva para políticas indígenas en educación superior. **Cinta de Moebio**, (63), 331-342. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2018000300331>.
- Krainer, Anita (2019). Interculturalidad y su aporte para los proyectos de desarrollo. En: Valarezo, G.R. (Coordinador). **Territorio, identidad e interculturalidad** (pp. 25-45). Quito: Ediciones Abya Yala. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/57945.pdf>.
- Mato, Daniel (2018). Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: aspectos sociales y normativos, experiencias, logros, aprendizajes y desafío. En: Mato, D. (Coordinador). **Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina** (pp. 19-45). Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- _____ (2008). No hay saber "universal", la colaboración intercultural es imprescindible. **Alteridades**, 18 (35), 101-116. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-70172008000100-008&lng=es&tlng=es.
- Mella, Pablo (2021). La interculturalidad en el giro de colonial. **Utopía y Praxis Latinoamericana**, 26 (93), 242-250. <http://doi.org/10.5281/zenodo.462960>.
- Monfrinotti, Vanessa (2021). El trasfondo ontológico de la modernidad occidental: revisión crítica de la escisión naturaleza/cultura. **En-claves del pensamiento**, 35 (30), 1-26. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-879X2021000200103.
- Mosonyi, Esteban (2018). Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en Venezuela. En: Mato, D. (Coordinador). **Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina**. (pp. 277-298). Argentina: Universidad Nacional de Córdoba. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372649>.

- Mosonyi, Esteban y González Nájuez, Omar (1975). Ensayo de Educación Intercultural en la zona arahuca del Río Negro (Venezuela). **XXXIX Congreso Internacional de Americanistas**, Vol. 5, 307-314. Lima: Instituto de Estudios Peruanos Horacio Urteaga. <https://repositorio-iep.org.pe/bitstream/handle/IEP/528/actasymemoriasdelXXXIXcongresointernacionaldeamericanistas5.pdf?sequence=2&isAllowed=y>.
- Mota Díaz, Laura y Sandoval Forero, Eduardo (2019). **Los sofismas de la interculturalidad. El caso de la educación superior en México**. En: Bialakowsky, A.; Bukstein, G. & Montelongo, L. (Compiladores). En Intelecto social, procesos laborales y saber colectivo (pp. 313-337). Buenos Aires: CLACSO. DOI: 10.55778/ts878655918.
- Navarro, Sergio (2020). **Discursos y prácticas de la educación superior intercultural: La experiencia de Chiapas**. México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas / Buenos Aires: CLACSO. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20201124055040/Discursos-y-practicas.pdf>.
- Pinyol, Gemma (2013). Una aproximación a la ciudad intercultural: el índice de interculturalidad. En: Zapata, R. y Pinyol, G. (Editores). **Manual para el diseño de políticas interculturales** (pp. 159-169). Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. <https://www.upf.edu/documents/-3329791/3455370/MANUALgritim.pdf/7a5a6983-f0b1-492b-bca1-feed21598bc2>.
- Prado, Hugo; Méndez, Gliria; Quispe, Walter y Huaman, Abrahan (2021). Educación intercultural desde la perspectiva teórica. **Revista Venezolana de Gerencia**, 26 (Especial 6), 390-409. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.26.e6.24>.
- Portillo, Jorge (2024). Interculturalidad: un cambio de perspectiva en educación. **Acción y Reflexión Educativa**, (49), 22-34. https://revistas.up.ac.pa/index.php/accion_reflexion_educativa/article/view/4591/3719.
- Ramos, Lorena; Erazo, Gonzalo y Chiriboga, Alex (2024). La interculturalidad: Una mirada desde las investigaciones del 2019 hasta la actualidad. **Revista Científica Arbitrada de Investigación en Comunicación, Marketing y Empresa. REICOMUNICAR**. 7 (13), 62-84. <https://doi.org/10.46296/rc.v7i13.0203>.
- Rosas, Ignacio (2021). Entre la interculturalidad funcional y crítica: análisis desde un centro educativo de nivel superior. **Revista CoPaLa. Cons-**

- truyendo Paz Latinoamericana**, 6 (13), 70-88. <https://www.redalyc.org/journal/6681/668171208006/html/>.
- Tirzo, Jorge (2020). De la educación indígena a la educación intercultural: el derecho a una educación culturalmente diferenciada. **NOVUM**, 2 (10), 83-97. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/novum/article/view/83232/75937>.
- Torres, Myriam (2023). Discursos pedagógicos de interculturalidad en la formación del Trabajo Social. **Trabajo Social**, 26 (1), 95-120. DOI:10.15446/ts.v26n1.109704.
- Tubino, Fidel (2012). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. En: Fernández, S. y Sinnigen, J. (Editores). **América para todos los americanos. Prácticas interculturales** (pp. 1-9). México: UNAM.
- Villata, Marco (2016). Educación intercultural en Latinoamérica: Análisis de las investigaciones de campo en la región. **Psicoperspectivas**, 15 (1), 130-143. <https://www.redalyc.org/journal/1710/171043532012/html/>.
- Walsh, Catherine (2012). **Interculturalidad crítica y (de) colonialidad**. Quito: Editorial Abya Yala.
- _____ (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En: Víaña, J.; Tapia, L. y Walsh, C. (Editores). **Construyendo Interculturalidad Crítica** (pp. 75-96). Lima: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. <https://inclue.unileon.es/wp-content/uploads/2021/03/Interculturalidad-Critica-y-Educacion-Intercultural.pdf>.
- _____ (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. **Signo y Pensamiento**. XXIV (46), 39-50. <https://www.redalyc.org/pdf/-860/86012245004.pdf>.
- Zapata, Ricard (2013). Fundamentos de las políticas interculturales en las ciudades: Respuestas a tres preguntas frecuentes. En: Zapata, R. y Pinyol, G (Editores). **Manual para el diseño de políticas interculturales** (45-63). Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. <https://www.upf.edu/documents/3329791/3455370/MANUAL-gritim.pdf/7a5a6983f0b1-492b-bca1-feed21598bc2>.