



HACIA UNA DIDÁCTICA INTERCULTURAL: LENGUAS, CULTURAS Y ENFOQUES DECOLONIALES EN EL SIGLO XXI

Jairo Eduardo Soto Molina¹

ORCID: 0000-0003-3378-0202

Irene Becerril Arostegui²

ORCID: 0000-0001-9359-1310

¹ Investigador, Universidad Americana de Europa (UNAE)

² Investigador, Universidad Americana de Europa (UNAE)

RESUMEN

El presente artículo analizó, desde una perspectiva teórico-reflexiva, las intersecciones entre lenguas, culturas y pensamiento decolonial como fundamentos para una didáctica intercultural del siglo XXI. El estudio partió de la problematización de los modelos tradicionales de enseñanza de lenguas, los cuales reprodujeron lógicas coloniales, epistemologías hegemónicas y prácticas pedagógicas centradas en la homogeneización cultural. Se justificó la necesidad de transitar hacia enfoques críticos basados en la interculturalidad, la pluriversalidad y el reconocimiento de sujetos culturalmente situados. El análisis se sustentó en corpus teóricos provenientes de la educación intercultural, la lingüística aplicada, los estudios decoloniales y los enfoques sociocríticos del lenguaje, apoyándose además en documentos especializados y en obras de los autores. Se revisaron antecedentes nacionales e internacionales que evidenciaron tensiones entre currículo, identidad, poder y diferencia cultural en la enseñanza de lenguas. La metodología consistió en un examen teórico-analítico que articuló conceptos clave como cultura, alteridad, discurso, ideología, cognición y socialización, vinculando dichos conceptos con propuestas pedagógicas decoloniales. Entre los principales hallazgos se destacó que la didáctica intercultural requiere superar el multiculturalismo descriptivo y avanzar hacia prácticas transformadoras que integren pensamiento crítico, diálogo de saberes, descolonización curricular, análisis del discurso y conciencia sociolingüística. Se concluyó que la didáctica intercultural del siglo XXI debe configurarse como un proyecto ético-político orientado a la justicia cognitiva, la equidad educativa, el reconocimiento mutuo y la formación de ciudadanos capaces de interactuar críticamente en sociedades plurales.

Palabras clave: Decolonialidad, Didáctica intercultural, Enseñanza de lenguas.

ABSTRACT

This article analyzes, from a theoretical-reflective perspective, the intersections between languages, cultures, and decolonial thought as foundations for an intercultural didactics of the 21st century. The study begins by problematizing traditional language teaching models, which reproduce colonial logics, hegemonic epistemologies, and pedagogical practices centered on cultural homogenization. The need to move toward critical approaches based on interculturality, pluriversality, and the recognition of culturally situated subjects is justified. The analysis is based on theoretical frameworks from intercultural education, applied linguistics, decolonial studies, and sociocritical approaches to language, and is also supported by specialized documents and the authors' own works. National and international precedents are reviewed that demonstrate tensions between curriculum, identity, power, and cultural difference in language teaching. The methodology consisted of a theoretical-analytical examination that articulated key concepts such as culture, otherness, discourse, ideology, cognition, and socialization, linking these concepts to decolonial pedagogical proposals. Among the main findings, it was highlighted that intercultural didactics requires moving beyond descriptive multiculturalism and advancing toward transformative practices that integrate critical thinking, dialogue of knowledges, curricular decolonization, discourse analysis, and sociolinguistic awareness. It was concluded that 21st-century intercultural didactics must be configured as an ethical-political project oriented toward cognitive justice, educational equity, mutual recognition, and the formation of citizens capable of interacting critically in pluralistic societies.

Keywords: Decoloniality, Intercultural didactics, Language teaching.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de lenguas en América Latina continúa atravesada por profundas tensiones históricas, culturales y epistémicas que derivan de la persistencia de la colonialidad en los sistemas educativos. Aunque en las últimas décadas se han incorporado discursos institucionales en favor de la diversidad, la interculturalidad y la inclusión, la práctica pedagógica se mantiene mayoritariamente anclada en modelos eurocéntricos de enseñanza, currículos estandarizados y materiales didácticos diseñados desde matrices epistemológicas del Norte Global. Este enfoque dominante no solo desconoce las realidades socioculturales de los estudiantes latinoamericanos, sino que reproduce jerarquías lingüísticas y epistémicas que inciden directamente en la construcción de identidades, la agencia comunicativa y los procesos de reconocimiento de las diferencias culturales y lingüísticas.

En Soto-Molina & Méndez (2020) se analizaron los conceptos de colonialismo lingüístico y alienación cultural en libros de texto universitarios para la enseñanza del inglés, comparándolos con los postulados centrales del pensamiento decolonial. Dicho estudio permitió establecer categorías dicotómicas basadas en el análisis del componente cultural de los materiales, evidenciando que la enseñanza de una lengua extranjera no es un proceso neutro ni meramente instrumental. Por el contrario, constituye un espacio donde se negocian sentidos, se reproducen ideologías y se ejercen formas de poder que afectan la subjetividad del aprendiente. Tal como señala Haidar (2000), el acto de enseñar una lengua está profundamente imbricado en estructuras culturales y en relaciones sociales de dominación, por lo cual implica necesariamente transmitir representaciones sobre el “otro”, sobre el mundo y sobre los modos legítimos de conocer, comunicar y existir.

En el contexto latinoamericano, este proceso se complejiza aún más debido a la presencia de una diversidad cultural, étnica y lingüística que raramente es reconocida y valorizada en los entornos educativos. La escuela, históricamente, ha funcionado como un espacio de homogeneización cultural que, en lugar de fortalecer identidades situadas, ha contribuido a reproducir modelos culturales dominantes y a desvalorizar los saberes locales. Cid (2001) menciona que la educación tradicional tiende a reducir la cultura a manifestaciones superficiales —folclor, festividades, rasgos visibles— mientras ignora los procesos más profundos de identidad, pertenencia y construcción simbólica.

Frente a este escenario, emerge la necesidad impostergable de desarrollar una didáctica intercultural críticamente orientada, capaz de transformar los supuestos epistemológicos que han guiado la enseñanza de lenguas en la región. La interculturalidad crítica, fundada en las epistemologías del Sur, no se limita a reconocer la diversidad, sino que la concibe como un espacio de relaciones asimétricas que deben ser visibilizadas, discutidas y reorientadas para construir alternativas pedagógicas éticas y transformadoras. La decolonialidad —entendida como proyecto político-epistémico (Dussel, 2021; Quijano, 2000; Walsh, 2009; Mignolo, 2007)— proporciona herramientas para cuestionar la matriz colonial del poder y orientar la enseñanza de lenguas hacia prácticas más pluriversas, inclusivas y situadas en los contextos latinoamericanos.

Desde esta perspectiva, la didáctica intercultural no debe limitarse a introducir contenidos culturales complementarios o actividades de sensibilización. Implica reconfigurar la relación entre lenguaje, identidad y conocimiento; comprender la dimensión política del acto educativo; y promover la formación de subjetividades críticas capaces de dialogar con la diferencia desde una posición ética, reflexiva y emancipadora. Esta visión se nutre de los aportes de la lingüística aplicada crítica, que evidencia el papel ideológico del lenguaje; de la sociolingüística, que reconoce la variación lingüística como fenómeno cultural y político; y del análisis crítico del discurso, que permite estudiar cómo se reproducen o desafían estructuras de poder mediante prácticas comunicativas.

A pesar de los avances producidos por enfoques comunicativos, interculturales y pragmáticos, persisten limitaciones significativas:

1. privilegio epistemológicas eurocéntricas y desatienden los saberes locales;

2. reproducen jerarquías lingüísticas que otorgan prestigio a ciertas variedades y subordinan otras;
3. conciben la cultura como homogénea, estática o folclorizada;
4. emplean materiales didácticos descontextualizados en los que la identidad latinoamericana es invisibilizada; y
5. ignoran las relaciones de poder que atraviesan la interacción comunicativa.

Estas tensiones dificultan la construcción de una educación verdaderamente democrática, participativa y situada, reforzando en los estudiantes visiones fragmentadas y acríticas del mundo. De allí surge la urgencia de avanzar hacia una didáctica intercultural con enfoque decolonial, capaz de: (a) reconocer y resignificar los saberes históricamente silenciados; (b) formar sujetos críticos que cuestionen discursos hegemónicos; (c) promover el diálogo de saberes como práctica pedagógica; (d) responder a los desafíos de sociedades plurales e interconectadas; (e) fortalecer identidades culturales y lingüísticas diversas; y (f) configurar la enseñanza de lenguas como espacio para la justicia cognitiva y social.

Este estudio se organiza en torno a un objetivo general:

Analizar las articulaciones teóricas entre lenguas, culturas y pensamiento decolonial para proponer fundamentos conceptuales que orienten una didáctica intercultural crítica en el siglo XXI.

Y se operacionaliza en los siguientes objetivos específicos:

1. Examinar la evolución y limitaciones de los enfoques tradicionales en la enseñanza de lenguas.
2. Describir los aportes de la lingüística aplicada crítica y la sociolingüística para comprender las relaciones entre lenguaje, poder e identidad.
3. Analizar los fundamentos epistemológicos de la interculturalidad crítica y la decolonialidad.
4. Proponer lineamientos para una didáctica intercultural decolonial situada en contextos latinoamericanos.

De este modo, la investigación se orienta a responder la pregunta central:

¿Cómo se articulan las dimensiones lingüísticas, culturales y epistemológicas desde una perspectiva decolonial para fundamentar una didáctica intercultural crítica y transformadora?

Finalmente, para guiar la lectura del artículo, la estructura se organiza de la siguiente manera:

- La sección 2 desarrolla el marco teórico en torno a la lengua, la cultura y la colonialidad.
- La sección 3 describe la metodología teórico-analítica utilizada.
- La sección 4 expone el análisis crítico de los enfoques existentes.
- La sección 5 propone los fundamentos para una didáctica intercultural decolonial.
- La sección 6 presenta las conclusiones generales y proyecciones del estudio.

MARCO TEÓRICO

El presente marco teórico constituye la base epistemológica y conceptual que sustenta la propuesta de una didáctica intercultural con enfoque decolonial. En él convergen perspectivas provenientes de la antropología cultural, la sociolingüística, la lingüística aplicada crítica, la educación intercultural y los estudios decoloniales. Esta articulación interdisciplinaria permite comprender la enseñanza de lenguas como un proceso profundamente complejo, atravesado por dimensiones identitarias, ideológicas, discursivas, políticas y epistémicas.

Flexibilización educativa y transformación estructural

La enseñanza de lenguas en América Latina ha estado históricamente marcada por modelos hegemónicos que reproducen la colonialidad del saber. La persistencia de enfoques eurocéntricos, currículos homogéneos y materiales didácticos producidos desde el Norte Global evidencia una falta de flexibilidad estructural en los sistemas educativos, lo que deriva en prácticas pedagógicas que no reconocen la diversidad sociocultural del estudiantado.

Este fenómeno se exagera cuando la cultura se reduce a una dimensión folclórica o superficial. Como advierte Cid (2001), la educación tradicional rara vez aborda las dimensiones profundas de identidad, pertenencia o construcción simbólica, limitando la capacidad de los estudiantes para comprender críticamente la relación entre lengua, poder y cultura. En este contexto, el documento *Cultura Aplicada* (Grupo IOE, s.f.) destaca que la cultura debe entenderse como un proceso dinámico e histórico, construido socialmente a través de símbolos, prácticas y discursos.

Asimismo, tal como señala Haidar (2000), la enseñanza de lenguas no es neutra: constituye un espacio donde se negocian ideologías, se reproducen formas de dominación y se construyen subjetividades. Esto implica que cualquier propuesta didáctica orientada a la justicia social debe cuestionar las bases epistemológicas de la enseñanza tradicional y promover una flexibilización estructural que permita integrar identidades, saberes locales, lenguas diversas y subjetividades históricamente marginadas. (De Zubiría Samper, 2004)

De esta manera, la flexibilización educativa se concibe como la capacidad del sistema para adaptarse a las necesidades, ritmos, culturas, lenguas y experiencias de los estudiantes, evitando reproducir un modelo homogéneo y monocultural.

Currículo situado

El currículo situado se fundamenta en la idea de que los aprendizajes no pueden desprenderse de los contextos socioculturales, lingüísticos e históricos en los que se desarrollan. En este sentido, los aportes del documento *Cultura Aplicada* y autores como Geertz, (2017); Canclini, (1995); y Hall, (1997); (2003) refuerzan la noción de que la cultura es un sistema de significados en constante transformación, manifestado en discursos, prácticas, símbolos y representaciones.

Cultura como construcción dinámica

La comprensión de la cultura como un proceso dinámico e histórico implica que la enseñanza de lenguas debe trascender la transmisión de normas lingüísticas para abordar las relaciones entre lengua, identidad, ideología y poder. Esto implica reconocer que los estudiantes no reciben la cultura como un producto ya dado: la interpretan, negocian y resignifican desde sus propios marcos de experiencia.

Identidad y subjetividad en la enseñanza de lenguas

El texto *Cultura Aplicada* subraya que la escuela es un espacio central de socialización donde se construyen identidades individuales y colectivas. En la enseñanza de lenguas, la identidad comunicativa del estudiante se configura a partir de sus repertorios lingüísticos, la legitimación (o deslegitimación) de sus formas de hablar y las representaciones culturales transmitidas por los materiales y discursos docentes.

Sociolingüística crítica y currículo situado

La sociolingüística crítica aporta un marco fundamental para comprender cómo la variación lingüística está asociada a procesos de poder. Tal como señala (Niño-Murcia, Zavala, & De los Heros, 2020), factores como clase social, edad, género, situación comunicativa y contexto histórico influyen en la valoración de las variedades lingüísticas. La escuela, en muchos casos, refuerza jerarquías al privilegiar variedades asociadas al prestigio, mientras estigmatiza formas de habla indígenas, afrodescendientes o rurales.

Asimismo, fenómenos como diglosia, bilingüismo, alternancia de códigos o desplazamiento lingüístico se convierten en indicadores de desigualdad sociolingüística que un currículo situado debe problematizar. Esto exige una visión plural del repertorio lingüístico del estudiantado, reconociendo la legitimidad de todas las variedades y evitando prácticas discriminatorias.

Interculturalidad crítica

La interculturalidad crítica surge como respuesta latinoamericana a las limitaciones de los enfoques multiculturales e interculturales funcionales. Mientras la multiculturalidad se limita a

describir la coexistencia de culturas sin cuestionar las estructuras de dominación, y la interculturalidad funcional promueve actividades superficiales de intercambio cultural sin problematizar el racismo, la interculturalidad crítica –como plantea Walsh (2009)– se orienta a transformar las condiciones estructurales que producen desigualdad.

Desde esta perspectiva, la interculturalidad crítica:

- cuestiona la colonialidad del poder y del saber;
- reconoce y valoriza los saberes subalternos;
- impulsa el diálogo de saberes desde horizontes horizontales;
- promueve la justicia cognitiva;
- busca empoderar a sujetos históricamente racializados o marginalizados.

Estos principios son imprescindibles para la construcción de una didáctica intercultural que reconozca la diversidad en su complejidad e historicidad, más allá de visiones simplificadas o esencialistas.

Decolonialidad y justicia cognitiva

Los estudios decoloniales (Dussel, 2021; Quijano, 2000; Mignolo, 2007; Walsh, 2009) han permitido comprender cómo la colonialidad del poder, del saber y del ser continúan estructurando las relaciones sociales contemporáneas. En este marco, las lenguas se convierten en escenarios privilegiados para analizar cómo se reproducen jerarquías raciales, culturales y epistémicas.

Colonialidad del poder, del saber y del ser

- **Colonialidad del poder:** jerarquías sociales y raciales.
- **Colonialidad del saber:** imposición de epistemologías europeas como universales.
- **Colonialidad del ser:** deshumanización de sujetos subalternizados.

Aportes a la enseñanza de lenguas

Aplicar el pensamiento decolonial al campo de la didáctica implica:

1. cuestionar materiales didácticos que reproducen imaginarios coloniales;
2. incorporar saberes comunitarios, territoriales y ancestrales;
3. promover prácticas pedagógicas dialógicas y críticas;
4. descentralizar al “hablante nativo” como modelo legítimo;
5. reconocer la agencia lingüística del estudiantado.

En este sentido, la decolonialidad aporta las bases para una didáctica intercultural transformadora, orientada a la justicia cognitiva y social.

Dimensión epistemológica de la didáctica intercultural

La comprensión de la didáctica intercultural decolonial requiere reconocer que toda práctica educativa está sustentada en una concepción específica del conocimiento. La enseñanza de lenguas no constituye únicamente un proceso metodológico, sino un espacio donde se configuran formas de interpretar la realidad, construir identidad y posicionarse frente al saber. En este sentido, la didáctica opera como mediadora entre el sujeto y el conocimiento, determinando qué saberes se legitiman y cuáles permanecen invisibilizados.

Desde esta perspectiva, el acto didáctico no solo transmite contenidos lingüísticos, sino que organiza marcos de comprensión que influyen en la manera en que los estudiantes se perciben a sí mismos como sujetos cognoscentes. Esto implica que la enseñanza de lenguas participa activamente en la construcción de subjetividades, en la formación del pensamiento crítico y en la configuración de la relación entre conocimiento y poder.

En el contexto latinoamericano, esta dimensión adquiere especial relevancia, dado que los sistemas educativos han estado históricamente vinculados a la reproducción de modelos epistemológicos externos. Por ello, una didáctica intercultural decolonial debe orientarse hacia la construcción de espacios educativos que reconozcan al estudiante como sujeto activo en la

producción de conocimiento, capaz de interpretar críticamente su realidad y participar en la transformación de su entorno.

Hacia una Didáctica Crítica, Intercultural Decolonial y Transformadora en el Siglo XXI

La didáctica contemporánea se encuentra en un punto de inflexión. Lejos de ser un conjunto de técnicas neutras orientadas únicamente a organizar la enseñanza, ha emergido como un campo epistemológico complejo en el que convergen saberes pedagógicos, sociohistóricos, culturales, lingüísticos y políticos. La transformación acelerada de las sociedades actuales, el avance de nuevas tecnologías, los debates sobre justicia social y la demanda por prácticas educativas más democráticas han obligado a repensar profundamente las bases de la enseñanza y el acto didáctico. En este contexto, la didáctica exige recuperar su sentido crítico, su función humanizadora, su compromiso ético, y su vinculación con los procesos culturales y sociales que atraviesan a los sujetos.

1. La didáctica como práctica crítica: una pedagogía para la universidad del siglo XXI

Calderón y Dagua (2012) afirman que la didáctica crítica constituye hoy una opción pedagógica imprescindible para la universidad latinoamericana. Según los autores, la enseñanza no puede reducirse a la transmisión mecánica de contenidos ni a la aplicación rutinaria de estrategias: debe funcionar como un dispositivo que movilice el pensamiento, cuestione estructuras de poder y promueva el diálogo horizontal entre docentes y estudiantes. Para estos investigadores, una pedagogía crítica implica reconocer los contextos socioculturales del alumnado, problematizar los discursos dominantes y fomentar la reflexión sobre la realidad desde posiciones éticas y transformadoras.

La didáctica crítica, en este sentido, convierte el aula en un espacio de conciencia, donde los aprendizajes no se limitan a la asimilación de información, sino que se orientan a la construcción de ciudadanía y al desarrollo de capacidades emancipadoras. Esta perspectiva coincide con los planteamientos de Freire (1970) y con la mirada de los estudios interculturales contemporáneos, que entienden la educación como un campo político atravesado por tensiones históricas, identitarias y sociales.

2. El acto didáctico como proceso relacional, comunicativo y cultural

Si la didáctica crítica subraya la dimensión política de enseñar, Benítez (2007) complementa esta lectura al profundizar en el acto didáctico como un proceso relacional, comunicativo y profundamente humano. Para el autor, la enseñanza es una interacción situada donde convergen el docente, el estudiante, los contenidos, el contexto y las mediaciones didácticas. No se trata de un acto individual, sino de un encuentro que requiere diálogo, escucha, afectividad, negociación de significados y comprensión mutua.

Benítez explica que el acto didáctico se articula a través de múltiples mediaciones: tecnológicas, lingüísticas, socioculturales y cognitivas. Por ello, el maestro debe saber interpretar los marcos de referencia de los estudiantes, sus modos de aprender, sus representaciones culturales y sus trayectorias formativas. Así, la didáctica se convierte en un proceso comunicacional que exige adaptabilidad, creatividad y sensibilidad frente a la diversidad humana.

3. Didáctica del lenguaje y la literatura: retrospectivas y desafíos

El análisis de la didáctica del lenguaje y la literatura realizado por Ramírez-Peña et al. (2018) permite comprender cómo las prácticas de enseñanza han oscilado entre paradigmas normativos, enfoques comunicativos, aproximaciones socioculturales y perspectivas críticas. Los autores señalan que la enseñanza tradicional ha privilegiado modelos prescriptivos y gramaticales que tienden a descontextualizar los textos y a reducir la lengua a un código rígido.

No obstante, una didáctica renovada concibe el lenguaje como práctica social, cultural e identitaria. En esta visión, la literatura no solo se estudia por su valor estético, sino como espacio de exploración simbólica, narrativa y formativa. Ramírez-Peña et al. (2018) insisten en que enseñar

lenguaje implica promover la interpretación crítica, el análisis del discurso, la comprensión intercultural y la reflexión sobre las ideologías presentes en los textos.

4. Aportes de la didáctica general: fundamentos y principios estructurales

Medina-Rivilla et al. (2009) recuperan la didáctica general como la base organizativa de la acción educativa, ofreciendo principios y categorías que permiten estructurar la enseñanza de manera científica. La didáctica, según estos autores, integra procesos de planificación, ejecución y evaluación; define las relaciones entre contenidos, metodologías, recursos y evaluación; y orienta el desarrollo integral del estudiante.

Uno de los aportes más significativos de Rivilla et al. es considerar la didáctica no como un recetario, sino como un campo epistemológico transversal que articula teoría, práctica y contexto. Esta visión permite superar la falsa dicotomía entre técnica y reflexión, reconociendo que toda decisión didáctica es también una decisión ética y política.

5. Didáctica en el siglo XXI: tecnología, aprendizaje activo y culturas emergentes

Sevillano García (2005) sostiene que la didáctica del siglo XXI debe responder a escenarios educativos profundamente transformados por la globalización, las TIC, la diversidad cultural y la necesidad de aprendizajes significativos. La autora enfatiza que las prácticas pedagógicas requieren integrar tecnologías digitales, promover el aprendizaje autónomo y colaborativo, y favorecer metodologías experienciales que involucren creatividad, investigación y pensamiento crítico.

De acuerdo con García Sevillano, (2005) la calidad educativa en este siglo depende de la capacidad docente para diseñar ambientes de aprendizaje flexibles donde la interacción, la comunicación y la construcción colectiva del conocimiento ocupen un lugar central. Esta visión dialoga estrechamente con el enfoque intercultural y decolonial, que también promueve aprendizajes situados y significativos.

6. Epistemologías de la didáctica: una mirada amplia, compleja y transdisciplinaria

Marín Gallego et al. (2020) profundizan en las epistemologías de la didáctica, destacando su carácter investigativo, reflexivo y transdisciplinario. Para los autores, la didáctica no puede comprenderse únicamente desde la pedagogía: requiere dialogar con la psicología, la lingüística, la sociología, la filosofía, la antropología y los estudios culturales.

Su aporte más relevante consiste en afirmar que la didáctica es un campo en permanente construcción, cuyo sentido emerge del análisis crítico de las prácticas educativas. En este sentido, las epistemologías de la didáctica permiten explorar los modos como se produce el conocimiento escolar, cómo se legitiman ciertos saberes y cómo se generan procesos de inclusión o exclusión.

Esta mirada es crucial para una didáctica crítica e intercultural, pues reconoce que la enseñanza está insertada en relaciones de poder y discursos hegemónicos que deben ser visibilizados y cuestionados.

Hacia una didáctica cultural, vivencial y transformadora

La propuesta de Vanegas-Vanegas, Ramón-Valencia y Ramón (2024) avanza hacia lo que denomina una didáctica cultural, transformadora y vivencial. Desde esta perspectiva, aprender implica involucrar la experiencia, el cuerpo, las emociones, las prácticas comunitarias y los contextos culturales. El aprendizaje no es solo cognitivo: es también afectivo, simbólico, territorial y vivencial.

Estos autores proponen metodologías basadas en proyectos, aprendizaje experiencial, creación artística, narrativas culturales y prácticas pedagógicas profundamente enraizadas en los territorios. Su enfoque está alineado con conceptos como pluriversidad, diálogo de saberes y pedagogías del territorio, claves para las corrientes decoloniales actuales.

La didáctica de los géneros y la construcción de sentido

Finalmente, Calderón (2003), en su estudio sobre la didáctica de los géneros policiales y de aventuras, aporta una lectura clave: los géneros literarios funcionan como estructuras culturales que organizan el sentido, la interpretación y la experiencia lectora. Enseñar géneros no implica solo comprender su forma, sino también analizar sus ideologías, contextos y representaciones sociales.

Este aporte es central para una didáctica crítica, pues recuerda que todo texto —literario o no— es una construcción cultural que puede reproducir o cuestionar imaginarios sociales.

A partir de las distintas fuentes revisadas, puede afirmarse que la didáctica contemporánea exige una renovación profunda que integre:

- conciencia crítica,
- sensibilidad cultural,
- apertura epistemológica,
- metodologías activas,
- trabajo con la diversidad,
- y vinculación con el territorio.

La didáctica ya no puede ser concebida como técnica, sino como práctica cultural, política, ética y transformadora. Su misión central es contribuir a la formación de sujetos críticos, capaces de leer el mundo, cuestionar desigualdades y participar activamente en la construcción de sociedades más justas, democráticas y plurales

Aportes de Soto-Molina y Molina (2020, 2022)

Finalmente, las contribuciones de Soto-Molina y Molina (2020) y Soto-Molina y Méndez-Rivera (2022) ofrecen un sustento epistemológico clave para este marco teórico. En sus trabajos se argumenta que:

- el currículo es una tecnología de poder, capaz de reproducir la colonialidad o transformarla;
- la interculturalidad es una práctica política y ética, no solo pedagógica;
- la enseñanza de lenguas debe incorporar epistemologías del Sur, saberes locales y esquemas culturales propios;
- la flexibilización educativa es un proceso de reexistencia, que permite reconfigurar la relación entre lengua, identidad y territorio;
- una didáctica intercultural crítica exige descentrar el canon eurocéntrico, reconocer la pluriversalidad y promover pedagogías situadas.

Estos aportes son fundamentales para fundamentar la propuesta teórica del presente estudio, pues articulan lengua, cultura y decolonialidad desde una perspectiva latinoamericana comprometida con la transformación educativa.

Metodología

Enfoque y diseño del estudio

Este artículo se inscribe en un enfoque teórico-analítico y reflexivo, orientado a la construcción de fundamentos epistemológicos para una didáctica intercultural decolonial en la enseñanza de lenguas. En lugar de trabajar con una muestra empírica, se recurre al análisis documental, conceptual e interpretativo de fuentes especializadas en lingüística aplicada crítica, sociolingüística crítica, análisis del discurso, educación intercultural e investigaciones decoloniales. El diseño adoptado corresponde a un estudio teórico-conceptual, cuyo propósito es articular categorías y perspectivas provenientes de distintos campos para elaborar un marco integrado que permita repensar el papel de la lengua, la cultura y la decolonialidad en la práctica pedagógica.

Fuentes documentales

La revisión incluyó:

- textos de lingüística aplicada crítica (Marcos, & García, 2024);
- aportes de la sociolingüística y el análisis críticos del discurso (Fairclough, Van Dijk);
- documentos de educación intercultural, como *Cultura Aplicada* (Berrezueta, Gallegos, & Lazo, 2021);

- obras clave del pensamiento decolonial (Dussel, (2001); Quijano, (2000); Walsh, (2009); Mignolo, (2007));
- trabajos previos del autor sobre currículo intercultural y enfoque decolonial (Soto, 2008; Soto-Molina & Molina, 2020; Soto-Molina & Méndez-Rivera, 2022).

Estas fuentes se eligieron por su relevancia para comprender la relación entre lengua, poder, cultura, ideología y colonialidad en el ámbito educativo latinoamericano.

Procedimiento de análisis

La metodología se desarrolló en tres momentos:

1. **Revisión documental especializada.** Se sistematizaron las contribuciones teóricas de cada campo, identificando conceptos clave (cultura, identidad, alteridad, discurso, ideología, poder, variedad lingüística, interculturalidad crítica, decolonialidad, pluriversalidad).
2. **Construcción de categorías conceptuales.** A partir de la revisión, se organizaron matrices de sentido con agrupaciones como:
 - cultura, identidad y alteridad;
 - discurso, ideología y cognición;
 - variación lingüística, prestigio y lenguas en contacto;
 - interculturalidad crítica, colonialidad y justicia cognitiva.
3. **Análisis hermenéutico-crítico.** Se interpretó la enseñanza de lenguas como práctica social y política; se analizaron las implicaciones de los discursos y materiales didácticos; y se articularon las categorías en una propuesta de didáctica intercultural decolonial.

Consideraciones éticas

Al tratarse de un estudio teórico y documental, no se trabajó con participantes humanos ni con datos sensibles. No obstante, se respetaron los principios de honestidad académica, rigor en la citación y reconocimiento explícito de las fuentes teóricas, especialmente aquellas producidas desde el Sur Global.

Resultados

En un estudio teórico como este, los resultados se expresan en forma de desarrollos analíticos y reinterpretaciones conceptuales. A partir de la revisión y el análisis, se identifican cinco grandes núcleos de tensión que justifican la necesidad de una didáctica intercultural decolonial.

Rigidez curricular y monoculturalidad

Los análisis muestran que el currículo de lenguas sigue estructurado desde una lógica monocultural y eurocéntrica. Se privilegian variedades hegemónicas y modelos de habla asociados a centros de poder, mientras se invisibilizan saberes, experiencias y repertorios lingüísticos propios de los contextos latinoamericanos. La cultura suele aparecer en los materiales como un listado de datos folclóricos o anecdóticos, sin problematizar relaciones de poder ni desigualdades históricas.

Pedagogía y prácticas docentes

La sociolingüística crítica y el análisis del discurso evidencian que la práctica docente, aun cuando adopta enfoques comunicativos, reproduce ideologías naturalizadas:

- se idealiza al “hablante nativo”;
- se penalizan acentos y variedades no estándar;
- se consideran “errores” formas de habla asociadas a identidades subalternas.

Los resultados teóricos señalan que el aula de lengua funciona como un espacio de regulación simbólica donde se legitiman unas voces y se silencian otras.

Temporalidades del aprendizaje y trayectorias identitarias

Aunque la mayoría de los modelos didácticos asumen ritmos homogéneos de aprendizaje, el análisis revela que la adquisición de lenguas está fuertemente condicionada por:

- experiencias previas de escolarización;
- trayectorias de exclusión o discriminación lingüística;
- pertenencia étnica, de clase, de género y generacional.

Las temporalidades del aprendizaje no son meramente cognitivas: son también biográficas y políticas, y esto rara vez se incorpora al diseño curricular o a las expectativas de logro.

Inclusión e interculturalidad

Los documentos analizados muestran que la interculturalidad suele ser tratada de forma funcional o superficial:

- actividades folclóricas;
- celebraciones de efemérides;
- ejercicios de “sensibilización” sin reflexión crítica.

Frente a ello, la interculturalidad crítica plantea que:

- la diversidad no es un dato, sino un campo de disputa;
- es necesario visibilizar racismo, colonialidad y desigualdad;
- la escuela debe convertirse en espacio de justicia cognitiva.

Lenguaje, poder e ideología

El análisis teórico confirma que el lenguaje es una práctica social e ideológica. La sociolingüística crítica demuestra que el prestigio lingüístico no se basa en criterios puramente lingüísticos, sino en relaciones de poder. De este modo:

- la variación lingüística se jerarquiza;
- ciertas formas de hablar se consideran legítimas y otras deficientes;
- la escuela contribuye a consolidar estas jerarquías.

Estos resultados fundamentan la necesidad de una didáctica que aborde el lenguaje como campo de disputa simbólica y no como sistema neutral de comunicación.

Asimismo, estos procesos influyen en la manera en que los estudiantes construyen su identidad cognitiva. La legitimación o deslegitimación de determinadas formas lingüísticas impacta en la percepción que el sujeto tiene de sí mismo como capaz o incapaz de producir conocimiento válido.

Esto evidencia que la enseñanza de lenguas no solo forma competencias comunicativas, sino también configura subjetividades y posicionamientos epistemológicos.

Discusión

La discusión interpreta estos resultados a la luz de la literatura revisada y del enfoque intercultural decolonial.

Aportes a la comprensión del fenómeno

El estudio aporta una lectura integrada de:

- lingüística aplicada crítica;
- sociolingüística crítica;
- estudios interculturales;
- pensamiento decolonial.

Muestra que la enseñanza de lenguas en América Latina no puede seguir concibiéndose como proceso técnico aislado, sino como práctica situada que interviene en la producción de subjetividades, identidades y jerarquías.

Tensiones y retos identificados

Entre los principales retos se encuentran:

- el peso hegemónico del canon eurocéntrico;
- la tendencia a folclorizar la cultura;
- la ausencia de reflexión crítica sobre el poder en el aula;

- la falta de formación docente en enfoques decoloniales;
- la dificultad institucional para transformar currículos y evaluaciones.

Diálogo con investigaciones previas

Los resultados dialogan con:

- Byram (1997) y Kramsch (2014) en cuanto a la relación lengua-cultura, pero los trascienden al incorporar la dimensión decolonial;
- Van Dijk y Fairclough en la comprensión del discurso como práctica ideológica;
- Walsh, Quijano, Dussel y Mignolo en la crítica a la colonialidad del saber.

Asimismo, se articulan con las propuestas curriculares del propio autor (Soto, 2008; Soto-Molina & Molina, 2020; Soto-Molina & Méndez-Rivera, 2022), que plantean la necesidad de un currículo intercultural bilingüe de carácter decolonial.

Implicaciones teóricas y prácticas

En el plano teórico:

- se refuerza la noción de didáctica intercultural decolonial como categoría integradora;
- se amplía la idea de competencia comunicativa hacia dimensiones ideológicas, éticas y políticas.

En el plano práctico:

- se sugiere revisar críticamente materiales y prácticas docentes;
- se propone integrar análisis del discurso, sociolingüística crítica y saberes locales en el aula;
- se orienta la formación docente hacia una conciencia epistémica y política del lenguaje.

Propuesta / Modelo: Didáctica Intercultural Decolonial

A partir del análisis, se propone un modelo conceptual de didáctica intercultural decolonial que puede dialogar con los cinco ejes de flexibilización curricular (currículo situado, pedagogía transformadora, temporalidades flexibles, inclusión intercultural y autonomía institucional), adaptados al campo de la enseñanza de lenguas.

Currículo situado

- Incorporar contenidos lingüísticos y culturales vinculados a contextos locales, afrodescendientes, indígenas y populares.
- Reconocer repertorios plurilingües de los estudiantes.
- Diseñar actividades que partan de experiencias y saberes del territorio.

Pedagogía transformadora

- Entender la enseñanza de lenguas como práctica política.
- Utilizar análisis crítico del discurso y textos auténticos.
- Promover la participación activa de estudiantes como coproductores de conocimiento.

Temporalidades flexibles

- Reconocer trayectorias diversas de aprendizaje.
- Evitar la estandarización rígida de tiempos y ritmos.
- Incorporar estrategias diferenciadas según contextos de exclusión o discriminación lingüística.

Inclusión intercultural

- Superar el enfoque folclórico de la interculturalidad.
- Abordar racismo, colonialidad y prejuicios lingüísticos en el aula.
- Valorar todas las variedades como legítimas y significativas.

Autonomía docente e institucional

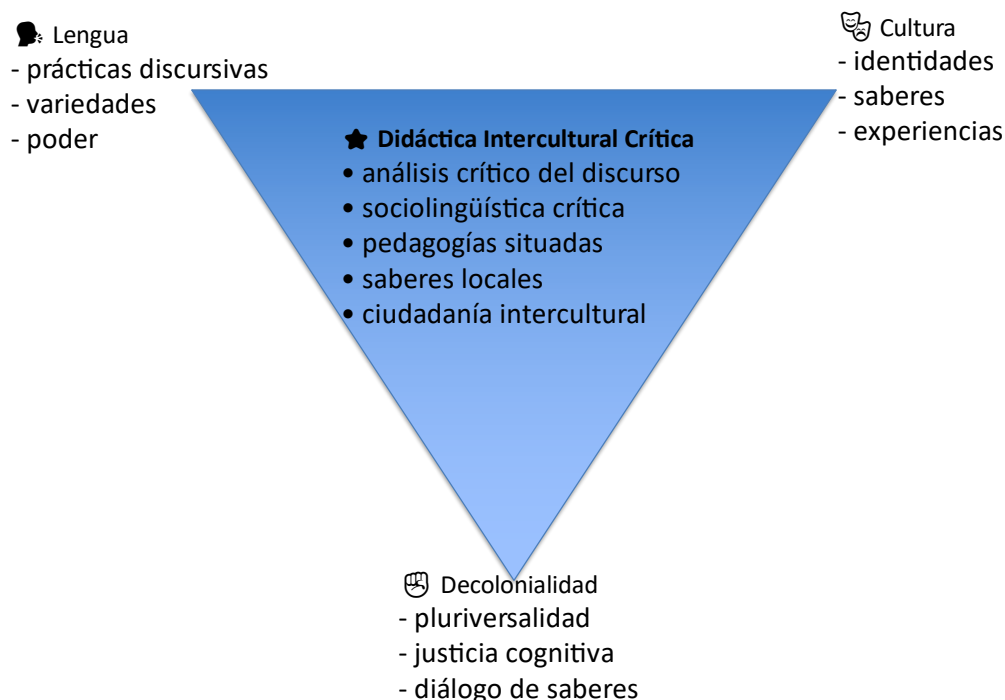
- Otorgar margen de maniobra a docentes para contextualizar contenidos.
- Fomentar proyectos curriculares propios vinculados al territorio.
- Promover instituciones que asuman la escuela como espacio de justicia cognitiva.

Tabla 1
Diferencias conceptuales entre enfoques culturales y decoloniales

Enfoque	Características	Limitaciones	Potencial transformador
Multiculturalidad	Describe diversidad; reconoce coexistencia	No cuestiona desigualdad; visión folclórica	Bajo
Interculturalidad funcional	Promueve intercambio; actividades culturales	No aborda poder ni racismo; enfoque superficial	Medio
Interculturalidad crítica	Reconoce desigualdad; problematiza el poder	Requiere formación docente especializada	Alto
Decolonialidad	Desmonta epistemologías coloniales; pluriversalidad	Exige cambios estructurales profundos	Muy alto

Figura 1
Modelo conceptual de didáctica intercultural decolonial

Modelo conceptual de didáctica intercultural decolonial



Implicaciones Epistemológicas

Los resultados del presente estudio permiten reconocer que la didáctica intercultural decolonial implica una transformación no solo pedagógica, sino epistemológica. Esto significa replantear la forma en que se concibe el conocimiento, el papel del estudiante y la función del docente dentro del proceso educativo.

La enseñanza de lenguas deja de entenderse como transmisión de estructuras lingüísticas para asumirse como un proceso de construcción de sentido. El estudiante no solo aprende a comunicarse, sino que desarrolla la capacidad de interpretar críticamente su realidad y de posicionarse frente a los discursos que la configuran.

En este marco, el docente asume el rol de mediador en la construcción del conocimiento, facilitando procesos de reflexión que permitan al estudiante reconocer la dimensión cultural, histórica y política del lenguaje. Esto contribuye a la formación de sujetos críticos capaces de participar activamente en sociedades plurales.

CONCLUSIONES

El desarrollo de una didáctica intercultural decolonial constituye una respuesta necesaria frente a las tensiones históricas, epistémicas y culturales que atraviesan la enseñanza de lenguas en América Latina. (Vanegas-Vanegas, Ramón-Valencia, & Ramón, 2024). A partir del análisis teórico realizado, se concluye que:

1. **La enseñanza de lenguas es un acto político y cultural.**
El aula es un espacio donde se legitiman o se cuestionan ideologías, identidades y jerarquías.
2. **La interculturalidad crítica supera la superficialidad del multiculturalismo.**
No se limita a reconocer diversidad, sino que apunta a transformar desigualdades estructurales y a promover justicia cognitiva.
3. **La decolonialidad ofrece fundamentos epistémicos para repensar la didáctica.**
Permite desnaturalizar el eurocentrismo, valorar epistemologías del Sur y abrir el currículo a la pluriversalidad.
4. **La diversidad lingüística es un recurso pedagógico, no un obstáculo.**
Reconocer todas las variedades como legítimas fortalece identidades y favorece procesos inclusivos.
5. **La transformación educativa requiere cambios curriculares, pedagógicos e institucionales.**
No basta con modificar actividades; es necesario revisar materiales, criterios de evaluación, formación docente y proyectos educativos.
6. **La escuela puede convertirse en territorio de justicia cognitiva.**
Una didáctica intercultural decolonial hace de la escuela un espacio para el reconocimiento mutuo, el diálogo de saberes y la construcción de subjetividades interculturales.
La didáctica del siglo XXI debe concebirse como un campo crítico, cultural, vivencial y cognitivo, capaz de articular pedagogía conceptual, pedagogías críticas, didácticas activas e interculturalidad. La enseñanza ya no puede reducirse a la instrucción: debe convertirse en un proceso transformador, orientado a la construcción de sujetos reflexivos, autónomos, emocionalmente competentes y culturalmente sensibles.

Una didáctica renovada implica promover:

- cambio conceptual, metodológico y axiológico,
- estructuración cognitiva y comprensión profunda,
- experiencias significativas,
- aprendizajes vivenciales,
- problematización crítica,
- diálogo cultural,

- afectividad, creatividad y pensamiento complejo.
Solo así la didáctica podrá responder a las demandas de un mundo en transformación y contribuir a la construcción de sociedades más justas, humanas y plurales.

Finalmente, este estudio permite afirmar que la didáctica intercultural decolonial no solo representa una propuesta pedagógica, sino un marco epistemológico que redefine la relación entre conocimiento, lenguaje y sujeto. Su implementación contribuye a la formación de estudiantes capaces de construir conocimiento desde su propia experiencia cultural y participar activamente en la transformación de su realidad educativa y social.

Proyecciones de investigación futura

Se sugiere:

- desarrollar estudios empíricos que exploren prácticas de aula alineadas con este modelo;
- analizar libros de texto y materiales desde una perspectiva decolonial;
- diseñar programas de formación docente orientados a la didáctica intercultural crítica;
- sistematizar experiencias en contextos indígenas, afrodescendientes y rurales.

Agradecimientos

Los autores agradecen a las comunidades educativas, investigadores y docentes que, desde diversos territorios latinoamericanos, han contribuido a la reflexión intercultural y a la construcción de pedagogías transformadoras a través de ResearGate.

Declaración de conflicto de intereses

Los autores declaran que no existe ningún conflicto de intereses asociado a la publicación de este artículo.

Contribución de autoría

Los autores realizaron la totalidad del diseño, análisis, redacción y revisión del artículo.

REFERENCIAS

- Benítez, G. M. (2007). El proceso de enseñanza-aprendizaje: el acto didáctico. NTIC, Interacción y aprendizaje en la universidad, 31-65.
- Berrezueta, S. M. S., Gallegos, K. H. G., & Lazo, E. S. (2021). Innovaciones pedagógicas en educación intercultural: Un desafío para la práctica docente. Revista Electrónica Entrevista Académica (REEA), 2(8), 121-141
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Calderón, M. C. A., & Dagua, C. M. (2012). La didáctica crítica: una opción pedagógica para la universidad de hoy. Revista de investigaciones UNAD, 11(2), 95-103.
- Calderón, J. R. R. (2003). Teoría y didáctica de los géneros aventuras y policíaco. COOP. EDITORIAL MAGISTERIO.
- Cid, X. M. (2001). Valores transversales en la práctica educativa.
- De Zubiría Samper, M. (2004). Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas. Bogotá: FiPC.
- Dussel, E. D. (2021). Filosofía de la liberación.
- Fairclough, N. (2013). Critical discourse analysis: The critical study of language. Routledge.
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores. La "educación bancaria" es uno de los conceptos básicos de su pedagogía. Fue acuñado en esta obra, editada por primera vez.
- García, M. L. S. (2005). Herramientas virtuales y su conocimiento. Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica, 23.
- Geertz, C. (2017). The interpretation of cultures. Basic books.
- Haidar, J. (2000). El poder y la magia de la palabra. En N. del Río Lugo (Coord.), La producción textual del discurso científico (pp. 47-53). Universidad Autónoma Metropolitana.

- Kramersch, C. (2014). Language and culture in second language learning. En *The Routledge handbook of language and culture* (pp. 403–416). Routledge.
- Marcos, F. J. G., & García, M. V. M. (2024). *Lingüística aplicada* (Vol. 177). Universidad Almería.
- Marín Gallego, J. D., Ramírez Peña, L. A., Civarolo, M. M., Picco, S., Méndez Cucaita, G. C., Rico Molano, A. D., & Sanchez Rodriguez, C. (2020). *Epistemologías de la didáctica: sentido y aplicaciones en las prácticas investigativas y de enseñanza*. Ediciones USTA.
- Niño-Murcia, M., Zavala, V., & De los Heros, S. (2020). La sociolingüística crítica: nombrando y citando el campo de estudio. *Hacia una sociolingüística crítica: desarrollos y debates*, 11-49.
- Hall, S. (2003). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Hall, Stuart (1997). *Cultural Representations and signifying practices*. Sage.
- Lakoff, G. (1987). *Women, fire, and dangerous things*. University of Chicago Press.
- Medina Rivilla, A., & Salvador Mata, F. (2009). *Didáctica general*. Pearson.
- Mingolo, W. D. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción*. Gedisa.
- Ramírez-Peña, L. A. (2018). Didáctica del lenguaje y la literatura como actos de comunicación. *Didáctica del Lenguaje y la Literatura*, 19.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina (Vol. 13). Buenos Aires: clacso.
- Soto, J. E. (2008). *El currículo intercultural bilingüe*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Soto-Molina, J. E., & Méndez, P. (2020). Linguistic colonialism in the English language textbooks of multinational publishing houses. *HOW*, 27(1), 11–28.
- Soto-Molina, J. E., & Méndez-Rivera, P. (2022). Decolonial approach to the intercultural bilingual curriculum: From theory to practice. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 15(1).
- Soto-Molina, J. E., & Molina, M. R. (2020). Fundamentos epistemológicos del currículo. *Amauta*, 18(35), 55–95.
- Dijk, T. A. V. (2006). *Ideología: una aproximación multidisciplinaria*.
- Vanegas-Vanegas, D., Ramón-Valencia, J. A., & Ramón, J. D. (2024). Hacia una didáctica cultural, transformadora y vivencial. *Gestión y Desarrollo Libre*, 9(17).
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, estado, sociedad*. Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador: Abya-Yala.