

**13. FUNDAMENTOS ONTO  
EPISTEMOLÓGICOS PARA ABORDAR LA  
INTERCULTURALIDAD  
COMO ENFOQUE EDUCATIVO  
EMANCIPADOR**

**Onto epistemological foundations to approach  
Interculturality  
as an Emancipatory Educational Approach**

Diosa Merys Ortiz Domínguez <sup>84</sup>

Pares evaluadores: Red de Investigación en Educación, Empresa y Sociedad – REDIEES

---

<sup>84</sup> Licenciada en Ciencias Sociales Universidad del Magdalena; Magíster en Educación Universidad Dr. Beloso Chacín de Venezuela; estudiante de Doctorado en Educación, Interculturalidad y Territorio de la Universidad del Magdalena, Docente investigadora. IED – Edgardo Vives Campo de la ciudad de Santa Marta Magdalena – Colombia. [dmortiz@unimagdalena.edu.co](mailto:dmortiz@unimagdalena.edu.co) ORCID: 0000-0002-3667-7107

# **Fundamentos Onto epistemológicos para abordar la Interculturalidad como Enfoque Educativo Emancipador**

*Diosa Merys Ortiz Domínguez*

## **RESUMEN**

El objetivo del artículo es describir los fundamentos ontológicos, epistemológicos, teóricos y metodológicos que fundamentan la interculturalidad como enfoque educativo emancipador. La investigación se hizo con diseño cualitativo; se utilizó la metodología documental a través de la revisión, análisis y categorización de artículos de investigación, reflexión y revisión sobre el tema; definiendo las categorías: fundamentos ontológicos, epistemológicos, teóricos y metodológicos de la interculturalidad como enfoque educativo emancipador. Los hallazgos permiten concluir que un enfoque educativo responde a una estructura propia, por lo que requiere establecer la orientación onto epistemológica, teórica y metodológica, así como también la interacción dinámica entre sus elementos. Como enfoque educativo la interculturalidad propende por soluciones vinculadas con la cultura de los pueblos privilegiando la visión onto epistemológica centrada en el diálogo, la intersubjetividad, las configuraciones sociales, la toma de decisiones incorporando saberes ancestrales religados con parámetros instituidos desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN). La perspectiva teórica involucra lineamientos del MEN intervenidos desde los saberes y prácticas culturales de los pueblos que han sido subalternizados. Un enfoque educativo intercultural emancipador sólo es posible concretarlo desde la aplicación de una interculturalidad crítica que se centre en empoderar a las personas para erradicar las asimetrías sociales, alcanzar la justicia social y consolidar sociedades democráticas, desde una acción educativa político pedagógica desarrollada desde las pedagogías propias o “casa dentro” preservando la diversidad cultural que caracteriza a los pueblos del mundo.

**Palabras clave:** Fundamentos onto epistemológicos; interculturalidad; enfoque educativo emancipador.

## ABSTRACT

The objective of the article is to describe the ontological, epistemological, theoretical and methodological foundations that support interculturality as an emancipatory educational approach. The research was done with a qualitative design; the documentary methodology was used through the review, analysis and categorization of research articles, reflection and review on the topic; defining the categories: ontological, epistemological, theoretical and methodological foundations of interculturality as an emancipatory educational approach. The findings allow concluding that an educational approach responds to its own structure, which requires establishing the onto-epistemological, theoretical and methodological orientation, as well as the dynamic interaction among its elements. As an educational approach, interculturality seeks solutions linked to the culture of the peoples, privileging the onto-epistemological vision centered on dialogue, intersubjectivity, social configurations, decision making, incorporating ancestral knowledge linked to parameters instituted by the Ministry of National Education (MEN). The theoretical perspective involves guidelines of the MEN intervened from the cultural knowledge and practices of the peoples that have been subalternized. An emancipatory intercultural educational approach can only be achieved through the application of a critical interculturality that focuses on empowering people to eradicate social asymmetries, achieve social justice and consolidate democratic societies, from a political-pedagogical educational action developed from their own pedagogies or "in-house", preserving the cultural diversity that characterizes the peoples of the world

**Keywords:** onto epistemological foundations; interculturality; emancipatory educational approach.

## INTRODUCCIÓN

La interculturalidad es un constructo de carácter polisémico que dependiendo en el contexto disciplinar que se utilice puede adquirir un significado particular. En este artículo la ventana de acercamiento es la Educación, por lo tanto, el interés se centra en la educación intercultural; la cual puede ser concebida desde diferentes perspectivas como la funcional y la crítica; desde la primera postura la interculturalidad no cuestiona el estado de las cosas, en palabras del autor peruano Tubino (2005), “no cuestiona las reglas del juego” (p. 3), las relaciones de poder se mantienen incólumes; mientras que la interculturalidad crítica se mueve en contravía de lo establecido y busca cambiar los patrones instituidos del manejo del poder (Tubino y Flores, 2020).

En tal sentido, concebida desde una perspectiva crítica la interculturalidad en el contexto educativo es un proceso complejo, es importante entender que no se trata de realizar actividades aisladas que representen la interculturalidad como una estrategia desde la cual se respete la diversidad, puesto que como plantean Quezada et al. (2022) el enfoque educativo intercultural se puede concebir como un marco de acción orientado al logro de la igualdad, el respeto, el pluralismo epistemológico y la corresponsabilidad en el fortalecimiento de la identidad cultural, propendiendo a la movilidad individual, colectiva, asumiendo la democratización de saberes y conocimientos, en este contexto, se busca comprender la interculturalidad como un enfoque de formación orientado a potenciar los principios de valoración de la cultura, la pertenencia e identificación cultural como un factor trascendente en el aprendizaje de los estudiantes (Quezada et al. 2022), lo cual dista de la perspectiva de entender la interculturalidad como acciones aisladas orientadas al rescate de alguna cultura en particular (Walsh, 2018).

Desde el punto de vista legal Colombia exhibe un frondoso soporte sobre la interculturalidad en la educación enmarcada en la etnoeducación (Constitución Política de 1991, en la Ley 70 de 1993, Ley 115 de 1994 y en los Decretos Reglamentarios 804 de 1995 y 1122 de 1998). Este marco normativo según el Estado colombiano está orientado a dar respuesta al hecho de ser un país conformado por diversos grupos culturales, por lo tanto, se hace necesario reconocer y garantizar los derechos individuales y colectivos de los grupos étnicos para construir una sociedad diversa, pluriétnica e incluyente; sin embargo, se

considera estas políticas no han conducido a cambios reales, permaneciendo las relaciones de desigualdad, quedando esta legislación relegada a pura retórica según Benavides y Valencia (2021); estos autores consideran que este marco legal se puede utilizar para hacer frente a la “visibilización y reconocimiento de cómo han sido violentados aquellos que han sufrido la consecuencia de la segregación ejercida por parte del poder de unos pocos” (p. 42), apostando por una diversidad epistémica (García, 2020).

Este marco legal ha permitido el desarrollo de experiencias educativas interculturales, a la vez, aunque existen prácticas con algunos resultados positivos en su implementación, esta no es una realidad generalizada, en cambio se evidencian experiencias educativas que no van al núcleo de lo que se busca con la interculturalidad como lo es la eliminación de las asimetrías sociales (Tubino, 2012).

Desde esta mirada se puede afirmar que en Colombia la interculturalidad se está desarrollando desde una perspectiva funcional dado que se impone el sistema educativo del grupo predominante lo cual se traduce como un irrespeto a las tradiciones culturales y ancestrales de los grupos étnicos (Galvis et al. 2022), en tal sentido, las acciones se limitan a incorporar al currículo algunos elementos de las culturas consideradas como diferentes a la dominante, lo que se traduce en el desarrollo de acciones aisladas que no aportan al logro del objetivo de la interculturalidad como es construir una sociedad democrática en la cual las relaciones entre las diversas culturas que coinciden en un tiempo y espacio comunes sean equitativas, alejadas de la discriminación, en las cuales se valore la diversidad, se tienda al enriquecimiento cultural mutuo y simétrico, alejado de la transculturización (Walsh, 2018).

Según Tubino y Flores (2020) la interculturalidad funcional no cuestiona el modelo sociopolítico vigente que está basado en una lógica neoliberal, con lo cual la aplicación de la interculturalidad se convierte en una estrategia que busca la cohesión social con propósitos de asimilar a la cultura hegemónica a los grupos subalternizados, sin afectación de las causas de la asimetría social ni de la cultura vigente, anulando la tolerancia y la construcción de un verdadero diálogo intercultural en condiciones de equidad, lo cual trae como consecuencia la profundización de las brechas de la desigualdad social, la permanencia de actitudes racistas, la discriminación y la vigencia de la premisa neocolonial de que existen grupos

culturales superiores, manteniendo el antropocentrismo occidental como parámetro relacional entre los diferentes grupos que conforman la nacionalidad colombiana.

Por otra parte, la interculturalidad crítica se dirige a cuestionar la cultura hegemónica vigente, las relaciones de poder en ese entorno, el racismo en todas sus manifestaciones (Ignacio, 2021), en este sentido, la interculturalidad desde esta perspectiva tiene como misión el hacer sociedades democráticas, con respeto a la diversidad en base a relaciones equitativas, con un diálogo intercultural que permita favorecer, enriquecer y preservar el acervo de cada uno de los grupos que entran en interacción y que poseen diferentes culturas, es decir, se aspira a que la educación intercultural conlleve a prácticas interculturales, no sólo en el ámbito educativo, sino en las diferentes esferas sociales.

Un aspecto central en la aplicación de la interculturalidad en Colombia es que es solo para algunos, como los indígenas y los afrocolombianos, quienes son considerados como diferentes, esta perspectiva se corresponde con una visión funcional de la interculturalidad, puesto que debería ser aplicada a todos en razón de ser Colombia un país pluriétnico y multicultural según la Constitución Nacional de 1991. De este modo la interculturalidad debe ser trabajada en todas las esferas sociales, no únicamente en la educación, e incluir a toda la población, solo así se puede alcanzar la construcción de una real democracia; la manera como se desarrolla en la actualidad se vincula con un racismo vedado que se ha hecho concreto en la invisibilización histórica de la cual han sido objeto estos grupos étnicos, según lo afirman la Organización Naciones Unidas (ONU, 2020) y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2020), de ahí la importancia de cambiar la perspectiva y lograr introducir cambios en esos procesos de trasfondo como la premisa de que el grupo cultural hegemónico tiene más valía que los otros grupos que conforman la nacionalidad colombiana.

Por ejemplo, en los artículos 14 y 15 del Decreto 804 de 1995, se señala que el currículo de la etnoeducación se fundamenta en la territorialidad, la autonomía, la lengua, la concepción de vida de cada pueblo, su historia e identidad según sus usos y costumbres, por lo tanto, este lineamiento jurídico sienta las bases para hacer una pedagogía propia de los grupos étnicos. En tal sentido, si miramos el proceso de interculturalidad como se aplica hoy en día en el aula de una institución etnoeducativa con preminencia de población afrodescendiente, según los principios contenidos en la norma sobre etnoeducación en el

Decreto 804 de 1995, en el proceso educativo se debe hacer énfasis en lo que es la cultura afrocolombiana, quedando sin ser atendidos en ese proceso intercultural, por ejemplo, los niños venezolanos que están haciendo una presencia importante en las escuelas de lo que es la Costa Caribe colombiana, como consecuencia de la diáspora que viven los venezolanos (Torrado, 2023), también quedan sin atención con criterio cultural algunos indígenas y mestizos que hacen vida en esas aulas; la normativa favorece a un grupo étnico sobre los otros, que en la práctica se puede interpretar como que no se va al fondo, a atender la asimetría social, solo se aborda el reconocimiento de las diferencias, permaneciendo las desigualdades entre los diferentes grupos étnicos y sociales.

La política de etnoeducación auspicia el diseño de proyectos educativos comunitarios que se construyan, desarrollen y consoliden a través de la participación comprometida de los miembros de las comunidades, que pueden incluir opciones escolarizadas y no escolarizadas con metodologías, orientaciones, contenidos y procedimientos permeados por la cosmovisión de la etnia, con el propósito de lograr preservar el legado cultural ancestral (Ministerio de Educación Nacional, 1995). En tal sentido, desde la premisa de que la interculturalidad como está establecido en el Decreto 804 de 1995 es un principio dinamizador de la etnoeducación, partiendo de la característica pluriétnica, multicultural, de la población colombiana y de la ventaja de desarrollar esta interculturalidad desde una visión crítica, se hace conveniente educar para la libertad como lo plantea Freire (2005), desde la perspectiva de este autor la educación debe conducir a desmontar las estructuras de dominación educativas y sociales, haciendo que el oprimido obtenga las herramientas necesarias para emanciparse y transformar su realidad.

Al respecto, una interculturalidad crítica orientada a promover la equidad, la justicia social, eliminar la discriminación y construir un diálogo intercultural en condiciones de simetría, respeto y valoración de la diversidad (Walsh, 2018), empalma con la visión de Freire (2005) de educar para la libertad; desde estos supuestos se puede configurar la interculturalidad como un enfoque educativo emancipador que desde la perspectiva de Quintriqueo y Arias (2019) se asume como una propuesta ética, epistémica, política, que incorpore saberes y conocimientos propios de las familias étnicas para construir alternativas

fundadas en los problemas, necesidades y expectativas de las comunidades, para cimentar sociedades democráticas que valoren la diversidad y complejidad que nos caracteriza.

Los planteamientos anteriores llevan a preguntarse ¿sobre cuáles supuestos se fundamenta la interculturalidad como un enfoque educativo emancipador? Para dar respuesta a esta pregunta se establece en este artículo el objetivo de describir los fundamentos ontológicos, epistemológicos, teóricos y metodológicos que fundamentan la interculturalidad como enfoque educativo emancipador.

Desarrollar un enfoque pedagógico intercultural conlleva a modificaciones de la forma de pensar y concebir este proceso por los actores sociales que luego transferirán esas visiones en el currículo, por lo tanto, tendría impacto en el plan de estudios y en los proyectos de aula (Vásquez, 2022); involucra crear competencias de interculturalidad que estén en articulación con las áreas de desarrollo y con los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y para que funcione efectivamente este enfoque es vital la formación de los educadores.

Lograr que la interculturalidad sea un enfoque de formación implica entre otros aspectos hacer una precisión sobre cómo se concibe la interculturalidad, la educación y cuál es la fundamentación ontológica, epistemológica, teórica y metodológica detrás de tales concepciones, esto con la finalidad de emprender acciones consistentes, coherentes, para consolidar tal enfoque educativo en el cual es muy importante la dinámica relacional entre procesos básicos de formación y la identidad como proceso central en la interculturalidad.

La interculturalidad se vincula con la diversidad que puede haber en el aula derivada de la pertenencia e identidad cultural de los niños según su familia de origen y los grupos diferenciados de distintas sociedades; por lo tanto, al docente le corresponde lidiar con la carga de valor cultural relacionada con el respeto y convivencia (Alarcón y Márquez, 2019); lo cual se hace concreto en cómo los docentes abordan la diversidad cultural de los niños cuando desarrollan su práctica pedagógica, cómo esto influye en el fortalecimiento de la identidad y cómo los niños ganan competencias interculturales asociadas a una sana convivencia, respeto a la diversidad, valoración y relaciones equitativas entre los grupos diversos con una conducta de no discriminación (Pinilla, 2022).



Pensar la interculturalidad como enfoque educativo implica entenderla como una construcción cuya configuración es el resultado de los intercambios entre las diversas expresiones culturales presentes en el aula de clases, que son únicas, contradictorias y complementarias. En esos intercambios intervienen distintas formas de percibir, múltiples conocimientos, concepciones disímiles sobre el mundo, las cuales antes que anularse pueden potenciarse entre sí, produciendo el enriquecimiento cultural de los involucrados, dando origen a una propuesta pedagógica integradora cuyos resultados se traducen en un estudiante con competencias democráticas, empático, comunicativo, que se relaciona desde el respeto y la equidad.

Desde una perspectiva crítica de la interculturalidad ésta no puede limitarse al reconocimiento de la diferencia entre los distintos grupos étnicos, debe asumir un rol protagónico y orientarse hacia una redistribución de la justicia social, lo cual implica aspectos políticos, éticos, educativos y epistemológicos con el propósito de construir una sociedad que sea democrática, por lo tanto, este tipo de interculturalidad se configura como una herramienta para describir los fundamentos ontológicos, epistemológicos, teóricos y metodológicos que fundamentan la interculturalidad como enfoque educativo emancipador.

## **DESARROLLO**

La ontología busca identificar y aclarar las condiciones esenciales que determinan la identidad y la existencia de las cosas (Posada, 2017), es decir, es una rama de la filosofía que estudia la naturaleza de las cosas, lo que hace que las cosas sean lo que son. En tal sentido, en el contexto de este artículo se optará por comprender la interculturalidad como enfoque educativo emancipador asumiéndolo como un fenómeno complejo desde el punto de vista ontológico.

Al respecto, desde la perspectiva de la complejidad el ser humano es un ser viviente bio-ético-antropo- sociológico en su plena realidad, que existe en un cosmos complejo como hijo de ese cosmos en el cual se desarrolla; su pensamiento se ubica y depende de su tiempo, de la cultura de su época, de su entorno geográfico - social, de su preparación, de sus

intereses, y de su vinculación con los miembros de su sociedad, lo cual lo convierte en un ser bio-cultural (Cisneros, 2020), por lo tanto, complejo; para Morin (1994), el hombre es totalmente biológico, totalmente cultural. La noción del ser humano planteada, deriva en que los seres vivos coevolucionan con su entorno, en una relación en la que ambos se modifican mutuamente (Cisneros, 2020).

El mundo del cual da cuenta la ontología compleja es multidimensional y se encuentra entrelazado de tal manera que sus momentos, sus maneras y sus modos, implican esta relación compleja de sujeto -objeto -contexto. Este mundo complejo se caracteriza por la interacción entre la triada orden-desorden-organización, los bucles, el cosmos en general y las emergencias entretejidas en nodos y articulaciones inseparables (Morin, 1994). Es decir, la red ontológica que se configura viene dada por la dialógica entre el orden-desorden-organización o eco-organización, los procesos de retroalimentación o bucles en los cuales los efectos se retrotraen sobre las causa, siendo ambos causas y efectos; el cosmos auto organizador, resultado de la dialógica compleja entre orden - desorden y las emergencias referidas a la aparición inesperada de una nueva realidad, de un objeto o ente que se incubaba en el interior de un bucle pero no puede ser predicho por los mecanismos que configuran ese mismo bucle (Cisneros, 2020).

Para Morin (1994) la realidad es múltiple, diversa, al incluir variedad de objetos y fenómenos que se agrupan en otros objetos, conformada por dimensiones y modos de manifestarse a través de variedades de enfoques.

Los planteamientos anteriores se acoplan con la concepción de la interculturalidad que busca, propicia, el enriquecimiento cultural de todos los grupos étnicos que hacen vida en la comunidad, comprendiendo que los cambios y transformaciones que se promuevan para lograr la emancipación impactarán las dimensiones ética, antropológica, social, biológica y cultural de todos los involucrados y que la confluencia de cosmovisiones diversas es posible porque la realidad es concebida como diversa, dinámica, multidimensional y compleja, por lo cual se puede co-evolucionar hacia una realidad en la cual las asimetrías sociales desaparezcan.

En cuanto a la educación como proyecto político-ontológico se orienta a la configuración de nuevas otras subjetividades que posibiliten mover concepciones y

significantes limitantes en cuanto a las propias capacidades y las de los demás para ser libres de todo aquello que lo hace sentirse oprimidos (Ocampo, 2021). En tal sentido, se trabaja para alcanzar la comprensión multidimensional y situada del tiempo, de la historia y del espacio para resignificar una educación emancipadora (Freire, 2005). Es muy importante entender que desde una ontología de una educación inclusiva como la intercultural, la educación conlleva a la comprensión de que ella encierra un proyecto político que permite empoderar a las personas para que luchen por su emancipación, justicia social, equidad y hagan realidad sus proyectos comunitarios (Tubino, 2019).

Por otra parte, la emancipación a la que se aspira desde el enfoque intercultural educativo emancipador es intensamente política orientada a reconfigurar el estado existente de las relaciones de poder, se trata de provocar discontinuidades y producir emergencias, transformar la realidad. Según Martínez y Guachetá (2020) la emancipación es posible si los procesos de formación reorientan las subjetividades políticas, individuales y colectivas, hacia la configuración de sentidos que conduzcan a reinventarse como sociedad, lo cual se inscribe en el campo de la complejidad y le exige a la persona deconstruirse y reconstruirse continuamente al tiempo que resuelve las tensiones entre lo instituido y lo instituyente.

Asumir la interculturalidad como enfoque educativo emancipador desde una ontología de la complejidad posibilita generar cambios y transformaciones en el modelo actual en uso, la interculturalidad funcional, al incidir en los acuerdos que hacen que en estos momentos la interculturalidad se implemente como acciones aisladas y con una visión que refuerza el orden hegemónico del grupo dominante.

En vista de que la interculturalidad como enfoque educativo emancipador es el resultado de acuerdos entre humanos, es importante, describir la naturaleza de ese ser humano en su rol de docente, estudiante, directivo, líder comunitario, miembro de la comunidad, padre de familia. Al respecto, se asume al sujeto como ser ontológico sujeto objeto, sin divisiones, sino como una unidad que es a la vez producto y productor de esa realidad contextual, histórica, cultural, en la cual su experiencia tiene significado, cobra sentido, en la dinámica interaccional entre los sujetos que participan en este proceso de configurar un enfoque intercultural educativo emancipador, es decir, desde una interculturalidad crítica

que se orienta a cuestionar el estado actual de las cosas, a trabajar para una redistribución del poder establecido en función de lograr una justicia social.

Asumir al ser humano como un sujeto ontológico que es producto y productor de la realidad que vive configura e implica que la misma desde el punto de vista ontológico se conciba como interna, construida desde los sentidos y significados de los actores sociales, por lo tanto, es intersubjetiva, inacabada, en constante construcción, que se configura a partir de los acuerdos, desacuerdos y convenciones de las personas involucradas en la toma de decisiones con respecto a los parámetros bajo los cuales se desarrollará ese modelo educativo (Sánchez, 2021). La realidad se plantea como dinámica, cambiante, indivisible, como producto y productora de los permanentes diálogos en los cuales se intercambian sentidos y significados compartidos que son permeados por emocionalidades, legados históricos culturales, prácticas sociales, costumbres, patrones culturales, diferentes cosmovisiones culturales, que al convertirse en objetos de consciencia requieren ser comprendidos e integrados por los sujetos (González, 2019).

Significa entonces que desde el punto de vista ontológico la interculturalidad como enfoque educativo es un hecho social de naturaleza compleja, dinámica, susceptible de cambios los cuales están vinculados a los acuerdos que puedan lograrse entre los actores sociales involucrados: directivos, docentes, estudiantes, padres de familia, comunidad, lo que hace posible cambiar el estado actual de las cosas que se caracteriza por una implementación de una interculturalidad funcional que apuesta a mantener todo como está y migrar desde una interculturalidad crítica hacia la interculturalidad como un enfoque educativo emancipador.

### **Fundamentos epistemológicos de la interculturalidad como enfoque educativo emancipador**

Desde la perspectiva de Martínez (2017) la epistemología explica la relación entre el ser o sujeto y el proceso que se va a conocer o fenómeno que se va a estudiar, en tal sentido, y en coherencia con la visión ontológica, la epistemología que subyace en la interculturalidad como enfoque educativo emancipador se apoya en un modelo dialéctico (Huamán et al.,

2022), es decir, que el conocimiento es producto de una dialéctica entre el sujeto (intereses, creencias, valores) y el objeto de estudio. En este sentido, se adopta la visión de la investigación cualitativa y el pensamiento complejo como bases para la configuración de la interculturalidad como enfoque educativo emancipador, dado que la epistemología de la investigación cualitativa (Martínez, 2017) y del pensamiento complejo según Morín (2003) tienen como finalidad comprender el objeto estudiado, busca la descripción, se centra en las interpretaciones, experiencia y significados de los sujetos (Huamán et al., 2022) y esa es la dirección que es coherente con la interculturalidad crítica.

Adoptar como ventana de observación, análisis y comprensión la complejidad es un compromiso de vida porque nos permite situarnos en el mundo con formas de pensar, sentir y comportarse que obliga a comprometerse para actuar de forma responsable, con sentido ético ante las consecuencias de las acciones y de las decisiones que se toman, sabiendo que lo que se hace repercute en los demás y en el planeta. Para Morín (2005) es importante que como seres planetarios desarrollemos lo que él denomina la conciencia ética, la cual reta a reconocer las contribuciones que, como seres humanos, habitantes del planeta Tierra, podemos entregar a la humanidad para contribuir con el cambio de la realidad hacia un estado de calidad superior para todos los involucrados promoviendo cambios y transformaciones que redunden en el bienestar común.

La epistemología de la complejidad, es compleja en sí misma por cuanto involucra al sujeto cognoscente que según Morín (2005) en sí mismo es complejo por ser producto de un proceso de auto-eco-organización, que además está sujeto a las necesidades y azares de la existencia misma, inmerso dentro de un complejo sistema eco-antropológico-social-cultural-cósmico-histórico del cual obtiene materia, energía, información y organización, siendo autónomo, estableciendo una relación de dependencia ecológica entre él y ese sistema en el cual está inmerso; por ello, como ser vivo el hombre está en constante construcción de sí mismo, de su yo identitario, en relación con el nosotros y con el otro, en un contexto socio histórico temporal espacial permeado por la cultura. Esta complejidad constitutiva del sujeto cognoscente y la reconstrucción mutua entre la realidad y este sujeto, conduce necesariamente a la transdisciplinariedad como epistemología de la investigación y del conocimiento.

En tal sentido, la epistemología de la complejidad constituye un paradigma desde el cual los procesos estudiados, los fenómenos planetarios, se explican desde la integración y aportes de diversas disciplinas, perspectivas, multiversos socioculturales antropológicos (Morin, 2005); esta manera de comprender el mundo admite las polaridades como el todo-las partes, orden-caos, certidumbre-incertidumbre, autonomía-dependencia, singularidad-pluralidad; por lo tanto, tenerlo como ventana de observación exige al pensamiento trascender las contradicciones para poder comprender y configurar esa realidad, es decir, las contradicciones no son vistas como obstáculos sino como elementos constitutivos que se toman en consideración para construir la realidad. De este modo, desde el respeto a la diversidad se pueden escuchar las voces de todos, los oprimidos y la de quienes ostentan el poder establecido para desde una visión integrada, sistémica lograr conocer la interculturalidad como enfoque educativo para la emancipación, respetando la ontología ya descrita.

La propuesta epistemológica de Morin (2001) versa sobre la implementación de estrategias complejas, flexibles, al estudiar los fenómenos, que tengan alto nivel de adaptabilidad a diversas concepciones y manifestaciones de la vida, con el propósito de lograr un pensamiento tejido en conjunto: “complexus”. Existen algunos principios del pensamiento complejo que permiten comprender esa relación que se establece entre el sujeto cognoscente y la realidad abordada desde la perspectiva de esta epistemología de la complejidad; apropiarse de los mismos, permite la construcción de dichas estrategias.

Entre los principios generativos del paradigma de la complejidad, se encuentra el sistémico u organizador, cuyo propósito es que el pensamiento capte la relación de las partes y el conocimiento del todo, por ejemplo, una organización social como la familia expresa cualidades o propiedades que no se encuentran en las partes o miembros individuales de la misma; tal principio se apoya en el postulado sistémico de que el todo es más que la suma de las partes.

El principio hologramático hace referencia a que cada parte contiene casi la totalidad de la información del objeto que representa, en tal sentido, un individuo representa su sociedad a través de su cultura, lenguaje, forma de comunicarse; podemos acceder al conocimiento del todo a través de sus partes constitutivas.

El principio de recursividad posibilita explicar la autorregulación de un sistema, acaba con el principio de la causalidad lineal porque la causa actúa sobre el efecto y el efecto actúa sobre la causa. En el caso de los sistemas humanos el bucle recursivo está orientado a la auto reproducción y auto organización, es un bucle regenerador, por lo cual, los productos y los efectos, son productores o causas de quién los produce, por ejemplo, el individuo y la sociedad.

El principio de auto-eco-organización hace referencia a que los seres humanos son considerados como seres auto organizadores, que toman energía e información de su entorno y desarrollan su autonomía en dependencia con su cultura, se auto reproducen constantemente, por lo tanto, la auto-eco-organización nos indica que el pensamiento complejo debe ser un pensamiento ecologizado que considere el objeto estudiado en y por su relación eco-organizadora con su entorno.

El principio dialógico es un principio de conocimiento que pone en relación ideas o principios de dos lógicas que son antagónicas; une dos principios o ideas que se excluyen mutuamente, pero que son inseparables dentro de una misma realidad o fenómeno. Su propósito epistemológico es captar el modo de existencia, el funcionamiento y las interdependencias contextuales de una realidad compleja.

La epistemología de la complejidad aporta la resignificación del sujeto como observador-constructor que desde su condición biológica, espiritual y social reconstruye la realidad de manera diversa, lo asume como sujeto cognoscente, con toda su carga de humanidad, como ser complejo, en el proceso de conocimiento de los fenómenos, a la vez, lo conmina que al hacerlo, reconozca y trate la multidimensionalidad de los fenómenos, sin aislar ni mutilar sus dimensiones; reconozca, aborde, las realidades con sus opuestos constitutivos, muestre respeto a lo diverso, al tiempo que reconoce lo único.

Esta epistemología empalma con la visión de González (2019) para quien la experiencia de conocer y la evolución del conocimiento científico se vincula a necesidades contextuales, se procura la transformación de la realidad, el logro relativo de la verdad, sin pretensiones de lo absoluto y desde un proceso cíclico de lo investigado; de lo cual se deriva que el conocimiento avanza pero no se acaba, lo logrado servirá como soporte para iniciar un nuevo ciclo de reflexión sobre ese conocimiento lo cual deviene en bucles de

retroalimentación y en la configuración de una espiral de conocimiento en la medida que se profundiza sobre el mismo.

### **Fundamentos teóricos de la interculturalidad como enfoque educativo emancipador**

Es importante aclarar que como cualquier concepto en el marco de las ciencias sociales, la interculturalidad es un término polisémico, en tal sentido, en el contexto de este artículo se entiende interculturalidad como una propuesta sustantiva, un fenómeno dirigido a la confluencia de las culturas, que se caracteriza por relaciones equitativas y alejadas de la discriminación, fundamentadas en el respeto, la tolerancia, en la búsqueda de la convergencia para entablar vínculos, buscar puntos en común entre las personas, procurar el aprendizaje mutuo en la cooperación y el intercambio.

Según Moreno (2022), la interculturalidad en la esfera educativa busca potenciar lo que tienen en común los niños, las niñas y promover relaciones de intercambio de aprendizaje entre ellos, que logren ser formados en y para la diversidad, en la cohesión social, consolidando una convivencia democrática. Desde la perspectiva de Moreno (2022) la interculturalidad es un fenómeno que supera los límites de la tolerancia, de la coexistencia entre culturas; se orienta a lograr el respeto en la convivencia, la igualdad y la justicia sustancial.

Así mismo, la interculturalidad puede ser entendida según Tubino (2011) desde al menos dos perspectivas, la funcional, se trata de “formas de hacer” muy concretas, muy delimitadas, aisladas y esporádicas en el tiempo, actúan como preventivos del conflicto social, pero que no llegan a cuestionar de manera clara las relaciones de poder y jerarquías existentes, con lo cual la interculturalidad se reduce a discursos y diálogos alejados de los problemas de asimetría social existentes, es decir, la interculturalidad funcional se convierte en una estrategia de sometimiento de los grupos que ostentan el poder (Olmos y Contini, 2016).

Por otro lado, está la interculturalidad crítica que se orienta a la transformación de la sociedad sobre los pilares del respeto a la diversidad, el valor a la diferencia y la ciudadanía



diferenciada, cuestiona el poder instituido y por métodos políticos pacíficos trabaja para eliminar las asimetrías sociales existentes, promoviendo unas relaciones equitativas entre las diferentes culturas y un auténtico diálogo intercultural (Tubino, 2011; Walsh, 2012).

En este contexto, la educación intercultural se define como una modalidad de enseñanza-aprendizaje que tiene sus cimientos en el reconocimiento de la diversidad de culturas, por lo tanto, se desarrolla desde la premisa del respeto y valoración de diferentes cosmovisiones, interpretaciones de la realidad, transmisiones, formas de transformar e innovar. Requiere de flexibilidad y de una visión transdisciplinar para construir los conocimientos que se derivan del proceso de dar respuesta a las necesidades contextuales que viven a diario los participantes, para y por lo cual, pueden aportar puntos de vista, conocimientos e interpretaciones significativas para abordar dichos planteamientos de forma integrada. Según Rivera et al. (2020) la educación intercultural es “fundamental para la formación de valores ciudadanos, fomentando identidad, pues presupone la reciprocidad cultural y la interacción entre los sujetos que intervienen en el proceso educativo” (p. 391).

Es así que como enfoque educativo intercultural según Moreno (2022) quien reflexiona sobre los planteamientos de Martínez (2020), tiene unas características específicas que se fundamentan en los principios que regulan las relaciones entre los miembros de los grupos involucrados. Demanda con urgencia un enfoque educativo fundamentado en el sentido, pensar, hacer, dialogar y emocionalidades de las comunidades, en concordancia con las necesidades sentidas y las fortalezas presentes en el contexto, en síntesis, desde su visión y autonomía.

En tal sentido, el enfoque educativo intercultural requiere permear, afectar e implicar los escenarios de formación, cualquiera que sea el nivel o la modalidad educativa e independientemente de las instituciones formadoras, las cuales deben actuar como nichos políticos para construir alternativas basadas en los problemas y las necesidades reales de la comunidad. Se despliega en la gestión académica, en lo micro o local, en el PEI o PEC, los cuales contienen las directrices externas emanadas de los gobiernos nacionales con las necesidades de las realidades locales. Se gesta hoy en el imaginario comunitario a la escuela, el aula y cualquier espacio educativo como escenario político en el cual los docentes o

educadores tienen la posibilidad de desarrollar espacios de subjetivación distintos a los del Estado y cercano a los de la comunidad.

Una de las intencionalidades de la educación intercultural es formar para el desarrollo de habilidades cognitivas, emocionales y de comportamiento para comprender y respetar la pluriculturalidad que caracteriza a la sociedad actual valorando sus patrones culturales y los de las otras personas, con lo que se apuntalan las metas de incrementar la equidad educativa, apoyar el cambio social, favorecer el diálogo intercultural, relegar el racismo, la exclusión y la discriminación. Se trata de reconocer al “otro como un legítimo otro” (Dávila y Maturana, 2021) como sujeto individual y diverso.

La interculturalidad se basa en el reconocimiento y respeto a la diversidad cultural que fue declarada por Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2005) como patrimonio común de la humanidad, este concepto está referido a la interacción y convivencia armónicas, respetuosas, entre culturas diferentes que coinciden en un mismo lugar y tiempo. Entendiendo como cultura los rasgos distintivos de naturaleza espiritual, material, intelectual afectiva, así como estilos de vida, modos de convivencia, tradiciones, creencias, sistema de valores, las artes y las letras que caracterizan un grupo social o sociedad.

La UNESCO (2001) hace la declaración universal sobre la diversidad cultural, en este documento se expone la característica dinámica, evolutiva, de la cultura en el tiempo, esta diversidad se hace concreta en la originalidad y pluralidad de las identidades que definen a los grupos y las sociedades que componen la humanidad, favoreciendo el intercambio de innovación, creatividad, tecnología, por lo cual es importante que se reconozca y valore para consolidarse en beneficio de las generaciones humanas del presente y del futuro.

Desde la perspectiva de Guerrero et al. (2021), la identidad cultural es uno de los conceptos básicos inherentes a la interculturalidad, la cultura representa y alberga la riqueza diferenciadora entre las sociedades y grupos sociales, si se pierde esa identidad se propende a la pérdida del legado histórico que los antepasados han dejado a las siguientes generaciones con lo cual se corre el riesgo de subsumirse a culturas ajenas a la propia.

Reconquistar la identidad es un proceso que implica hacerse del conocimiento de la cultura vernácula, apropiándose de sus saberes ancestrales, valorando el acervo heredado de los ancestros, restaurando las costumbres, el arte, los saberes, los rituales y prácticas que pertenezcan a esos grupos étnicos, esto fortalecerá el sentido de pertenencia para que las nuevas generaciones puedan sentir valía por su cultura y deseen preservarla.

El proceso de formación intercultural para que sea idóneo conlleva el desarrollo de competencias interculturales, en este sentido, Dietz (2017) las define como capacidades, herramientas y recursos funcionales dirigidos a mostrar tolerancia, entendimiento mutuo, y empatía, alejándose de la discriminación, desarrollando conciencia de coexistir en un mundo multicultural y aprendiendo la negociación de conflictos. Las competencias interculturales integran componentes cognoscitivos, prácticos (aplicación de conocimiento), personales (comportamiento) y éticos, de esta manera se logra una articulación apropiada al entablar un diálogo y actuar en un contexto multicultural (Veliz y Bianchetti, 2021). Se busca una actitud de apertura para entender las diversas culturas, que los conocimientos se integren en corpus conceptuales que faciliten su comprensión a través de la interpretación de otros códigos que le permitan adquirir nuevos saberes que puede utilizar para entablar relaciones armónicas y respetuosas.

Pensar en la interculturalidad como modelo educativo emancipador solo es posible desde el marco de una pedagogía crítica dirigida a desarrollar habilidades para que las personas se empoderen para liberarse de cualquier tipo de opresión, para eliminar las asimetrías sociales reinantes; por lo tanto, propiciar la transformación de todos los involucrados: niños, adolescentes y personas adultas, quienes desde un diálogo reflexivo cuestionador, puedan imaginar, construir, otros mundos posibles en los que se posicionen como seres libres; esta es la visión de Freire (2005) para quien la educación solo puede ser una práctica para la libertad, en la que la persona sea sujeto de su propia historia, se trata entonces, de darle una preparación a las personas para que estén en y con el mundo construyendo su propia identidad, actuando para construir una sociedad más igualitaria y justa para todos.

Desde este enfoque los espacios educativos se convierten en incubadoras políticas, generando condiciones y situaciones para la toma de decisiones con respecto a la distribución

del poder, por ende, la comunidad educativa posee la libertad para cuestionar, discernir, discutir y tomar decisiones democráticas, participar en diálogos, por ejemplo, sobre los contenidos programáticos del proceso educativo, garantizando que estos estén orientados a dar respuestas a las necesidades contextuales de la colectividad. Desde la perspectiva de Freire (2005) la educación emancipadora tiene como principio ético y político el diálogo, porque es el vehículo para construir ciudadanías activas, críticas, participativas que fortalecen las democracias y permiten superar las asimetrías sociales desde comportamientos inclusivos no discriminatorios.

Para lograr los objetivos de una educación emancipadora las instituciones educativas deben asegurar la transmisión y conservación del acervo de conocimientos de la humanidad en los diferentes campos del pensamiento científico para que las personas puedan apropiarse, conozcan la historia y tengan un repertorio para enfrentarse a los desafíos de la vida a partir de la lectura y comprensión de los fenómenos naturales, culturales y sociales, con una visión crítica, sensible y bien informada (Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación [CLADE], 2019). En este sentido, promover el desarrollo de una conciencia crítica genera condiciones para que las personas puedan participar de forma igualitaria en todas las esferas de la vida social, económica, política y cultural social de las distintas comunidades y países.

Para lograr ese propósito es vital el respeto y promoción de la diversidad cultural, las lenguas vernáculas, la interculturalidad, para construir nuevas formas de ser y estar en el territorio, con la visión de elaborar nuevas narrativas, visibilizar otras voces, valorando la idiosincrasia, el cómo son las personas en su pluralidad y diversidad de identidades, a partir de la construcción colectiva, la participación crítica, el compromiso ético, todo dirigido a consolidar la justicia social (Comboni y Juárez, 2020). Por lo tanto, conviene educar para la transformación teniendo como prioridad a las personas que sufren algún tipo de opresión, promoviendo en ellas el desarrollo de habilidades para soñar con lo posible y accionar para hacerlo realidad, fortaleciendo la capacidad de transformar la realidad avanzando hacia una sociedad libre de exclusión y explotación social en la que haya justicia económica, social y ambiental.

Para que las personas se conviertan en creadoras y protagonistas de sus historias, del cambio social, económico, político, cultural, con y de sus comunidades es necesaria una

educación descolonizadora (García, 2020). Es imprescindible tomar conciencia de que históricamente hemos permanecido envueltos en la dominación colonial y nos han impuesto saberes, maneras de hacer, formas de pensar, valoraciones, que impiden que valoremos nuestras formas propias de ser, hacer, pensar y producir conocimientos.

Al respecto, un proyecto educativo intercultural emancipatorio debe asegurar la enseñanza - aprendizaje del acervo de conocimientos de la humanidad tomando en consideración, promoviendo, valorando, la diversidad de saberes, culturas, lenguas y cosmovisiones de los distintos pueblos (Comboni y Juárez, 2020), lo que implica en el proceso educativo, la inclusión de todas las personas con la misma oportunidad de aportar, aplicar, compartir, prácticas y metodologías propias ancestrales.

### **Fundamentos metodológicos de la interculturalidad como enfoque educativo emancipador**

La metodología de un enfoque educativo intercultural emancipador se debe centrar en las pedagogías propias, lo que desde la interculturalidad crítica se denomina “casa adentro” Walsh (2014) y que se traduce en una propuesta que como se ha insistido es política y pedagógica que ha de estar fundamentada en una visión decolonial en la que prime las formas propias de aprender, transmitir y preservar los saberes y prácticas culturales de los pueblos originarios y como tal, trasciende los espacios de la escuela y vincula a la institución educativa, líderes comunitarios, promotores culturales, sabedores de la comunidad, padres de familia con el objetivo de lograr una educación auténtica.

Según Fanón (1983), las pedagogías “propias” están concebidas y construidas para pensar y accionar “desde” la condición ontológico- existencial-racializada -desde la cosmovisión, valores y pautas culturales propias, que posibilitan desarrollar prácticas pedagógicas y estrategias didácticas descolonizadoras que incorporen los saberes y prácticas culturales de los pueblos originarios para desde la valoración de su cultura, con una conciencia crítica, emprender acciones que transformen su realidad en la dirección de

eliminar las asimetrías sociales existentes y consolidar una educación emancipadora cimentada en la equidad, la justicia social caracterizada por una democracia plena.

## **DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS**

La interculturalidad como enfoque educativo emancipador desde el punto de vista ontológico es un hecho social de naturaleza compleja, dinámica, susceptible de cambios que están vinculados a los acuerdos que pueden lograrse entre los actores sociales involucrados, como resultado de procesos intersubjetivos que permiten transitar de una interculturalidad funcional a una crítica, con opciones de emancipación de los grupos sociales y sociedades del mundo, a través del proceso educativo que tiene como norte el desarrollo de una conciencia crítica para que los oprimidos imaginen y construyan un mundo posible en el cual sean libres.

Desde la perspectiva de López (2017), este abordaje pudiera hacerse desde las ontologías relacionales, constructo aportado por el antropólogo colombiano Arturo Escobar, desde las cuales “el humano se relaciona con lo no humano (naturaleza, seres sobrenaturales, el más allá, esas otras entidades presentes y poderosas que han sido suprimidas por el modelo moderno) y configuran la existencia de los mundos” (s.f.). Escobar retoma el concepto de pluriverso del movimiento zapatista el cual afirma que es necesario crear un mundo en el cual quepan muchos mundos diferentes. El planteamiento de Escobar es político, cuestiona las bases del saber actual, propone la estructuración de una nueva episteme a partir de otros mundos, de otro pensamiento: el sentipensar.

Adoptar como ventana de observación, análisis y comprensión de la interculturalidad como enfoque educativo emancipador el paradigma de la complejidad permite situarse en el mundo con formas de pensar, sentir y comportarse de forma responsable, con sentido ético, sabiendo que lo que se hace repercute en los demás y en el planeta, por lo tanto, esta visión epistemológica es compatible con un proyecto educativo intercultural emancipador que se orienta hacia la justicia social, la valoración de la diversidad cultural y una conciencia ética planetaria.

En este sentido, Tubino (2020a) aporta que “el resurgimiento de lo étnico como espacio de construcción de nuevas identidades políticas está conduciendo en muchas partes del mundo a conflictos interculturales sin precedentes” (p. 2), indica que existe una toma de conciencia de que estos conflictos son graves dado que se han generado propuestas colectivas de empoderamiento cultural, a la vez, se carece de los recursos teóricos y prácticos necesarios para lograr un cambio sustancial de estas realidades. Se coloca de manifiesto que transitar desde una interculturalidad funcional a una crítica es un camino lento, por lo cual, es importante comenzar a transitarlo.

Desde la dimensión teórica en el enfoque intercultural educativo emancipador confluyen diversos conceptos de naturaleza polisémica que es necesario considerar como referentes que coadyuban a configurarlo como modalidad de enseñanza – aprendizaje, en tal sentido, tiene sus cimientos en constructos como la interculturalidad crítica, educación intercultural, diversidad cultural, identidad cultural y competencias interculturales, entre otros. Al respecto, desde la premisa del respeto y valoración de la diversidad cultural asume las diferencias como referente para interpretar la realidad, comprenderla y actuar en consecuencia.

Al respecto, el enfoque dado a la interculturalidad en este artículo guarda relación con la perspectiva de Tubino (2019), quien acota que en el ámbito académico este fenómeno se asume como propuestas ético-políticas-educativas orientadas a lograr mejorar las condiciones de vida, promover la transformación de las relaciones asimétricas entre las diversas culturas, con el propósito de construir espacios públicos de diálogo y discusión intercultural que posibiliten progresar hacia soluciones concertadas de las problemáticas comunes; lo cual se corresponde con una visión crítica de la interculturalidad.

Este enfoque de enseñanza-aprendizaje debe asegurar la apropiación del acervo de conocimientos de la humanidad promoviendo y valorando la diversidad de saberes, culturas, y lenguas de los distintos pueblos del mundo; lo que implica un proceso educativo de inclusión de todas las personas, dándoles igualdad de oportunidades para compartir su acervo cultural desde sus metodologías propias ancestrales. Así mismo, en este enfoque, desde la perspectiva metodológica prima la aplicación de las pedagogías que se centran en las formas propias de aprender, transmitir y preservar los saberes, costumbres, tradiciones y prácticas

culturales de los pueblos originarios involucrando en el proceso educativo a toda la comunidad.

Lo anterior, difiere de la perspectiva de lo instituido por el Ministerio de Educación Nacional (2022) en el sentido que este organismo rector de las políticas educativas en Colombia, exige el cumplimiento de lineamientos nacionales con respecto a competencias que deben desarrollar los estudiantes con el fin de participar en pruebas estandarizadas como SABER y PISA1, lo cual requiere del manejo de contenidos y metodologías específicos, que no guardan relación con las pedagogías propias o saberes ancestrales de los pueblos étnicos o de otros grupos sociales que hacen vida en la comunidad en la cual se esté desarrollando la interculturalidad como enfoque educativo emancipador.

En el ámbito de este artículo se considera que el desarrollo de un enfoque educativo intercultural sólo puede ser posible desde la perspectiva de una interculturalidad crítica que cuestiona las relaciones de poder establecidas y propende a la eliminación de las asimetrías sociales existentes, desde la premisa de la diversidad cultural como característica constitutiva de los grupos humanos, la equidad como valor que debe permear las relaciones humanas y la justicia social como condición para la construcción de auténticas sociedades democráticas. En tal sentido, desde la visión de (Tubino, 2020a) ser ciudadano intercultural implica un ejercicio de derecho, el de construirse una identidad cultural propia, y “no limitarse a reproducir en uno mismo ni la identidad heredada ni la identidad que la sociedad mayor nos fuerza a adoptar por todos los medios” (p. 7), solo así realmente podemos vivir la libertad de ser en un mundo diverso y pluricultural.

## CONCLUSIONES

Un enfoque educativo tal como se ha descrito responde a una estructura propia, por lo tanto, se requiere establecer la orientación ontológica, epistemológica, teórica y metodológica, así como también la interacción dinámica entre sus elementos. El enfoque expuesto responde al ¿cómo educar? en y desde la interculturalidad con una perspectiva etnoeducativa; los niños, adolescentes y jóvenes aprenden, ejecutan acciones para transferir



a sus contextos lo aprendido, así como también gestan acciones tendientes a transformar lo que para ellos es inquietante en su cotidianidad, sustentadas estas acciones en su acervo socio-antropológico cultural y en la cosmovisión propia de su comunidad.

Como enfoque educativo la interculturalidad propende a las soluciones vinculadas con la cultura de los pueblos. En tal sentido, se privilegia la visión ontológica y epistemológica centradas en el diálogo, la intersubjetividad, las configuraciones sociales, la toma de decisiones incorporando saberes ancestrales religados con parámetros instituidos desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN). La perspectiva teórica involucra lineamientos del MEN intervenidos desde los saberes y prácticas culturales de los pueblos que han sido subalternados.

Se concluye que un Enfoque Educativo Intercultural Emancipador es posible concretarlo desde la aplicación de una interculturalidad crítica sustancialmente política, que se centre en empoderar a las personas para erradicar las asimetrías sociales, ser libres, alcanzar la justicia social y consolidar sociedades democráticas, desde una acción educativa político pedagógica desarrollada desde las pedagogías propias o “casa dentro” conducentes al rescate y valoración de los saberes ancestrales, el respeto a las diversas cosmovisiones, preservando la diversidad cultural que caracteriza a los pueblos del mundo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcón, L. J. y Márquez, S. J. J. (2019). Competencias docentes interculturales. Multiculturalidad y consecuencias para la inmigración. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(2), 7-27. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000200007>
- Benavides, B. M. C. y Valencia, H. Y. Y. (2021). *Análisis de la política pública de etnoeducación en Colombia desde una perspectiva intercultural crítica*. [Tesis Maestría] Repositorio Pontificia Universidad Javeriana. <https://lc.cx/TZCSFw>
- Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación [CLADE] (2019). *Educar para la libertad: por una educación emancipadora y garante de derechos*. <https://lc.cx/4UHQ2S>
- Cisneros, A. J. L. (2020). *Filosofía del pensamiento complejo: una reflexión sobre Edgar Morin*. Cuadernos del Centro de Estudios Humanísticos. (Núm. 4). UANL. <https://lc.cx/tBgjpk>
- Comboni, S. S. y Juárez, N. J. M. (2020). *Interculturalidad y diversidad en la educación: concepciones, políticas y prácticas*. Universidad Autónoma Metropolitana UAM-Xochimilco. <https://lc.cx/scgWb0>
- Constitución Política de Colombia [Const]. (1991). 7 de julio de 1991. <https://lc.cx/CfDOOD>
- Dávila, X. y Maturana, H. (2021). *La Revolución reflexiva. Una invitación a crear un futuro de colaboración*. Paidós.
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, 39(156), 192-207. <https://lc.cx/8XUqsk>
- Fanon, F. (1983). *Los condenados de la tierra*. Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2 ed.) Siglo XXI Editores.

- Galvis, M. D. L., Silva, A. A. C. y Sarmiento, E. J. A. (2022). Logro educativo de las instituciones con estudiantes de minorías étnicas en Colombia. *Entramado*, 18(1), e-7505. <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.1.7505>
- García, R. J. E. (2020). Educación y resistencia: la creación de un campo epistémico por la intelectualidad afrocolombiana. *CS*, (30), 17-45. <https://doi.org/10.18046/recs.i30.3843>
- González, V. J. M. (2019). *Prácticas pedagógicas complejas: un encuentro con la realidad*. Ediciones Universidad Simón Bolívar. [Practicas pedagogicas complejas: un encuentro con la realidad \(umsa.bo\)](https://www.umsa.bo/Practicas_pedagogicas_complejas_un_encuentro_con_la_realidad)
- Guerrero, M., Pilaquina, V. y Guerrero, C. (2021). La revalorización de la identidad cultural: Un análisis retrospectivo de las principales culturas del Ecuador. *Revista Cientific*, 6(21), 336-355. [https://indteca.com/ojs/index.php/Revista\\_Scientific/article/view/530](https://indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/article/view/530)
- Huamán, J. A., Treviños, L. y Medina, W. (2022). Epistemología de las investigaciones cuantitativas y cualitativas. *Horizonte de la Ciencia*, 12(23), 27-47. <https://www.redalyc.org/journal/5709/570971314003/html/>
- Ignacio, R. J. (2021). Entre la interculturalidad funcional y crítica: análisis desde un centro educativo de nivel superior. *Revista CoPaLa*, 6(13), 202. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668171208006>
- Ley 70 de 1993. Congreso de la República de Colombia. Por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política. 27 de agosto de 1993. D. O. 410, 13.
- Ley 115 de 1994. Ley General de Educación. 8 de febrero de 1994. D. O. 41.214.
- López, K. (2017). *Arturo Escobar, Sentipensar con la tierra: Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Ediciones UNAULA. <https://doi.org/10.4000/amerika.7918>
- Martínez, M. (2017). *La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación*. Editorial Trillas

- Martínez, M. C. y Guachetá, E. (2020). *Educar para la emancipación. Hacia una praxis crítica del sur*. Universidad Pedagógica Nacional CLACSO. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/12434>.
- Decreto 804 de 1995. Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos. 18 de mayo de 1995. Ministerio de Educación Nacional.
- Decreto 1122 de 1998. Por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. 18 de junio de 1998. Ministerio de Educación Nacional
- Ministerio de educación Nacional (02 de septiembre de 2022). *Evaluación: prueba Saber*. Mineducación.gov. [Pruebas saber \(mineducacion.gov.co\)](https://www.mineducacion.gov.co)
- Moreno, B. Y. (2022). Educación e interculturalidad: propuesta desde los pueblos étnico-territoriales reconocidos desde 1991 en Colombia. *Novum Jus*, 16(1). <https://doi.org/10.14718/NovumJus.2022.16.1.8>
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Morín, E. (2001) *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma -reformular el pensamiento*. Ediciones Nueva Visión.
- Morin, E. (2003). *El Método V: La humanidad de la humanidad. La identidad humana*. Ediciones Cátedra.
- Morín, E. (2005). Epistemología de la complejidad. En J. Solana Ruiz y E. Morin, *Por un pensamiento complejo. Implicaciones interdisciplinarias*. Universidad Internacional de Andalucía-Ediciones Akál. [https://www.ugr.es/~pwlac/G20\\_02Edgar\\_Morin.html](https://www.ugr.es/~pwlac/G20_02Edgar_Morin.html)
- Ocampo, G. A. (2021). Ontología de la educación inclusiva: devenires neomaterialistas. *Revista Educação (UFSM)*, 46(1), 1-22. <https://www.aacademica.org/aldo.ocampo.gonzalez/77>
- Olmos, A. A. y Contini, P. (2016). Las ausencias del paradigma intercultural en España en contextos urbanos multiculturales. *Revista mexicana de sociología*, 78(4), 685-711. [Las ausencias del paradigma](#)

- Organización de las Naciones Unidas (ONU) y Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] (2020). *El impacto del COVID-19 en los pueblos indígenas de América Latina-Abya Yala: entre la invisibilización y la resistencia colectiva*. CEPAL. <https://lc.cx/BmtMvh>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-UNESCO. (20 de octubre de 2005). *Convención de la UNESCO sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001429/142919s.pdf>
- Pinilla, G. N. (2022). *Diferentes sí, iguales también. proyecto de educación intercultural en educación primaria*. [Tesis de maestría]. Repositorio Universidad de Valladolid. [TFG-L3428.pdf \(uva.es\)](https://repositorio.uva.es/handle/10171/63428)
- Posada, J. (2017). La construcción de la realidad social de John Searle, una ontología social sin imágenes. *Anagramas*, 15(30). 183-197. <https://lc.cx/EEnj5G>
- Quezada, C. P., Valdebenito Z. V. y Quintriqueo, M. S. (2022). Interculturalidad en la Educación Técnica Profesional: Tensiones y Desafíos para su Implementación. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 21(47), 387-409. <https://dx.doi.org/10.21703/0718-5162202202102147021>
- Quintriqueo, S. y Arias, K. (2019). Educación intercultural articulada a la episteme indígena en latinoamérica. el caso mapuche en chile. *Diálogo andino*, (59), 81-91. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812019000200081>
- Rivera, R., Galdós, S. y Espinoza, E. (2020). Educación intercultural y aprendizaje significativo: un reto para la educación básica en el Ecuador. *Revista Conrado*, 16(75), 390-396. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1436>
- Sánchez, M. R. (2021). Intersubjetividad, empatía y educación. Una aproximación fenomenológica. *Areté. Revista de Filosofía* v. 33(2), 337-365 <http://www.scielo.org.pe/pdf/arete/v33n2/1016-913X-arete-33-02-337.pdf>
- Torrado, S. (12 de marzo de 2023). *La sociedad colombiana comienza a aceptar que los venezolanos somos parte de ella*. El País. <https://lc.cx/HvPy65>

- Tubino, A. F. (2005). *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político*, Encuentro continental de educadores agustinos. Lima. [https://lc.cx/\\_f-icQ](https://lc.cx/_f-icQ)
- Tubino, F. (2011). El nivel epistémico de los conflictos interculturales. *Revista Electrónica Construyendo Nuestra Interculturalidad* 7(6-7), 1-14. <https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/091215.pdf>
- Tubino, F. (2012). *Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico*. Red internacional de estudios internacionales. <https://lc.cx/Sgaa20>
- Tubino, F. (2019). *La interculturalidad crítica latinoamericana como proyecto de justicia*. Forum Historiae Iuris. <https://forhistiur.de/2019-03-tubino/>
- Tubino, F. y Flores, A. (2020). *La interculturalidad crítica como política de reconocimiento*. Fondo Editorial. <https://lc.cx/GqiUr2>
- Tubino, F. (2020). Desigualdades persistentes y diversidad cultural. En *Luchas sociales, justicia contextual y dignidad de los pueblos* (pp. 157 - 166). Ariadna Ediciones. <https://books.openedition.org/ariadnaediciones/6214?lang=es>
- UNESCO (2001). *Universal Declaration on Cultural Diversity*. <https://lc.cx/uzCGvM>
- Vásquez, V. S. (2022). Prácticas interculturales en educación parvularia, significados y experiencias de educadoras de párvulos. *Revista Enfoques Educativos*, 19(2), 103–125. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2022.69087>
- Veliz, R. L. y Bianchetti, S. A. (2021). Situación del desarrollo de competencias interculturales en estudiantes de la Facultad de Medicina de la Universidad Católica del Norte, Chile. *Calidad en la educación*, (54), 303-338. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n54.955>
- Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de) colonialidad: perspectivas críticas. *Visão Global*, 15(1-2), 61-74. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5478661>
- Walsh, C. (2014). Decolonialidad, interculturalidad, vida desde el Abya Yala-Andino: Notas pedagógicas y senti-pensantes. En M. E. Borsani y P. Quintero. *Los desafíos decoloniales de nuestros días: Pensar en colectivo* (pp. 47–78). Neuquén: Educo.

Walsh, C (2018) *Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (Re)Existir y (Re)Vivir*. Colombia Edición Abril Trigo.  
<https://lc.cx/LCsgiL>