

Aportes de la interculturalidad a la pedagogía crítica contemporánea

Carlos Higuera Ramos¹

María del Rosario Estrada García²

Diana Juárez Popoca³

Resumen

Si algo podemos reconocer dentro de las líneas de pensamiento, que surgen a partir de la Teoría Crítica y que configuran buena parte de las ciencias sociales de la primera mitad del siglo xx, es la contribución que hace a la interculturalidad y a la Pedagogía crítica contemporánea que hoy, más que nunca, está más cerca de los campos de discusión en la política educativa mexicana, principalmente en los nuevos modelos que se desarrollan en la educación en México.

Palabras clave: Interculturalidad, pedagogía crítica, educación.

Abstract

If there is something we can acknowledge within the lines of thought that emerge from Critical Theory—and that shape much of the social sciences in the first half of the twentieth century—it is the contribution it makes to interculturality and to contemporary critical pedagogy, which today, more than ever, is closely tied to the debates in Mexican educational policy, particularly within the new models being developed in Mexico's education system.

Keywords: Interculturality, critical pedagogy, education.

¹ Doctorante en Estudios Psicosociales, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Docente del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación. Correo electrónico: carlos.higuera@imced.edu.mx

² Doctorante en Educación, Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación. Docente del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación. Correo electrónico: rosario.estrada@imced.edu.mx

³ Doctora en Sistemas y Ambientes Educativos por la Universidad Veracruzana. Docente del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación. Correo electrónico: diana.juarez@imced.edu.mx

1.1 Teoría Crítica

La Teoría Crítica (desde Horkheimer hasta la tercera generación), como una de las corrientes teóricas más influyentes del pensamiento contemporáneo, ha desempeñado un papel fundamental en la reformulación del marxismo como herramienta para pensar la transformación social. Desde sus primeras generaciones, esta corriente ha insistido en la necesidad de intervenir críticamente en los espacios sociales, particularmente a través de la educación, entendida como un medio para que los sujetos sean agentes críticos en la tarea de cuestionar y re-estructurar las relaciones de poder.

La crítica marxista al Capitalismo constituye un eje central de la Teoría Crítica, pues no se limita a comprender la realidad social, sino que persigue transformarla. A través de la educación, se busca dotar a los individuos de herramientas analíticas y prácticas para identificar las raíces estructurales de la desigualdad, cuestionar los mecanismos de dominación y promover formas colectivas de resistencia que apunten hacia una sociedad más justa y solidaria.

En el contexto de la Pedagogía crítica, corriente de pensamiento que emerge de la Teoría Crítica, Marx reconoce que la escuela como institución social no es neutra, sino que está moldeada por la sociedad. En este sentido, las condiciones sociales, tanto en el hogar como en la escuela, influyen en lo que se aprende y en cómo se aprende. La escuela, en particular, transmite la ideología dominante, preparando a los estudiantes para su papel en la sociedad. “...y vuestra educación, ¿no está también determinada por la sociedad, por las condiciones sociales en las que *educáis* a vuestros hijos, por la intervención directa o indirecta de la sociedad a través de la escuela?” (Marx, 1980, p. 62).

Desde esta mirada, la educación social emerge como alternativa a la educación doméstica tradicional, proponiendo a la escuela como un espacio potencialmente emancipador donde puedan desarticularse las influencias de la clase dominante. Así, se plantea una pedagogía que permita a los sujetos reconocer su posición dentro de la estructura de clases y actuar en consecuencia.

El legado de pensamiento crítico y compromiso con la transformación social proporcionó el ímpetu y el marco conceptual para el desarrollo de la teoría crítica⁴, buscando no solo entender la sociedad, sino también transformarla para superar las injusticias y opresiones del sistema capitalista. Es el resultado de un esfuerzo intelectual y fruto de un proceso colectivo de reflexión crítica sobre la realidad social, política y económica, alimentado por generaciones de pensadores comprometidos con la emancipación y la justicia social. En este trayecto, la Teoría Crítica ha sido influenciada por el pensamiento marxista, la filosofía de la praxis y las luchas sociales que han buscado transformar las condiciones de vida de los oprimidos.

Por tanto, la Teoría Crítica se presenta no solo como una teoría filosófica, sino como una *praxis* educativa que promueve el cambio social a través de la reflexión, la acción y el compromiso con los valores de equidad, libertad y justicia. Su relevancia en la educación contemporánea radica en su capacidad para inspirar a los estudiantes a convertirse en sujetos activos de su propio aprendizaje y agentes de cambio en sus comunidades, cuestionando las estructuras opresivas y construyendo alternativas más humanistas y solidarias.

1.2 Pedagogía Crítica

La pedagogía crítica surge en el noreste brasileño durante la década de 1960, en un contexto profundamente marcado por la pobreza, la desigualdad y la exclusión social. Fue precisamente en este escenario donde Paulo Freire desarrolló una propuesta educativa que desafiaba las concepciones tradicionales de la enseñanza, planteando una alternativa basada en la liberación social y el empoderamiento individual; desarrolló una pedagogía que buscaba transformar la educación en un instrumento para la transformación social, “la pedagogía crítica fusionó la ética de la Teología de la liberación, y la Teoría crítica de la escuela de Frankfurt, con los impulsos progresistas en educación” (Kincheloe, 2008, p. 30).

⁴ Matizamos que existen varios pensadores desde la teoría crítica; sin embargo, se resaltan los puntos principales de esta revisión teórica, relevante para el campo educativo.

Freire concibió la educación no como un acto neutral, sino como una práctica política con potencial emancipador. Su propuesta promovía el diálogo como herramienta pedagógica y la participación activa del educando como sujeto crítico, capaz de leer su realidad, cuestionarla y transformarla. Desde esta perspectiva, la pedagogía crítica constituye una invitación constante a la acción: a convertir el aula en un espacio de construcción colectiva del conocimiento, donde los estudiantes se reconozcan como agentes de cambio, comprometidos con la transformación de las estructuras de poder y las condiciones de injusticia social.

Como lo expresa McLaren (1998) “La pedagogía crítica resuena con la sensibilidad del símbolo hebreo *tikkun*, que significa curar, reparar y transformar al mundo” (p. 196). Esta perspectiva revolucionaria busca despertar y liberar a los estudiantes de las estructuras opresivas, convirtiendo la escuela en un espacio de emancipación; en este sentido, los estudiantes son educados para ser agentes de cambio, capaces de ver cómo sus acciones individuales pueden impactar el mundo de manera significativa.

La pedagogía crítica ofrece un marco teórico que desafía las concepciones tradicionales de la educación al situar el aprendizaje en un contexto social y político. Esta perspectiva transforma al educador en un agente facilitador de procesos críticos y reflexivos. Al empoderar a los estudiantes para cuestionar el *statu quo* y participar activamente en la construcción de su conocimiento, la pedagogía crítica contribuye a formar ciudadanos comprometidos con la justicia social y el cambio social. Esta perspectiva, abre un amplio campo de investigación y acción para construir sociedades más justas y equitativas que invita a proponer transformaciones curriculares.

Este enfoque educativo propone una ruptura con las lógicas tradicionales del currículo, situando el aprendizaje en un contexto social, político y ético. Así, el rol del educador se redefine: ya no es el transmisor de contenidos, sino un facilitador de procesos reflexivos que posibilitan el desarrollo de una conciencia crítica en los estudiantes. La pedagogía crítica, enraizada en un currículo comprometido con la realidad, establece un puente entre la teoría y la práctica, permitiendo que los

conocimientos escolares se articulen con las problemáticas del entorno y con las experiencias vitales de los sujetos. Al hacerlo, no solo se fomenta el pensamiento crítico, sino también el compromiso activo con la transformación social.

Adoptar este enfoque implica, por tanto, asumir un nuevo paradigma en la práctica educativa. Esto exige una reflexión profunda y constante sobre quiénes participan en el proceso formativo, con qué propósitos, bajo qué condiciones y en qué contextos específicos se desarrollan las actividades educativas. A partir de esta mirada, se promueve una reorganización de las relaciones pedagógicas, basadas en la horizontalidad de saberes y experiencias, en la inclusión de todas las voces y en el reconocimiento mutuo entre docentes y estudiantes.

Una educación transformadora, inspirada en los principios de la pedagogía crítica, desafía las estructuras epistémicas tradicionales y promueve una reconfiguración del sujeto que aprende. Este proceso requiere interrogar los marcos conceptuales heredados y abrirse a nuevas formas de comprensión del mundo; demanda una reconfiguración profunda de la subjetividad del estudiante, quien debe desarrollar una disposición epistemológica activa para interrogar sus propias premisas conceptuales y asimilar marcos interpretativos alternativos.

En este contexto, “...la ciencia se erige como una modalidad de rejuvenecimiento espiritual, una mutación paradigmática que subvierte las concepciones pretéritas para instaurar una nueva inteligibilidad del presente” (Bachelard, 1984, p. 16). Así, la Pedagogía crítica no solo promueve un cambio en los contenidos del saber, sino que impulsa una transformación del sujeto, habilitándolo para enfrentar los desafíos desde una conciencia ética, reflexiva y comprometida con la justicia social desde su propio contexto.

Según Ramírez (2008), la Pedagogía crítica se sustenta en una serie de supuestos fundamentales que orientan la práctica educativa hacia la transformación social, los cuales son:

- a) Participación social: implica la concientización activa de los sujetos para intervenir democráticamente en la construcción de alternativas frente a los desafíos presentes y futuros.
- b) Comunicación horizontal: fortalece la interrelación entre los actores educativos, promoviendo una interacción equitativa en la que todas las voces tienen el mismo valor en la construcción del conocimiento.
- c) Significación de los imaginarios: posibilita la reconstrucción histórica, sociocultural y política de los grupos sociales, otorgando sentido y significado a sus realidades.
- d) Humanización de los procesos educativos: pretende estimular la habilidad intelectual, el aparato sensorial y el mundo complejo de los sentimientos con la intención de recuperar la integridad del sujeto para ubicarlo en el mundo complejo de las circunstancias sociales.
- e) Contextualización del proceso educativo: promueve una lectura crítica de la realidad vivida en relación con aquella que se desea transformar, posicionando a la escuela como un espacio privilegiado de análisis y cuestionamiento.
- f) Transformación de la realidad social: constituye tanto una meta como una consecuencia del desarrollo de los supuestos anteriores. “La escuela, entendida como acontecimiento político, circunscribe a la docencia como una aventura inagotable, dinámica y apasionante en la que se recoge la problemática social para analizarla y proponer caminos conducentes a la búsqueda de soluciones” (Estrada, Higuera, Juárez, 2022, p. 88)

Los supuestos de la pedagogía crítica, según Ramírez (2008), redefinen el quehacer educativo, proyectándolo como una herramienta para la emancipación, el pensamiento crítico y la construcción colectiva de una sociedad más justa.

1.3 Interculturalidad

En esta misma línea crítica, desde la Filosofía de la liberación y la búsqueda por la identidad en Latinoamérica, principalmente en los años sesentas, con pensadores como Enrique Dussel, Bolívar Echeverría, Luis Villoro, entre otros; el filósofo Raúl Fornet-Betancourt ofrece una valiosa contribución al debate sobre la función del sistema educativo en la

transmisión y configuración del conocimiento. Según el autor, el sistema educativo no sólo organiza y coordina el saber, sino que actúa simultáneamente como un filtro que selecciona lo que se considera válido y digno de ser enseñado, excluyendo otros saberes y formas de conocimiento (Fornet-Betancourt, 2017). Esta lógica operativa convierte al sistema educativo en una espiral de exclusión que reproduce jerarquías epistémicas, muchas veces invisibilizadas, pero profundamente arraigadas.

Fornet-Betancourt señala que, al no poder enseñarlo todo, el sistema educativo debe tomar decisiones sobre qué saberes se transmiten a las nuevas generaciones dentro del marco de una tradición cultural específica. Esta selección no es neutra, ya que implica una toma de posición respecto a qué conocimientos se consideran vitales, legítimos o relevantes. Por ello, el autor subraya la necesidad de interrogar no sólo los contenidos que se imparten, sino también las estructuras que los sostienen y legitiman.

Desde esta perspectiva, el sistema educativo se convierte en un lugar clave para preguntarse cómo se genera vitalidad en nuestras tradiciones, incluidas las filosóficas, y de qué manera estas se actualizan o se fosilizan en el proceso educativo. En consecuencia, la pregunta por el sentido y la función de la filosofía —y del conocimiento en general— no puede plantearse de forma abstracta o descontextualizada, sino que debe situarse en relación con la constelación de saberes que configuran una cultura determinada y con la forma en que estos se articulan dentro del sistema educativo.

En este mismo orden de ideas, la pedagogía debe seguir con el proyecto de:

La descolonización de la filosofía debe asumir las verdaderas tareas de comprensión y diálogo de la propia realidad, que están presentes como tareas, tareas compartidas que no dejan de un lado, la urgencia, en este sentido, es asumir el diálogo y no solamente el encuentro con el otro, sin el paso siguiente, llegar a la mejor convivencia. (Higuera, 2025, p.41)

De esta manera, es necesario pensar en los modelos, el desarrollo curricular que se constituye como uno de los pilares esenciales de cualquier sistema educativo, ya que, además de definir los contenidos y métodos

de enseñanza, refleja las concepciones filosóficas, políticas y sociales que fundamentan el proceso educativo. La pedagogía crítica, emerge como una lente esencial para analizar y cuestionar las concepciones y los fundamentos teóricos que subyacen a las decisiones curriculares, realizando un cuestionamiento al currículo tradicional.

El enfoque y crítica de Fornet, es también una denuncia hacia la tecnologización de los procesos educativos, sociales, culturales y en general de la vida contemporánea. Podemos pensar que existen diversas voces que hacen un reclamo hacia el capitalismo, en concreto con la Teoría Crítica.

Con todos estos componentes, complejidades y contradicciones que uno encuentra a la vuelta de la esquina, es también de reconocer que a pesar de las luchas intestinas de la violencia del país, la comunidad debe estar presente en las formas de relacionarse con la educación, más allá de buenas y malas intenciones de las políticas de gobierno por destruir o preservar, lo cierto es que, los valores presentes en el vínculo escuela-comunidad deben estar en muchos casos, como guía para mejorar la comunicación y convivencia.

Es por esto que el reclamo está en que, epistemológicamente, poner dichos saberes, valores y conocimientos del lado de conocimientos pre-científicos, mitológicos, y carentes de peso y formas de vida, hoy más que nunca reclaman un lugar, su lugar en la cultura humana en contra del peso de la “universalidad” occidental “unívoca”.

Fornet señala la importancia de reestructurar la universidad como espacios de saber que atiendan a las comunidades, sobre lo cual nos dice:

Necesita universidades contextuales vinculadas a sus regiones y a los saberes de sus comunidades. Porque las necesita no como escuelas de autorreferencias, sino como “hogar” de memorias para el diálogo y la convivencia planetaria, es decir, para abrirse a la riqueza de los otros y construir así, con la participación de todos, la universidad intercultural como espacio intercultural de diálogo de saberes y culturas. (Fornet-Betancourt, 2006c, p.43)

En este orden de ideas, es que la adaptación social del discurso, la educación, aunque legalmente sea el medio que permite a cada persona en nuestra sociedad acceder a diferentes tipos de discurso, se reconoce que aún en su distribución, en lo que permite y en lo que limita, sigue las pautas establecidas por las desigualdades, los conflictos y las luchas sociales. Cada sistema educativo es una manera política de conservar o cambiar la adecuación de los discursos, junto con los conocimientos y los poderes que esto conlleva (Foucault, 2022).

Es así que esta forma de acceder a saberes y discursos a través de las distintas “formas políticas” han tenido y tienen formas de exclusión, de sometimiento de organización de dichos saberes. Tal como Foucault se pregunta “¿Qué es, después de todo, un sistema de enseñanza, sino una ritualización del habla; sino una cualificación y una fijación de las funciones para los sujetos que hablan; sino la constitución de un grupo doctrinal cuando menos difuso; sino una distribución y una adecuación del discurso con sus poderes y saberes?” (Foucault, 2022, pp. 45-46). Ejemplo de esto es el sistema académico universitario como forma de ejercer el poder y formas correctas del habla “académicas” y enseñanza de saberes descritas y encerradas en el currículo como modelo a seguir, impuesto desde las estructuras y desvinculado de las propias experiencias vivenciales.

Por su parte, Freire (2005) refiere que la educación no debe limitarse a la reproducción de estos saberes impuestos, sino que debe funcionar como un acto de liberación. El pedagogo brasileño considera en relación al currículo, que éste debe ser una herramienta crítica que permita a los estudiantes desarrollar conciencia social y pensamiento autónomo, no un instrumento de opresión. Tanto Foucault como Freire, desde sus realidades, coinciden en señalar que la educación tradicional tiende a consolidar jerarquías de poder en el aula, donde el docente monopoliza la palabra y transforma el espacio educativo en un escenario de monólogos. Esta práctica reduce el aprendizaje a la repetición mecánica de contenidos, anulando la posibilidad de una comprensión profunda, el pensamiento crítico y la creatividad.

Freire denuncia esta dinámica a través de su crítica al modelo “bancario” de educación, donde el conocimiento se concibe como una dona-

ción de quienes se creen sabios hacia aquellos considerados ignorantes. Esta visión no solo refuerza relaciones verticales, sino que perpetúa una ideología de opresión al absolutizar la ignorancia del otro, promoviendo su alienación (Freire, 2005). Frente a ello, propone una educación dialógica, liberadora y participativa, que permita a los sujetos reconocerse como portadores de saber y agentes de transformación social.

1.4 Comunidad-mundo-existencia

Los propósitos de la filosofía intercultural, así como sus proyectos de dismantlar la hegemonía negativa del mundo o como lo refiere Fornet, del mundo contemporáneo que es y obedece al capitalismo; las propias culturas que deben tomar conciencia de sus propias necesidades y posibilidades. Pensemos en la fuerza y abusos que Estados Unidos ha ejercido en muchos países de diversas latitudes y en América Latina, podríamos decir que su poderío económico se ha impuesto sobre los propios gustos estéticos, rutas de investigación y de toda índole.

De esta manera, la crítica se encuentra al avance en el proyecto occidental de supremacía del curso y desarrollo de la acumulación de riqueza, en donde la técnica sigue jugando un papel cada vez más poderoso en el saqueo y explotación del mundo; un movimiento contrariamente devalúa el tiempo⁵, sometiéndolo al ritmo del dinero y la acumulación de riqueza cada vez más asimétrica y con producción y reproducción de pobreza. Esta superposición no puede explicarse sin una decisión a favor de la tecnología como vía auténtica para la cultura occidental.

Tal y como hace muchos años el filósofo Alemán Theodor Adorno, parecía estar describiendo, hoy más que nunca, una realidad contemporánea:

⁵ En Kant tenemos que “El espacio y el tiempo son sus formas puras; la sensación es su materia. Las primeras podemos reconocerlas sólo a priori, es decir previamente a toda percepción efectiva, y por ello se llaman intuiciones puras. A la segunda se debe, en cambio, lo que nuestros conocimientos se llaman a posteriori, es decir intuición empírica.” (Kant, 2010, p.77).

Esto concede sí el tiempo y el espacio ya son dados, de ahí tenemos que la obsesión del tiempo es dada, por ejemplo, por la idea de progreso, desarrollo, etc. Mientras que en el espacio se convierte en territorio, lugar desde donde se piensa. Para Fornet, la idea de tiempo del “mundo moderno” es una invención capitalista.

Lo que la cultura de la técnica de nuestros días tiene de caótico y monstruoso no deriva de una cultura técnica, ni de determinada esencia de la técnica como tal. La técnica ha adquirido en la sociedad moderna una posición y una estructura ya características, cuya relación con las necesidades de los hombres es profundamente incongruente; el mal, pues, no deriva de la racionalización de nuestro mundo, sino de la irracionalidad con la que actúa dicha racionalización. (Adorno, 1969, p. 43)

Con todos estos componentes, complejidades y contradicciones que uno encuentra a la vuelta de la esquina, es también de reconocer que a pesar de las luchas intestinas de la violencia del país; la comunidad está muy presente en las formas de relacionarse, más allá de buenas y malas intenciones de las políticas de gobierno por destruir o preservar: lo cierto es que, los valores presentes en la comunidad pueden ser en muchos casos, guía para mejor comunicación y “conviviabilidad”. Es por esto que el reclamo está en que epistemológicamente, poner dichos saberes, valores y conocimientos del lado de conocimientos pre-científicos, mitológicos, y carentes de peso y formas de vida, hoy más que nunca reclaman un lugar, su lugar en la cultura humana en contra del peso de la “universalidad” occidental “única”, que sea comunicable a través del acto formativo.

Esta recuperación de mundo sigue siendo una denuncia de la filosofía intercultural, porque si su propósito es ser guía de las culturas por la pluralidad y “la lucha por la reparación de sus propios ritmos de vida, es decir, tiempos y espacios propios. (Fornet-Betancourt, 2023, p. 22), podemos pensar en los sobre los mercados, el lugar de intercambio de productos que en América tienen su propio desarrollo, y que incluso, subsisten como formas de hacerle frente al robo del mundo por parte de las grandes cadenas de supermercados. Tzintzuntzan, Pátzcuaro o algunas comunidades lacustres, resisten por su terquedad, negándose además a la imposición de la única forma de consumir, de comercializar, impuesta por el capitalismo feroz -que no solo es la denuncia por todo lo que ya denunciaba el marxismo, la Teoría Crítica y otros tantos, sino la negación del derecho a organizar su mundo, a dirigirlo-; guardan la reliquia común de intercambio no solo de objetos (el trueque), interacción, socialización, el sentido más amplio que manifiestan los ciudadanos, lugar de encuentro, de apertura, de realización no solo de

necesidades básicas sino incluso formas discursivas activas como espacio de convivencia.

Por esto es necesario que “la lucha a la diversidad en el “mundo contemporáneo” de hoy, si no en la lucha por restituir los lugares de la diversidad como contextos de peso del mundo propio” (Fornet-Betancourt, 2023, p. 22), por eso para Fornet, el verdadero trabajo de la filosofía intercultural es la lucha sostenida por la buena convivencia.

Prosiguiendo en este orden de ideas, las interacciones en el mundo que cada vez más se convierte en zona de riesgo para todas las comunidades, es la idea de cimentar la cultura en lo que Fornet denuncia como el “mundo mecanicista”, parece ser una verdad de Perogrullo, que cada vez hace más evidente el alejamiento del mundo de la vida y lo que significa ese carácter mecánico en la socialización, el comercio y en general las relaciones humanas.

El nuevo imperativo categórico para Fornet, la individualidad producto que no hace ninguna conexión con la interioridad de la propia vida y más bien se dirige a una relación con los objetos que pretende mostrar y formar ahí cierta identidad, prácticas y un uso personal que esa experiencia supone, expandidas y promovidas por el capitalismo como unívoca forma de experiencia del mundo.

Y es, tratando regresar a la idea anterior, que los pueblos originarios tienen tras de sí un contenido histórico y prácticas de valores que deben ser dialogados, y nos referimos a las buenas prácticas, al sentido profundo que significa la comunidad, Fornet señala: “pueblos indígenas, movimientos sociales, prácticas religiosas o iniciativas intelectuales con su persistente resistencia en los más diferentes lugares del mundo” (Fornet-Betancourt, 2023, p. 34).

La experiencia del individualismo profundo, de las sociedades contemporáneas, son como lo advierte Fornet:

“La llamaría el individualismo de individualidades sin respaldo vivencial de la singularidad de lo humano porque entiende lo individual como un *punto* y no como un *camino*, y de este modo sus proyectos de reali-

zación no cuentan con nada más que con particularidad centrada en la elección de los objetos pertinentes.” (Fornet-Betancourt, 2023, p. 40).

La necesidad del reconocimiento de la propia comunidad, en primer lugar, como parte de la propia existencia donde se convive, es el diagnóstico que aplica Fornet, nos centra en la necesidad del mundo contemporáneo de una reflexión profunda desde la filosofía. Esto, en las distintas tradiciones culturales que se han encontrado marginadas y hoy más que nunca “lo que llamamos “filosofía” pueda ser renombrado y redefinido mediante la cooperación de todas las tradiciones de pensamiento de la humanidad” (Fornet-Betancourt, 2007, p. 25).

En este orden de ideas, las tradiciones en convivencia, o como expresión de convivencia, llegan a lo que ya señalaba el filósofo Carlos Lenkersdorf que no hay una diferencia entre el tú y el nosotros; el pensador Unamuno denominó yosotros, este yosotros articulado en las comunidades forma parte de una perspectiva de vida que permite repensar las propias traiciones y valores que son importantes mantener y recuperar. También para subrayarlo con el filósofo francés Jean-Luc Nancy: “El ser no puede *ser* más que siendo-los-unos-con-los-otros, circulando en el *con* y como el *con* de esa co-existencia singularmente plural” (Nancy, 2006, p.19), este ser que se encuentra en participación, coexistente plural de las relaciones.

1.5 Educación e interculturalidad

Desde la propuesta de la filosofía intercultural y sus aportes a la pedagógica crítica, los nuevos procesos formativos deben generar un cambio en el hombre consciente y comprometido con su realidad y con la firmeza de transformarlo resaltando la construcción dialógica, el humanismo crítico, las prácticas emancipadoras y la reinención, como aspectos fundamentales para la constitución de vínculos sociales solidarios. Para Freire la educación es un acto de descubrimiento mutuo y transformación social, donde el diálogo y la investigación se entrelazan para empoderar a los individuos y promover su capacidad de actuar críticamente en el mundo.

Para Freire, no existe un educador sobre el educando, ni un educando sometido al educador, sino una relación en la que el educador se convierte en educando y el educando en educador. Esto significa que “1) nadie educa a

nadie; 2) que tampoco nadie se educa solo; 3) que los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo” (Freire, 1989, p. 18); es decir, en un acto comunicativo y comunitario.

En esta perspectiva, la educación se concibe como un acto de liberación mutua. El educador, al dialogar con sus estudiantes, no solo enseña, sino que desaprende y reaprende constantemente en un movimiento dialéctico. El educando, por su parte, al participar activamente en la construcción del conocimiento, se empodera y se convierte en agente de cambio. Juntos, educador y educando, construyen un mundo compartido a través del diálogo crítico, un mundo donde las voces de todos son escuchadas y valoradas. “La conquista implícita en el diálogo es la del mundo por los sujetos dialógicos, no la del uno por el otro. Conquista del mundo para la liberación de los hombres” (Freire, 2005, p. 108).

Desde la mirada freiriana, la educación es un acto dialógico y liberador, donde tanto educador como educando se transforman mutuamente a través del intercambio crítico de saberes y experiencias. Esta visión encuentra una resonancia significativa en la propuesta de Fonet-Betancourt, quien plantea que la práctica pedagógica intercultural debe orientarse hacia una “alfabetización biográfica”, entendida como un proceso de reconocimiento reflexivo de nuestras propias trayectorias vitales, biografías, identidades y herencias culturales y el reconocimiento de una racionalidad en la oralidad.

En este sentido, el diálogo crítico que propone Freire se enriquece al incorporar la dimensión intercultural, ya que no solo se trata de conquistar el mundo para la liberación de los sujetos, sino también de cuestionar y reconstruir los marcos culturales que configuran nuestra subjetividad. Así, la transformación personal y colectiva se convierte en un proceso de revisión constante de nuestras prácticas y de apertura a otras formas de estar en el mundo, posibilitando una educación verdaderamente emancipadora y plural.

La interculturalidad, llevada al terreno de la práctica pedagógica, permite o debe permitir, que, podamos desarrollar y además practicar la “alfabetización biográfica” (Fonet-Betancourt, 2009, p.12), es decir, procesos de reconocimiento de nuestras propias subjetividades y modos

de vida, reconocer que la herencia de modelos culturales y sociales que hemos recibido y practicado, son, flexibles, movibles y además, que día a día nos permitirían reconocer nuestras prácticas negativas, corregirlas y transformarlas, y solo así, la crítica hacia los propios modelos o imágenes del mundo, del sujeto y de la sociedad permiten reconocer las fallas y fisuras de la realidad educativa.

Fornet (2009) nos dice sobre la educación: “Denunciando que la educación que se trasmite, crea realmente analfabetos contextuales, gente que sabrá mucho, que tendrá mucha información, pero que no sabe leer su mundo” (p.14), el propio territorio o las formas de entender nuestras geografías y procesos formativos e informativos.

Cabe mencionar, que “subrayar el proceso de subjetivación, para encontrar perspectivas pedagógicas que recuperen el proceso educacional, formativo, como una forma de recuperar el mundo para biografías que comparten subjetividades” (Fornet-Betancourt, 2009, p.14), estos procesos educativos que se subjetivan y son o no, compartidos. De este modo, la interculturalidad funciona en procesos educativos, para plantear alternativas y mejorar las condiciones de vida, la solución de conflictos e incorporar el diálogo como práctica discursiva en los ambientes escolares.

A modo de conclusiones

Los modelos educativos inspirados en la interculturalidad deben configurarse como procesos de diálogo situado, que no solo reconozcan la diversidad cultural, sino que, como plantea Raúl Fornet-Betancourt, impulsen la construcción de una “nueva universalidad” en diálogo. Esta reconfiguración epistémica debe orientarse hacia el desarrollo integral del ser humano y de la sociedad, superando los límites de una racionalidad fragmentada o excluyente.

Tal como lo sugiere el propio Fornet, este horizonte intercultural no se limita a un proyecto educativo, sino que se vincula estrechamente con una cuestión antropológica de fondo: redefinir lo humano desde la pluralidad de experiencias y saberes, a través de una orientación ética y pedagógica que transforme nuestras prácticas y comprensiones del mundo. “Ese ideal es algo así como la orientación que orienta la orientación”,

afirma el autor, señalando la necesidad de una dirección reflexiva que guíe la praxis pedagógica hacia la justicia y la inclusión.

En este marco, la pedagogía crítica se presenta como una herramienta necesaria para desmontar las estructuras hegemónicas que limitan el pensamiento y la acción. Encerrada entre la rigidez del sistema dominante y las trampas ideológicas que restringen la emancipación, esta pedagogía conserva, sin embargo, una potencia transformadora singular. Su fuerza radica en su capacidad imaginativa, intelectual y práctica para abrir caminos de liberación. No se trata únicamente de su supervivencia como corriente educativa, sino de su contribución a la continuidad de la humanidad como especie capaz de reflexionar, resistir y reinventarse frente a las múltiples formas de opresión. ▲

Referencias

- Bachelard, G. (1984). *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI.
- Focault, M. (2022). *El orden del discurso*. Austral.
- Fornet-Betancourt, R. (2007). *Sobre el concepto de interculturalidad*. CREFAL.
- Fornet-Betancourt, R. (2003a). *Interculturalidad y filosofía en América Latina*. Aachen.
- Fornet-Betancourt, R. (2003b). *Mundo-filosofía-existencia*. Aachen.
- Fornet-Betancourt, R. (2020). *Hacia una transformación intercultural de la filosofía. Ejercicios teóricos y prácticos de filosofía intercultural en el contexto de la globalización*. Escuela de Filosofía Intercultural.
- Freire, P. (1989). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Kincheloe, J. L. (2008). Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos. En J. L. Kincheloe, *La pedagogía crítica del siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir* (pp. 26-32). Graó.
- Marx. (1980). *Obras escogidas Tomo I*. Koba.
- McLaren, P. (1998). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI.
- Nancy, J.-L. (2006). *Ser singular plural*. Arena libros.