

## Consideraciones para una educación artística intercultural

### Considerations towards the artistic intercultural education

Angélica del Pilar Nieves Gil<sup>1</sup> (angelicanieves@usantotomas.edu.co) (<https://orcid.org/0000-0002-3814-7046>)

Francisco Alexander Llerena Avendaño<sup>2</sup> ([coordinador.escenicas@uan.edu.co](mailto:coordinador.escenicas@uan.edu.co)) (<https://orcid.org/0000-0001-9153-3467>)

### Resumen

Este artículo presenta argumentos contruidos a partir del pensamiento crítico y decolonial sobre la necesidad de reformular los horizontes de la educación artística de herencia occidental, hacia una educación artística intercultural, que responda a los desafíos de las sociedades multiculturales contemporáneas. Se sitúa en el contexto de las crisis globales que afectan especialmente a Latinoamérica, exacerbando desigualdades sociales y culturales. Bogotá, como ejemplo, enfrenta un reto significativo al integrar a comunidades indígenas, afrodescendientes y migrantes en un sistema educativo que adolece de procesos de formación para maestros capaces de afrontar pedagógicamente esta sentida necesidad. El objetivo consiste en explorar cómo las políticas públicas, proyectos educativos y fundamentos teóricos pueden aportar a una educación abierta y transformadora. Se destacan iniciativas en países como Ecuador, Perú, México y Colombia, donde las constituciones y leyes educativas han avanzado hacia el reconocimiento de la diversidad cultural, promoviendo modelos como la etnoeducación y la educación intercultural bilingüe. Entre los resultados, se identifican

---

<sup>1</sup> Doctora © en Educación de la Universidad Santo Tomás, Profesor Universidad Antonio Nariño, Bogotá Colombia.

<sup>2</sup> Doctor en Educación de la Universidad Antonio Nariño, Magíster en escrituras creativas, Universidad Nacional, Bogotá, Colombia. Profesor Universidad Antonio Nariño, Bogotá Colombia.

estrategias pedagógicas efectivas, como la pedagogía crítica de Paulo Freire y el teatro del oprimido de Augusto Boal, que promueven el diálogo intercultural y la participación comunitaria, avanzando hacia un entramado con el arte y las manifestaciones culturales populares como modos para gestionar el entendimiento mutuo y la transformación social. Se concluye, la importancia de una educación artística intercultural que fomente el respeto por la diversidad y prepare a maestros comprometidos con los desafíos contemporáneos, instituyendo el diálogo horizontal entre saberes ancestrales y occidentales en aras de construir sociedades más justas.

### **Abstract**

This article presents arguments constructed from critical and decolonial thought regarding the need to reformulate the horizons of Western heritage art education toward an intercultural art education that addresses the challenges of contemporary multicultural societies. It is set within the context of global crises that particularly affect Latin America, exacerbating social and cultural inequalities. Bogotá, as an example, faces a significant challenge in integrating Indigenous, Afro-descendant, and migrant communities into an educational system lacking adequate training processes for teachers capable of addressing this pressing need pedagogically. The objective is to explore how public policies, educational projects, and theoretical foundations can contribute to an open and transformative education. Initiatives in countries such as Ecuador, Peru, Mexico, and Colombia are highlighted, where constitutions and educational laws have progressed in recognizing cultural diversity, promoting models such as ethno-education and bilingual intercultural education. Among the results, effective pedagogical strategies are identified,

such as Paulo Freire's critical pedagogy and Augusto Boal's Theatre of the Oppressed, which foster intercultural dialogue and community participation. These approaches advance toward intertwining art and popular cultural expressions as means to promote mutual understanding and social transformation. The conclusion emphasizes the importance of an intercultural art education that fosters respect for diversity and prepares teachers committed to contemporary challenges, instituting horizontal dialogue between ancestral and Western knowledge in the pursuit of building more just societies.

**Palabras clave:** Interculturalidad, Pedagogía popular, Educación artística, Teatro popular, Formación de maestros.

**Keywords:** Interculturality, Popular pedagogy, Art education, Popular theater, Teacher training.

## Introducción

Este texto presenta algunas consideraciones para una educación artística intercultural a partir de la revisión bibliográfica realizada en el marco de dos investigaciones doctorales en educación: *Emergencia de una pedagogía para la formación artística cultural de maestros del siglo XXI* y *Laboratorio de creación: teatralidades populares y festivas, convergencias para una educación artística intercultural propia* (Llerena, 2024), que convergen en el abordaje de la interculturalidad.

En la actualidad, el mundo y sus ciudadanías se encuentran inmersos en una crisis profunda —heredera de la crisis de la segunda mitad del siglo XX— que afecta las esferas: social, cultural, económica, política, ambiental, sanitaria y educativa. Esto se refleja en la

desigualdad, el crecimiento de las brechas sociales, la discriminación, la explotación, el desempleo o subempleo, la desesperanza, la racialización, la segregación, la inequidad, la injusticia y las guerras, entre otros problemas.

Estas crisis plantean desafíos, especialmente en Latinoamérica, donde la incertidumbre sobre el futuro, la falta de oportunidades, los intereses por la tenencia de tierras, el desplazamiento forzado y otras formas de violencia, han generado migraciones masivas, aumentando las brechas de desigualdad entre los grupos humanos, la exclusión y la discriminación, sumado a las problemáticas de salud, seguridad y principalmente educación.

Colombia ha sido históricamente afectada por esta problemática. En Bogotá, la capital del país, se ha registrado una alta densidad de población migrante. Según cifras de la Alcaldía de Bogotá, para el año 2017, más de 1,200 niños y jóvenes indígenas de diversas culturas, en su mayoría víctimas del desplazamiento a causa de la violencia, han asistido a los colegios del Distrito (Cuevas, 2017). Además, 4.176 estudiantes afrodescendientes (Cuevas, 2019) y 54.000 niños y adolescentes de origen venezolano se establecieron en la capital en el último quinquenio (Villamil, 2022). Este panorama educativo pluricultural exige la implementación urgente de estrategias pedagógicas adaptadas a sus particularidades socioculturales.

Los esfuerzos en Latinoamérica han sido diversos, tanto en políticas públicas como en proyectos de investigación. Se han impulsado modelos de educación que abordan la diversidad desde el reconocimiento y el respeto, destacándose la educación propia, la etnoeducación y la educación intercultural bilingüe (Leuro, 2023).

Desde finales del siglo XX, los textos constitucionales de los Estados latinoamericanos han incorporado el reconocimiento explícito de la diversidad cultural y la coexistencia multicultural (Schmelkes, 2004). Este avance normativo ha permitido ser abordado mediante múltiples perspectivas metodológicas dirigidas a fortalecer sistemas educativos comprometidos con la transformación de relaciones asimétricas entre grupos culturales, así como con la exploración de alternativas viables para su materialización práctica.

En el ámbito normativo, iniciativas legislativas que reflejan este compromiso. Ecuador, promulgó en 2011 la *Ley de Educación Intercultural*, legislación pionera que estipula como obligación estatal el fomento del diálogo intercultural en todas sus dimensiones. Perú, mediante la Ley 28044 de 2003, institucionalizó la educación intercultural bilingüe como eje central de su sistema educativo. México, en 2019, implementó un marco normativo orientado a cimentar procesos formativos basados en la identidad cultural, el arraigo comunitario y el respeto desde enfoques interculturales. En Colombia, por su parte, la diversidad cultural fue reconocida en la Constitución de 1991, sentando las bases para políticas como la etnoeducación. Posteriormente, el Capítulo III de la Ley General de Educación (1994) estableció los principios rectores de esta modalidad educativa: integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. Además, se dio reconocimiento a los currículos propios, vinculados a dinámicas productivas, socioculturales y tradiciones locales, garantizando el respeto a las cosmovisiones ancestrales (Ley 115 de 1994).

Los proyectos sociales implementados en diversas regiones del país fueron fortalecidos por estas normativas, las cuales se originaron a partir de las propuestas formuladas por intelectuales afrodescendientes latinoamericanos. Entre ellos, son reconocidos Manuel Zapata Olivella, Abdias do Nascimento y Frantz Fanon, quienes contribuyeron mediante sus trabajos al reconocimiento de la etnicidad afro en los territorios y a la defensa de sus derechos fundamentales (Castillo Guzmán y Caicedo Ortiz, 2015, pp. 117-119).

En el marco de las reflexiones comunitarias sobre modelos pedagógicos contextualizados, fue introducido en la década de 1970 el concepto de *educación propia* por el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). Esta propuesta consolidó iniciativas educativas desarrolladas en colaboración con las comunidades, las cuales se fundamentan en saberes ancestrales, prácticas identitarias y la reivindicación del territorio como eje epistemológico central (Villarreal, 2020).

A nivel distrital, en 2014 fue diseñado por la Secretaría de Educación de Bogotá el proyecto *Educación intercultural en Bogotá*, el cual identificó tres prioridades clave para implementar prácticas interculturales en entornos escolares: (i) Reconocimiento institucional de los saberes diversos presentes en las aulas. (ii) Equiparación de estatus entre epistemologías ancestrales y occidentales en los diseños curriculares. (iii) Implementación de un enfoque pedagógico crítico que trascienda la labor docente individual, promoviendo la participación activa de las comunidades en la identificación de necesidades educativas (Taboada y Lozano, 2014).

En esta revisión, en el ámbito de la investigación educativa, han sido desarrollados diversos estudios que abordan esta problemática. Como ejemplo destacado, la investigación *La educación intercultural como apuesta pedagógica en la transformación de prácticas educativas en contextos urbanos* de Ávila Rojas, analizóB situaciones relacionadas con estudiantes Embera durante los procesos de identificación y formalización de matrícula en el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT). En este trabajo, se caracterizaron las prácticas docentes empleadas con comunidades indígenas, con el objetivo de diseñar una propuesta educativa intercultural. Se identificó la persistencia de dinámicas discriminatorias en instituciones educativas urbanas, asociadas a relaciones de poder asimétricas que afectan a niños y jóvenes indígenas. Con base en estos hallazgos, se recomienda la implementación continua de procesos pedagógicos desde enfoques decoloniales (Ávila, 2020).

En el marco de investigaciones recientes, fueron identificadas posibilidades, desafíos y contribuciones a la configuración de pedagogías interculturales mediante un estudio etnográfico realizado en tres instituciones educativas públicas de Bogotá con población multicultural (Escobar y Sandoval, 2023). Este trabajo evidenció dos prioridades clave: (i) La revisión de contenidos curriculares para establecer diálogos entre saberes ancestrales y conocimientos occidentales. (ii) La aproximación experiencial de los estudiantes a realidades socioculturales, promoviendo una comprensión situada de las dinámicas comunitarias.

Por su parte, en el contexto peruano, ha sido propuesto el fortalecimiento de identidades y el acceso a culturas subalternas mediante estrategias teatrales (Benza y Arias, 2021). Este proyecto, se soporta en el teatro como herramienta para la construcción de relatos propios basados en

metáforas culturales, reconociendo la dimensión sensorial como eje articulador. Los hallazgos sugieren que la generación de códigos compartidos es fundamental para avanzar hacia diálogos interculturales efectivos.

En estos estudios se destaca la relevancia de integrar saberes tradicionales y occidentales en marcos de horizontalidad epistémica, lo que facilita el encuentro intercultural y promueve relaciones equitativas, hacia la configuración de sociedades basadas en conocimientos equitativos (Olivé, 2023). Estas propuestas enfatizan la necesidad de abordar la interculturalidad como un mecanismo para construir desde las diferencias, asumiendo críticamente problemáticas sociales.

Adicionalmente, se ha subrayado la urgencia de reconocer la complejidad epistémica de lo intercultural (Daza, 2017), lo que implica adoptar teorías decoloniales y pensamiento crítico desde Latinoamérica como fundamentos para generar proyectos educativos transformadores. Estas perspectivas buscan desarticular relaciones asimétricas entre culturas, priorizando la justicia social en los procesos pedagógicos.

## **Interculturalidad**

En el marco descrito previamente, es fundamental profundizar en el concepto de interculturalidad, eje central de esta reflexión. Durante las últimas décadas, este término ha sido debatido en América Latina desde ámbitos académicos, políticos y sociales, trascendiendo las nociones de pluriculturalidad y multiculturalidad al proponer relaciones equitativas entre grupos culturales y combatir problemáticas como la exclusión, discriminación y racismo, con miras a construir sociedades justas.

El impulso inicial de esta noción fue gestado en las décadas de 1970 y 1980 por movimientos sociopolíticos indígenas, como respuesta crítica a los discursos nacionalistas que difundían una ideología de mestizaje excluyente, arraigada en la matriz colonial. Dicha propuesta homogenizadora, centrada en un ideal mestizo-blanco, marginaba a comunidades indígenas y afrodescendientes, priorizando estrategias de blanqueamiento nacional (Meza, 2022).

Desde organismos internacionales, han sido propuestas estrategias educativas para reducir desigualdades. La UNESCO, mediante su Cátedra de Diálogo Intercultural, ha enfatizado el rol de la educación artística en este proceso, señalando la necesidad de “elaborar directrices para la promoción del diálogo intercultural, especialmente a través de las artes” (p. 33). Asimismo, se han formulado recomendaciones a los Estados para incluir enfoques interculturales como respuesta a las crisis globales contemporáneas, marcadas por tensiones políticas, económicas y digitales.

Gracias a la resistencia de los movimientos indígenas, sumado a las recomendaciones de la UNESCO, se han generado transformaciones en las constituciones políticas del continente, donde se han incluido conceptos como pluriculturalidad, diversidad cultural, multiétnia entre otros, dando un reconocimiento a las minorías. Además de esto, se han producido acercamientos de líderes, académicos y pensadores a los movimientos indígenas, afro y grupos minoritarios para apoyar sus luchas.

En las postrimerías del siglo XX, fue impulsado el movimiento Modernidad/Colonialidad, vinculado al pensamiento crítico latinoamericano y a una relectura crítica de la historia de la colonización europea en la región. Este enfoque se centra en desarticular las estructuras

jerárquicas heredadas del colonialismo, promoviendo alternativas al modelo eurocéntrico de desarrollo y conocimiento. Su eje principal radica en cuestionar las dinámicas de poder que perpetúan desigualdades culturales y epistémicas en América Latina (Quijano, 2000).

Entre los intelectuales fundadores destacan Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Walter Dignolo y Catherine Walsh, quienes han abordado la interculturalidad desde una crítica a las asimetrías estructurales. Sus trabajos se enfocan en revalorizar las diversidades culturales y promover diálogos horizontales que trasciendan las jerarquías impuestas por la matriz colonial de poder (Grosfoguel, 2007). Por ejemplo, Dussel (2016) plantea que la convivencia armónica entre culturas requiere superar visiones unívocas del mundo, mientras Walsh (2010) propone una interculturalidad crítica que desnaturalice las relaciones de subordinación racializadas.

Los aportes de Catherine Walsh han sido destacados como fundamentales en el campo del pensamiento decolonial aplicado a la interculturalidad y la educación. En sus análisis, se señala que, a pesar de los avances normativos en el reconocimiento de la diversidad cultural y la implementación de políticas públicas orientadas a fomentar la convivencia entre grupos culturales, suele omitirse el examen crítico de las estructuras de poder implícitas. Esto convierte dichos avances en una *interculturalidad funcional*, es decir, un mecanismo que perpetúa las dinámicas estatales hegemónicas sin transformar las jerarquías coloniales subyacentes (Walsh, 2010).

Walsh plantea como contrapropuesta, abordar la interculturalidad desde una perspectiva crítica, cuestionando las asimetrías estructurales que perpetúan la exclusión y la subordinación. Por tanto, implica comprender que: "la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz

colonial de poder racializada y jerarquizada, en la que los blancos y los 'blanqueados' ocupan la cima, mientras que los pueblos indígenas, afrodescendientes se encuentran en los estratos inferiores" (p. 78).

En consonancia con Walsh, la educación intercultural deberá emerger de procesos de aprendizaje en común, estableciendo relaciones de respeto horizontales de las diferentes culturas en interacción, que trasciendan el asunto de la comunicación lingüística (Mella, 2021). Este autor se alinea con Walsh desde la conceptualización de interculturalidad al plantearla como un “proceso permanente de relación entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas” (p. 246).

La interculturalidad crítica, al orientarse hacia el establecimiento de vínculos solidarios entre culturas diversas, trasciende la mera coexistencia para proponer la deconstrucción de jerarquías históricas. Esto implica generar marcos relacionales que, reconociendo asimetrías estructurales, faciliten intercambios epistémicos horizontales y la inclusión activa de todos los actores sociales. Surgen entonces interrogantes fundamentales: ¿qué componentes teórico-prácticos deben articularse en las propuestas educativas interculturales? ¿Cómo diseñar proyectos pedagógicos en contextos urbanos que materialicen estos principios en las instituciones escolares?

### **Pedagogía Popular**

Para responder a estas preguntas, es preciso revisar uno de los proyectos de amplia trascendencia, desarrollado en Brasil en el siglo pasado. El proyecto de la *pedagogía del oprimido* propuesto por Paulo Freire, como respuesta a las demandas educativas de poblaciones

marginadas. Aunque las problemáticas sociales han evolucionado en el siglo XXI, se mantiene la persistencia de sistemas jerárquicos que obstaculizan relaciones interculturales equitativas. Este proyecto, inicialmente plasmado en el Plan Nacional de Alfabetización, fue ideado para que adultos en procesos de alfabetización analizaran críticamente sus realidades y exploraran alternativas transformadoras ante la pobreza y desigualdad (Morán et al., 2021).

Esta propuesta emancipadora se gestó dentro de la corriente de la Pedagogía Popular, la cual, a su vez, se cimentó del paradigma sociocrítico. Si bien este paradigma tiene sus raíces en la teoría marxista y fue enriquecido por la Escuela de Frankfurt, en Latinoamérica se adaptó mediante transformaciones conceptuales impulsadas por el mismo Freire y el sociólogo colombiano Orlando Fals Borda, durante la década de 1980.

Desde la perspectiva sociocrítica, se concibe la educación como un sistema holístico donde todos los componentes están interconectados, una educación en la que profesores y estudiantes se constituyen en parte vital, agenciando, desde la escucha y de manera democrática, aportes y opiniones, consiguiendo que las diferencias sean respetadas (Tatar y Vargas, 2017). La misión central de la pedagogía sociocrítica consiste en promover la transformación de la escuela, el hombre y la sociedad. Para ello se requiere de la formación de profesores actuantes, capaces de mediar y acompañar el proceso de aprendizaje de sus estudiantes desde una estructura de pensamiento ampliado, que permita compartir y descubrir con ellos, conceptos, procedimientos y virtudes actitudinales para la configuración de pensamiento crítico y reflexivo (Viveros y Sánchez, 2018).

Freire contribuyó teórico-prácticamente a esta pedagogía mediante tres ejes: trabajo comunitario, estudios poscoloniales y análisis antropológicos latinoamericanos. Estos aportes permitieron trascender las limitaciones del racionalismo clásico, orientando la educación hacia la emancipación social y la integración de teoría y praxis (Daza, 2017).

La Pedagogía Popular encuentra un correlato en el *teatro del oprimido* de Augusto Boal, corriente que valoriza las expresiones culturales populares como herramientas de transformación política. Boal concibió un teatro comprometido con la justicia social, donde los espectadores son convertidos en "espect-actores" que debaten problemáticas colectivas y protagonizan acciones de cambio (Sosa y Mijangos, 2021). Su método estético invita a la reflexión individual sobre el pasado y presente, con el fin de re-imaginar futuros alternativos desde la creatividad colectiva (Boal, 1999, p. 319).

En síntesis, Para implementar una educación liberadora desde las artes, es indispensable articular la pedagogía crítica con el teatro social, ampliando la dimensión ético-estética de la enseñanza artística. Esta integración debe fomentar intercambios interculturales basados en el reconocimiento mutuo y la corresponsabilidad social.

## **Educación Artística**

Si comprendemos la educación como un proceso de aprendizaje permanente a lo largo de todas las etapas de la vida, que construye las enseñanzas para la reflexión y comprensión del mundo, que facilita la participación de todos los sujetos en la sociedad a partir de sus experiencias e intercambios simbólicos, materiales y corporales; entonces, podemos afirmar que la educación artística o educación estética (Cajiao, 2009), es parte instituyente del campo de

la educación general, y que aporta significativamente desde la diversidad en sus formas de expresión, a la creación de proyectos educativos fraternos.

Desde la perspectiva pedagógica, ha sido señalado por José Manuel Touriñán (2016) que la educación artística debe ser abordada como un proceso formativo integral, donde los productos culturales artísticos son considerados como elementos clave sin perder su especificidad (p. 47). En este marco, se propone que mediante la educación artística se desarrollen experiencias pedagógicas orientadas a potenciar la creatividad intrínseca de los sujetos, integrando tanto la dimensión educativa como la estética en un diálogo interdisciplinar.

La educación artística ha sido conceptualizada por el Ministerio de Educación colombiano como un área esencial, cuyo eje central radica en la dimensión sensible del aprendizaje. Según lo establecido por el MEN (2000), esta área se concibe como un proceso de interacción transformadora con el entorno, donde son valoradas tanto la calidad de vida como las dinámicas socioculturales. A través de experiencias estéticas transformadoras, se busca que los estudiantes reinterpreten sus relaciones sociales y plasmen simbólicamente sus vivencias, utilizando el arte como medio para resignificar su realidad individual y colectiva:

... mediante la experiencia (experiencia sensible) de interacción transformadora y comprensiva del mundo en la cual se contempla y se valora la calidad de la vida, cuya razón de ser es eminentemente social y cultural que posibilita el juego en el cual la persona transforma expresivamente, de maneras impredecibles, las relaciones que tiene con los otros y las representa significando la experiencia misma (MEN, 2000, p. 25).

De este modo, la educación artística, entendida como un componente esencial de la educación general, fomenta la creatividad, la sensibilidad y la interacción social desde una perspectiva cultural y transformadora. Su propósito trasciende la mera producción artística, al promover experiencias significativas que enriquecen la comprensión del mundo y fortalecen los vínculos humanos. Así, se consolida como un eje fundamental para construir proyectos educativos abiertos, orientados hacia el desarrollo de la expresividad reflexiva y comprometida.

En este orden, la educación artística puede llegar a ser un dispositivo desde el que se logra abordar el trabajo intercultural (Hernández-Domínguez, 2020), reconociendo las diferencias, siempre desde una perspectiva crítica, para confrontar la cultura depredadora, que tiene busca liquidar la diversidad cultural. Para que este dispositivo funcione los educadores interculturales deben ser perseverantes, dedicados y comprometidos en las luchas contra un sistema que intenta oprimirnos continuamente. No es fácil, al contrario, implica mucho esfuerzo, dedicación y voluntad de cambio. Para ello, es importante contar con profesores de educación artística dispuestos a fundamentar sus prácticas en la interculturalidad, a asumir con responsabilidad y firmeza su rol social en las prácticas pedagógicas artísticas.

Paulo Freire desde la perspectiva transformadora promueve el reconocimiento de las culturas como fuentes legítimas de conocimiento y aprendizaje. En este sentido, las manifestaciones culturales pueden ser medios pedagógicos para fomentar una educación basada en el diálogo, la valoración de la diversidad y el fortalecimiento de los procesos de convivencia intercultural.

Las manifestaciones festivas en América Latina, como expresiones culturales que resultaron de la interfluencias obligadas o acordadas, entre tradiciones indígenas, africanas y europeas, se constituyen en espacios privilegiados para el diálogo intercultural. Estas celebraciones son espejo de la riqueza de la diversidad cultural y su capacidad de generar encuentros significativos entre distintas identidades.

En este contexto, la pedagogía popular recibió aportes del teatro del oprimido de Augusto Boal, quien incorporó elementos de las culturas populares presentes en las manifestaciones festivas de América, Europa y Asia (danza, música, teatro de calle, carnaval, folclor), afectando sus creaciones (De Oliveira Alochio, 2016). La metodología teatral desarrollada por Augusto Boal implementó estrategias participativas que facilitaron procesos de análisis crítico y diálogo colectivo entre los espect-actores, con el objetivo de generar acciones transformadoras en contextos de opresión. Este abordaje, basado en la activación performativa de las audiencias, prioriza la co-creación escénica como mecanismo para deconstruir jerarquías sociales y re-imaginar soluciones colectivas (Boal, 1992; Escobar y Sandoval, 2023).

En consonancia con estos principios, ha sido evidenciado que el arte al entrelazarse con expresiones tradicionales populares —como festividades, narrativas orales o prácticas rituales— potencia intercambios interculturales horizontales, trascendiendo la mera coexistencia hacia la construcción de espacios simbólicos compartidos. Esta dinámica, según estudios recientes, configura escenarios pedagógicos transformadores donde se redefinen identidades culturales y se cuestionan estructuras hegemónicas (Llerena y Parga, 2024).

El carnaval es reconocido como un espacio nodal para profundizar en el concepto de interculturalidad. Según análisis socio-históricos (Bajtín, 2003), este fenómeno festivo constituye un testimonio dinámico de transformaciones sociales al reunir, en un marco temporal y espacial singular, a actores diversos en términos culturales, generacionales, ideológicos y de identidad de género. Su carácter transgresor desestabiliza jerarquías convencionales, generando un *ecosistema simbólico compartido* donde confluyen tradiciones y resistencias.

Como profesores e investigadores del Departamento de Artes Escénicas de la Universidad Antonio Nariño, reconocemos en las propuestas de la pedagogía y el teatro del oprimido, fundamentos sólidos para la formación de maestros artistas. Hemos liderado procesos formativos basados en el diálogo teórico-práctico para licenciados en artes escénicas, con quienes nos hemos acercado a las manifestaciones de la cultura festiva popular a lo largo de nuestros territorios, para estudiar las tradiciones vivas y a sus portadores. Estudiando los carnavales, vivenciando las fiestas, es posible comprender la diversidad de la que somos parte. Durante varios años los licenciados en artes escénicas, a partir del aprendizaje experiencial han sufrido afectaciones de tipo sensible, afectivo y cognitivo que luego se reflejan en sus prácticas profesionales (Nieves y Llerena, 2018).

Ante los desafíos contemporáneos, se requiere repensar la educación artística para abordar retos de las comunidades multidiversas, que requieren atención diferenciada e inclusiva. Se requiere implementar proyectos que se sustenten en el problema de la interculturalidad como asunto social y político. Esto demanda la construcción de una educación artística intercultural que forme maestros artistas comprometidos con la diversidad, capaces de agenciar diálogos

interdependientes entre la educación artística, el saber popular, el carnaval, el arte, los saberes propios, la pedagogía crítica y las realidades sociales. Desde esta perspectiva, es necesario que dentro de los currículos se articulen cuatro dimensiones clave:

1. Integración crítica de saberes populares y ancestrales, validando su estatus epistémico en comunidades educativas.
2. Inclusión de elementos carnalescos (música, danza, máscaras) como herramientas para deconstruir estereotipos y fortalecer identidades colectivas.
3. Enfoque sociocrítico que cuestione estructuras hegemónicas y promueva el arte como agente de transformación política.
4. Colaboración transdisciplinar entre artistas, educadores y comunidades para abordar complejidades socioeducativas.

Esta construcción implica trascender visiones monoculturales, que prioricen el reconocimiento de la pluralidad cultural, la diversidad y los incesantes mestizajes-hibridaciones de las mismas sociedades (Aguirre, 2009) que permitan encontrar posibilidades de acción y transformación, además, la creación de praxis situadas que respondan a realidades locales. Para ello, deben fomentarse alianzas con colectivos artísticos y redes internacionales asegurando que la formación de maestros artistas incorpore metodologías participativas (teatro-foro, co-diseño curricular) que estimulen la agencia cultural de estudiantes y comunidades para abrir la puerta a los diálogos interdependientes.

•

## Referencias

Aguirre Lora, M. E. (2009). Los senderos del arte, la formación y la educación artística. *Educación y pedagogía*, (55), 15-29.

Ávila Rojas, A. (2020). La educación intercultural como apuesta pedagógica en la transformación de prácticas educativas en contextos urbanos: una experiencia con el pueblo Embera.

Bajtín, M. (2003). *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento: el contexto de François Rabelais*. Alianza Editorial.

Boal, A. (1979). *Técnicas Latinoamericanas de Teatro Popular: uma revolução copernicana ao contrário*. Editora Hucitec.

Boal, A. (1999). *Jogos para atores e não-atores*. Civilização Brasileira.

Cajiao Restrepo, F. (2009). La educación artística. (*Pensamiento*) (*Palabra*), (1)

Castillo Guzmán, E. y Caicedo Ortiz, J. A. (2015). Educación y afrodescendencia en Colombia. Trazos de una causa histórica. *Revista nuestrAmérica*, 3(6), 115-130.

Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero). Ley 115. *Por la cual se expide la ley general de educación*. Diario Oficial No. 41.214.

Constitución Política de Colombia [Const]. 4 de julio de 1991 (Colombia).

Cuevas, A. M. (2017, 9 de marzo). *Más de 4.000 estudiantes afrocolombianos en los colegios oficiales de Bogotá* <https://bogota.gov.co/mi-ciudad/mas-de-4000-estudiantes->

Recepción: 21/11/2024 / Revisión:20/12/2024 / Aprobación: 20/01/2025 / Publicación: 27/02/2025

[afrocolombianos-en-los-colegios-](#)

[oficiales#:~:text=M%C3%A1s%20de%204.000%20estudiantes%20afrocolombianos%20en](#)

[%20los%20colegios%20oficiales%20de%20Bogotá%20C3%A1,-](#)

[M%C3%A1s%20de%204.000&text=La%20Secretaría%20de%20Educación%20C3%B](#)

[3n%20del%20ciudad%20y%20recibiendo%20atención%20integral.](#)

Cuevas, A. M. (2019, 22 de mayo). *Más de 1.200 niños indígenas estudian en colegios oficiales de Bogotá* <https://bogota.gov.co/mi-ciudad/educacion/mas-de-1200-ninos-indigenas-estudian-en-colegios-oficiales-de-bogota>

Cuevas, P., y OrregoEcheverría, I. (2021). Interculturalidad crítica y ontologías relacionales: experiencias investigativas en diálogos de saberes. *Praxis Pedagógica*, 21(29), 186-217. <http://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.21.29.2021.186-217>

Daza, W. G. I. (2017). Epistemología pluralista, investigación y descolonización. Aproximaciones al paradigma indígena. *RevIISE-Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 9(9), 111-125.

De Oliveira Alochio, T. (2016). Dimensões Socioeducativas do Teatro do Oprimido: Cultura, Teatro e Educação Populares. *Inter-Ação*, 4(2), 287-304.

Dussel, E.D. (2016). Transmodernidad e interculturalidad. *Astrágalo. Cultura de la Arquitectura y la Ciudad*.

Escobar, J. J. P., y Sandoval, A. C. R. (2023). Prácticas pedagógicas interculturales: un estudio etnográfico en escuelas multiculturales de Bogotá. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 53(3), 71-96.

Fals Borda, O. (1987). *Ciencia propia y colonialismo intelectual. Los nuevos rumbos*. Carlos Valencia Editores.

Benza, R. B., y Arias, F. T. (2021).: un aporte desde la experiencia peruana. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 6, e12472-e12472.

Hernández-Domínguez, M. C. (2020). Educación intercultural: un déficit en la formación del futuro profesorado [la educación artística como un medio para acabar con la cultura depredadora]. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, (3).

Llerena, F. A., y Parga, H. (2024). Coordenadas de la fiesta popular para una educación artística propia. *Sinergia Académica*, 7(Especial 4), 66-78.

Mella, P. (2021). La interculturalidad en el giro decolonial: Interculturality in the decolonial turn. *Utopía y praxis latinoamericana: Revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social*, (93), 242-254.

Meza, E. W. R. (2022). Trayectoria de la ideología del mestizaje en el Perú del siglo XX. *ISHRA, Revista del Instituto Seminario de Historia Rural Andina*, (8), 75-92.

Ministerio de Educación Nacional (2000). *Lineamientos Curriculares de Educación Artística*. Recuperado en [www.mineducacion.gov.co](http://www.mineducacion.gov.co).

- Ministerio de Educación Nacional. (2019, 1 de agosto). *Vigencias anteriores proyectos etnoeducativos*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Proyectos-Cobertura/381274:Vigencias-Anteriores-Proyectos-Etnoeducativos>
- Morán Beltrán, L. E., Torres Díaz, G. A. y Miranda Samper, O. M. (2021). De la educación popular al pensamiento decolonial en Paulo Freire. *Ensayos*. (95), 189-200.
- Nieves Gil, A. del P. y Llerena Avendaño, F. A. (2018). La vivencia como principio artístico pedagógico en la formación de licenciados en educación artística con énfasis en danza y teatro. *La Fiesta*, 707.
- Olivé, L. (2023). Hacia un modelo intercultural de sociedad del conocimiento en México. UNAM, Facultad de Filosofía y Letras.
- Schmelkes, S. (2004). La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación. *Revista mexicana de investigación educativa*, 9(20), 9-13.
- Sosa Castillo, S. G. y Mijangos Noh, J. C. (2021). Educación y teatro popular en América Latina: Una sistematización de experiencias de 2000 a 2020. *Revista Enfoques Educativos*, 18(2), 16-43.
- Taboada Tapia, C., & Lozano Suárez, L. (2014). Educación intercultural en Bogotá: identidades y pueblos indígenas en los colegios distritales, guía 2.

- Tatar Garnica, F. Y. y Vargas González, J. E. (2017). La investigación acción participante: una oportunidad para la transformación de la cátedra de paz en la universidad. *Revista Ciudad Paz-ando*, 10(2), 40-53.
- Touriñán, J. M. (2016). Educación artística: sustantivamente “educación” y adjetivamente. *Educación XXI*, 45 - 76.
- UNESCO. (2017). *Competencias Interculturales Marco conceptual y operativo*. Unesco.
- Villamil, E. (2022, 2 de enero). *Con servicios integrales, Bogotá priorizó atención a población migrante en 2021* <https://bogota.gov.co/mi-ciudad/integracion-social/en-2021-distrito-priorizo-la-atencion-de-poblacion-migrante-en-bogota>
- Villarreal, H. S. (2020). Educación Propia ¿Es posible una Episteme Raizal-Ancestral Indígena?. *Cuestiones Pedagógicas. Revista De Ciencias De La Educación*, 2(29), 117-129.
- Viveros Andrade, S. M., y Sánchez Arce, L. (2018). La gestión académica del modelo pedagógico sociocrítico en la institución educativa: rol del docente. *Revista Universidad y Sociedad*, 10(5), 424-433.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo Interculturalidad Crítica*, 75–96.