LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA

Número 27. Vol. 2 (2026), pp. 133 - 167 / Edición Contínua

ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254

REVISIÓN DOCUMENTAL

INNOVACIÓN CURRICULAR Y DESCOLONIZACIÓN DEL SABER EN EL CONTEXTO COLOMBIANO: UNA APUESTA PEDAGÓGICA INTERCULTURAL E INCLUSIVA DESDE EPISTEMOLOGÍAS DEL SUR

Ruby Torres Uribe[1]
torresuriberuby138@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0002-7562-9447
Institución Educativa
Colegio Integrado Campo Dos
Tibú, Norte de Santander
Colombia

Recibido: 06/03/2026 **Revisado: 10/04/2026** **Aprobado: 15/05/2026**

RESUMEN

El artículo estudia con mirada crítica la implementación de la innovación curricular en Colombia a la luz de perspectivas decoloniales, interculturales e inclusivas sustentadas en Epistemologías del Sur. Desde un enfoque cualitativo, de tipo fenomenológico y un diseño documental, se realiza una revisión de la literatura académica reciente con el objetivo de dilucidar tensiones, retos y posibilidades de resignificación del currículo. Los resultados muestran que la innovación curricular no corresponde a la sola incorporación instrumental de las tecnologías, sino que la innovación curricular implica la presencia de un proceso estructural a través del cual se lleva a cabo una transformación pedagógica, institucional y epistemológica. En este sentido, se sostiene que la investigación muestra que la colonialidad del saber nunca dejó de lado los niveles cognitivos y las exclusiones históricas que persisten en ciertos territorios, y que se mantienen y reproducen en el caso de las poblaciones rurales y aquellas más vulnerables, donde se observa notable distancia entre el currículo oficial y lo que manifiestan las realidades socioculturales correspondientes. En consecuencia, la interculturalidad crítica y la inclusión educativa aparecen como los principios para configurar una educación pertinente, justa y socialmente comprometida. De este modo, el artículo presenta un currículo crítico y

[1] Licenciado en Lengua Castellana, Especialista Planeación Educativa y Desarrollo curricular, Magister en Practicas Pedagógicas. Línea de investigación: Educación, Ambiente y Desarrollo.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6725

transformador sustentado en el diálogo de saberes, la participación comunitaria y el reconocimiento de la diversidad, de cara a la formación de sujetos críticos que puedan formar parte de la transformación de sus contextos sociales y de la búsqueda de una mejor equidad social, educativa y democrática, territorializada y emancipadora.

Palabras clave: currículo crítico; descolonización del saber; educación inclusiva; innovación curricular, saberes locales.

CURRICULAR INNOVATION AND DECOLONIZATION OF KNOWLEDGE IN THE COLOMBIAN CONTEXT: AN INTERCULTURALAND INCLUSIVE PEDAGOGICAL APPROACH FROM EPISTEMOLOGIES OF THE SOUTH

ABSTRACT

This article critically examines the implementation of curricular innovation in Colombia through decolonial, intercultural, and inclusive perspectives grounded in "Epistemologies of the South." Employing a qualitative, phenomenological approach and a documentary research design, the study reviews recent academic literature to elucidate the tensions, challenges, and possibilities for reimagining the curriculum. The findings demonstrate that curricular innovation is not merely the instrumental incorporation of technologies; rather, it entails a structural process driving pedagogical, institutional, and epistemological transformation. The study argues that the "coloniality of knowledge" has never ceased to impact the cognitive dimensions and historical exclusions persisting in certain territories particularly affecting rural and highly vulnerable populations where a significant gap exists between the official curriculum and the corresponding sociocultural realities. Consequently, critical interculturality and educational inclusion emerge as guiding principles for shaping an education that is relevant, just, and socially committed. Thus, the article proposes a critical, transformative curriculum grounded in the dialogue of knowledges, community participation, and the recognition of diversity. This approach aims to foster critical individuals capable of participating in the transformation of their social contexts and striving for greater social, educational, and democratic equity—an equity that is both grounded in specific territories and emancipatory in nature.

Keywords: critical curriculum; decolonization of knowledge; inclusive education; curriculum innovation; local knowledge.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6725

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA

Número 27. Vol. 2 (2026), pp. 133 - 167 / Edición Contínua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254

CC BY NC SA

INTRODUCCIÓN

La innovación curricular en los días que corren, en la medida que lo consideramos como una noción compleja con la que sólo con incorporar recursos tecnológicos es del todo insuficiente, se ubica en la transformación de las prácticas, de los saberes y de las relaciones pedagógicas, de este modo la UNESCO, (2022) dice que “la innovación educativa, es la modificación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que van en la dirección de hacer frente a nuevos desafíos sociales, culturales y tecnológicos y no en la mera transmisión de contenidos” (p.6) y en la medida que se encuentra a la vez en el convencimiento de que la innovación no es cuestión de incluir); la innovación no es un asunto de herramientas; en palabras de Fullan, (2020) ”es una cuestión de cambios sistémicos de la cultura de la escuela” (p.19), de las concepciones del aprendizaje; de cómo hay que moverse, de cómo hay que hacer el docente como agente del cambio. Desde esta óptica, el currículo deja de considerarse un documento técnico como tal y se constituye como un proyecto sociocultural que se encuentra en correlación con contextos, intereses y relaciones de poder, tal como sostiene William Pinar (2019) “darle un acento interpretativo y contextual” (p.24).

De acuerdo con este perfil de transformaciones, las propuestas actuales de innovación curricular hacen énfasis en la configuración de estructuras flexibles, abiertas y contextualizadas que den respuesta a la diversidad del alumnado y a las particularidades de los territorios. Uno de los marcos fundamentales lo constituye el

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6725

Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) de CAST (2018) al ser uno de los marcos que fomenta la representación múltiple, la expresión múltiple y la implicación múltiple, garantizando por ello la educación inclusiva y equitativa. Al mismo tiempo, el debate actual enfrenta las perspectivas por competencias centradas en la formación para la productividad y el performance de los sujetos y las perspectivas críticas que reivindican la educación como práctica emancipadora tal como se ha hecho eco Paulo Freire (1970) quien planteaba “la necesidad de una pedagogía que permita la problematización de la realidad, la construcción de sujetos críticos” (p.85). Estas tensiones evidencian que la innovación curricular no es neutra, sino que obedece a proyectos políticos y visiones de sociedad que disputan el sentido de la educación.

La innovación curricular en el contexto latinoamericano y colombiano se encuentra mediada por marcos normativos y políticas públicas que buscan articular calidad, equidad y pertinencia. El (MEN, 2016-2026) Ministerio de Educación Nacional de Colombia, a través del Plan Nacional Decenal de Educación, se inclina por la transformación curricular basada en el desarrollo de competencias, la inclusión y el respeto por la diversidad cultural. Sin embargo, estudios diversos muestran que persisten tensiones entre el currículo oficial, el currículo propuesto desde las políticas, y el currículo real, el vivido en las aulas y, sobre todo, en contextos rurales en los que las condiciones estructurales limitan la efectividad de las innovaciones (Torres & Tenti, 2021, p.13). Esto se incrementa, en contextos de interculturalidad social, donde el currículo se homogeneiza, invisibiliza saberes locales y reproduce condiciones de desigualdades

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6725

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 27. Vol. 2 (2026), pp. 133 - 167 / Edición Contínua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
CC BY NC SA

históricas, como también lo afirma Catherine Walsh (2020), que reclama “por una educación situada que dialogue con las epistemologías del sur” (p.45).

En este sentido, la innovación curricular es para nosotros un proceso estratégico para la reconfiguración de los sistemas educativos, que permite dar respuestas críticas y contextualizadas a las demandas contemporáneas. Así, el objetivo de este trabajo particular se centra en analizar los fundamentos teóricos y las dinámicas de la innovación curricular en contextos educativos contemporáneos, en particular en América Latina y en Colombia, a fin de reflexionar sobre sus tensiones, alcances y posibilidades de transformación en escenarios diversos y aquellos que están marcados por condiciones de ruralidad, interculturalidad y desigualdad social.

En definitivo, la innovación curricular se define, establece y se configura como un campo de reflexión y acción crítica que lucha por superar visiones reduccionistas formalmente instrumentales, para abordarla como proceso crítico, situado e intensamente humano que transforma el sentido que la educación tiene para las realidades actuales. Desde este lugar, comprender sus fundamentos teóricos, los enfoques emergentes y las tensiones que aparecen en contextos como el colombiano permite no sólo visibilizar las condiciones estructurales que enfrenta el sistema educativo, sino también las oportunidades de construir propuestas curriculares más inclusivas, pertinentes y transformadoras. De este modo, se da paso a una propuesta curricular que entable un diálogo con la diversidad, que dé respuesta a las singularidades territoriales y que, a la vez, ayude en la formación de sujetos críticos capaces de incidir

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6725

en el proceso de transformación de sus contextos, consolidando la innovación como una forma de fortalecer una educación que tenga sentido social y compromiso emancipatorio.

FUNDAMENTACIÓN TEORÍCA (CONSTRUCTO)

La fundamentación teórica aquí expuesta ofrece un análisis crítico del horizonte de la colonialidad del saber y del poder en el campo educativo en el que se requiere al lector elaborar los procedimientos que permitieron establecer las ubicaciones de producción, validación y de circulación del conocimiento a partir del poder. De ahí que en este recorrido se exponen los procesos de descolonización del saber como estrategias pedagógicas no vinculadas a la colonialidad, las Epistemologías del Sur como prácticas alternativas para construir una educación más justa, más plural, más contextualizada, que permita reivindicar un saber que ha sido históricamente invisibilizado, pero que al mismo tiempo le sirva al lector para consolidar una mirada crítica y emancipadora respecto de las aulas en el presente.

DESCOLONIZACIÓN DEL SABER: FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS

La colonialidad del saber, al igual que la colonialidad del poder, es una de las más importantes categorías de análisis que permiten captar las estructuras profundas que han dado lugar a los sistemas educativos de América Latina y que hoy día persisten con

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6725

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA

Número 27. Vol. 2 (2026), pp. 133 - 167 / Edición Contínua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254

CC BY NC SA

otras formas de dominación epistémica. En la forma de ver las cosas de Aníbal Quijano (2000) quien afirma:

> la colonialidad no se restringe solamente al periodo histórico del colonialismo, sino que se convierte en un patrón de poder global, el cual articula las dimensiones económicas, políticas, sociales y epistémicas, fundado en la clasificación racial y en la racionalidad eurocéntrica impuesta. (p. 217)

En este sentido, la colonialidad del saber está presente en la naturalización de un único modo legítimo de ser, de producir, de conocer el «conocimiento científico occidental» que invisibiliza, subordina o descalifica otras formas de producción de conocimiento. Esta hegemonía epistémica es la que ha dado forma a lo que Walter Mignolo (2011) ha denominado “geopolíticas del conocimiento”, donde el saber producido en el Norte global ostenta la etiqueta de universal, en tanto que los saberes situados en el Sur son concebidos como locales, inferiores o desprovistos de rigor.

En la educación, esta lógica se traduce en la emergencia de currículos que se acogen bajo matrices eurocéntricas, donde los contenidos, metodologías y criterios de validación del saber privilegian las perspectivas ajenas al contexto latinoamericano. Esta situación ha sido extensamente problematizada por Catherine Walsh (2020), quien advierte que “la educación ha funcionado como un dispositivo de reproducción de la colonialidad al imponer formas de pensar, de sentir y de actuar que deslegitiman las epistemologías propias de los pueblos indígenas, afrodescendientes y las comunidades rurales” (p.49). Por tanto, la invisibilización de saberes locales es también una pérdida cultural que simultáneamente limita las posibilidades de construir propuestas educativas pertinentes, situadas y significativas socialmente.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6725

También se debe considerar lo que dice Ramón Grosfoguel (2016), cuando advierte que “el eurocentrismo nos ha legado un racismo epistémico que conlleva una jerarquización de los conocimientos según su origen geográfico y cultural, culminando en una monocultura del saber qué hace imposible la diversidad epistémica” (p.127). De ahí que la descolonización del conocimiento en educación tenga que presentarse como una necesidad ética, política y pedagógica que promueva la transformación de los mecanismos de poder que han condicionado históricamente la producción y validación de un saber. Desde esta perspectiva, la educación se resignifica como un espacio de resistencia y de re-existencia, como el espacio donde se pueden recuperar, revalorizar y articular los saberes ancestrales y los saberes comunitarios.

Freire (1970) ya abogaba por una educación que se erigiera como “una práctica de libertad para la conciencia crítica y la transformación de las condiciones de opresión” (p.79). Desde este punto de vista, la educación crítica y emancipadora no se limita a criticar los contenidos de la enseñanza, sino que va más allá, cuestionando también las relaciones de poder que se producen en el asunto educativo, propugnando una pedagogía dialógica en la que los sujetos se reconocen como productores de saberes.

La revalorización de los saberes ancestrales constituye, por lo tanto, uno de los ejes estructurales de estos procesos de descolonización educativa. Saberes ancestrales que se han ido construyendo a lo largo de generaciones, que ofrecen formas complejas de comprensión del entorno, de relación con el entorno, de organización social que han permanecido al margen del pensamiento moderno occidental. Sin embargo, como

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6725

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 27. Vol. 2 (2026), pp. 133 - 167 / Edición Contínua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
REVISIÓN DOCUMENTAL

subraya Escobar (2018), “estos saberes no solamente tienen validez propia, sino que también ofrecen alternativas a las crisis actuales, especialmente en términos de sostenibilidad y de convivencia” (p.67). Ampliando un poco más el margen, la descolonización del conocimiento no solamente supone reconocer la existencia de otros saberes sino también generar condiciones para que estos sean puestos en diálogo y lo sean en igualdad de condiciones, evitando así su folklorización o instrumentalización.

En este sentido, las Epistemologías del Sur de Boaventura de Sousa Santos (2020-2023) son una construcción teórico-política que busca la construcción de una justicia cognitiva global. Las Epistemologías del Sur dan cuenta del hecho de que no puede haber justicia social sin justicia cognitiva, es decir, sin que hayan sido reconocidos y legitimados aquellos saberes que han sido históricamente excluidos. La idea de "ecología de saberes" indicada por Sousa Santos (2021) se refiere a la “necesidad de interrumpir el monocultivo del conocimiento científico, desarrollando el diálogo horizontal entre diferentes saberes, que deben ser reconocidos en sus respectivos contextos de producción, en sus posibilidades y en sus limitaciones” (p.137). Se trata de un enfoque que no pretende reemplazar un conocimiento por otro, sino que articula saberes para pensar y apropiarse de la complejidad de lo real desde distintas dimensiones.

La ecología de saberes en educación refiere a la elaboración de currículos que incorporan saberes científicos, saberes locales, prácticas culturales y experiencias comunitarias, favoreciendo aprendizajes más ubicados y significativos; ello conlleva también transformar las prácticas didácticas en aulas que promuevan la participación del

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6725

alumnado, el reconocimiento de sus identidades y la valoración de sus contextos socioculturales. Así, la educación se transforma en un espacio privilegiado para la elaboración de sujetos críticos, susceptibles de cuestionar las estructuras de poder y de cambiar sus realidades.

De esta forma, el horizonte de la colonialidad del saber y del poder no es solo la posibilidad de poner de manifiesto las maneras por las que el conocimiento se ha desarrollado históricamente, sino que también es apertura de la posibilidad de imaginar y construir alternativas educativas basadas en la pluralidad, la equidad y la justicia de los saberes. La descolonización del conocimiento en educación se plantea, así como proceso sin fin, que requiere del compromiso del profesorado, de la investigación, de las comunidades en el compromiso por ofrecer propuestas curriculares para la atención a la diversidad epistémica, para una educación inclusiva, crítica y emancipatoria en consonancia con los riesgos que plantea el presente desde todas sus facetas.

INTERCULTURALIDAD CRÍTICA EN EL CURRÍCULO

La interculturalidad o diversidad cultural es un horizonte epistemológico, político y pedagógico donde se cuestionan las formas tradicionales de abordar la diversidad cultural, al pasar de los enfoques que se centran en la coexistencia hacia enfoques que van en el sentido del reconocimiento, de la interrelación y de la transformación de las relaciones de poder entre culturas. En este sentido, la interculturalidad no puede ser

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6725

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 27. Vol. 2 (2026), pp. 133 - 167 / Edición Contínua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
CC BY NC SA

reducida a una categoría descriptiva de la diversidad. Por el contrario, supone un proyecto ético-político que busca construir condiciones de equidad, diálogo y justicia en un contexto históricamente atravesado por la colonialidad.

En esta dirección, Catherine Walsh (2020) establece una diferencia esencial entre "interculturalidad funcional e interculturalidad crítica" (p.86). La primera responde a una lógica institucional que lleva a la inclusión de la diversidad, pero sin cuestionar las estructuras de dominación, actuando como una metodología de gestión de la diferencia que preserva las jerarquías sociales y epistémicas. Por el contrario, la interculturalidad crítica persigue precisamente la transformación de este tipo de estructuras, cimentando un diálogo de saberes, el cual no sólo descubre la existencia de múltiples maneras del saber, sino que procura la desestabilización de las relaciones de poder que han subordinado desde hace mucho los saberes no occidentales.

A partir de esto, el diálogo de saberes es concebido como un proceso horizontal, situado y contextualizado en el que se reúnen diferentes racionalidades de forma simultánea y sin imponer ninguna sobre la que otra, tal como plantea Boaventura de Sousa Santos (2021) "en la necesidad de imaginar una ecología de saberes, acabando con el monocultivo del saber". (p.174)

De ahí se deduce que «*la educación intercultural ha cobrado un significado especial en el contexto colombiano*». Esto se debe a la conformación pluriétnica y multicultural de este país «*reconocida en la Constitución Política de 1991*» que determina tanto la forma plural de la nación como el derecho de los pueblos a preservar sus

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6725

identidades culturales, lenguas y demás ámbitos de organización. Esto se ha traducido en políticas como la etnoeducación con el objetivo de garantizar una educación pertinente para pueblos indígenas, afrodescendientes y comunidades étnicas. Así, en este marco, la educación propia se convierte en una práctica concreta de la interculturalidad porque es un proceso educativo que se construye en las comunidades a partir de saberes ancestrales, prácticas culturales y cosmovisiones propias que pueden ser articuladas con los contenidos escolares.

No obstante, a pesar de las opciones normativas dadas por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, también persisten diversas limitantes en la educación que evitan que la educación intercultural se desarrolle en total armonía con el contexto. Resaltan entre éstas la rigidez de los currículos oficiales, la estandarización de los procesos de evaluación, la falta de formación docente en enfoques interculturales y la débil articulación entre escuela y comunidades. Estas tensiones manifiestan una distancia apreciable entre el discurso del reconocimiento a la diversidad y las prácticas educativas que, en la mayoría de los casos, tienden a seguir reproduciendo lógicas homogenizantes y eurocéntricas.

En este sentido, la interculturalidad como eje curricular puede constituirse en una alternativa para reconfigurar el sentido del currículo hacia propuestas educativas contextualizadas, inclusivas y socialmente efectivas. Ello significa asumir el currículo no como un instrumento neutral técnico, sino como una construcción sociocultural que pone de manifiesto determinadas cosmovisiones, intereses y relaciones de poder. Así, el

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6725

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 27. Vol. 2 (2026), pp. 133 - 167 / Edición Contínua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
BY NC SA

hecho de que la interculturalidad sea una de las características del currículo implica acoger saberes de las comunidades, conocimientos ancestrales, prácticas comunitarias, como partes del proceso educativo, todo lo cual facilita que se pueda generar aprendizajes significativos, contextualizados y verificados por lo que los sujetos hacen.

También se puede afirmar que la interculturalidad en el currículo contempla acoger las identidades culturales de los estudiantes en tanto formas de ser que son parte de su proceso de formación; a su vez, el punto de partida es el reconocimiento de estas identidades como parte del proceso educativo para que la educación, en su sentido de liberación, favorezca ese tipo de diversidad. No con el espíritu, sino con la idea de que es posible considerar la diversidad como una forma de enriquecimiento y no como un impedimento. En esta misma línea, Freire (1970) sostiene que “la educación debe partir de la realidad de los sujetos, de sus experiencias y saberes, para construir procesos de aprendizajes que favorezcan la transformación del contexto” (p.186).

La planificación curricular que incluye el concepto de interculturalidad también exige el cambio de las prácticas pedagógicas, buscando metodologías participativas, dialógicas y críticas que favorezcan el encuentro de distintas maneras de acceso al conocimiento. Para ello sería necesario generar espacios donde los estudiantes pudieran reconocer, valorar, problematizar sus culturas y relacionarse con otras visiones en condiciones de equidad y respeto. De este modo, la interculturalidad no se consideraría sólo un contenido sobre el cual enseñar sino un principio orientador de la acción educativa que atraviesa todas las dimensiones de la formación. En este sentido, pasar a

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6725

una educación intercultural supone asumir el reto para elaborar propuestas pedagógicas que no reproduzcan las desigualdades, sino que ayuden a transformarlas y a realizar una formación integral que articule conocimiento, identidad y compromiso social.

Por tanto, se define la interculturalidad como eje fundamental para la construcción de sistemas educativos más justos, inclusivos y pertinentes que puedan responder a la diversidad sociocultural de contextos como el colombiano; su perspectiva crítica ayuda a visibilizar y a valorar saberes que han sido históricamente marginados así como a abrir el camino a la posibilidad de generar procesos de enseñanza-aprendizaje que fortalezcan la identidad, la autonomía y la capacidad crítica de las personas que las experimentan, con lo que también se estaría contribuyendo a la construcción de sociedades más democráticas e igualitarias, donde el diálogo entre culturas sea una herramienta de transformación social.

INCLUSIÓN EDUCATIVA DESDE UNA PERSPECTIVA CRÍTICA

La educación inclusiva se estructura, en el momento actual, como un modelo que va más allá de las concepciones limitadas de la educación de la discapacidad, ya que se apoya en uno más amplio en cuanto a la diversidad humana y a asegurar, efectivamente, el derecho de todas las personas a la educación. De este modo, la inclusión, como expone la UNESCO (2020):

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6725

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 27. Vol. 2 (2026), pp. 133 - 167 / Edición Contínua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
CC BY NC SA

> supone modificar, en su totalidad, el "conjunto de sistemas educativos a fin de que logren incluir, apreciar y dar respuesta a las muchas diferencias existentes entre los sujetos eliminando las barreras que restringen de manera decisiva el acceso a la educación, la participación y el aprendizaje de la misma. (p.24)

Esta visión parte de un enfoque en derechos que entiende la educación como un bien público y un derecho humano fundamental, el cual demanda que los Estados implementen reformas estructurales dirigidas a garantizar condiciones de equidad y justicia social. En esta línea, Mel Ainscow (2020) argumenta que "la inclusión educativa no debe limitarse a la mera integración del alumnado en el sistema, sino que implica la transformación de las culturas, políticas y prácticas de las instituciones, evitando de este modo mantener las barreras que producen exclusión" (p.94).

Desde esa óptica, la inclusión se conecta directamente con los conceptos de equidad y justicia social, puesto que implica reconocer que las desigualdades educativas no son producto de las características individuales de los alumnos y alumnas, sino que dependen de las condiciones estructurales que las restringen. Estas desigualdades educativas se producen a partir de factores como la pobreza, la desigualdad en la distribución de recursos, la discriminación por razón de etnicidad, género o territorialidad, o la persistencia de un modelo homogéneo que no alberge la diversidad. En esta línea, Fraser (2008) considera que la justicia social "en sus diversas dimensiones de redistribución y reconocimiento, así como la participación, es indispensable para entender la inclusión educativa" (p.127). Esto, para la autora, resulta esencial porque el ingreso a la educación debe ir acompañado de la garantía del desarrollo del aprendizaje en condiciones dignas y pertinentes para todos los potenciales estudiantes. En la misma

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6725

línea Freire (1970) sostiene que “la educación debe ser orientada hacia la emancipación de los sujetos, lo que implica el desarrollo de una conciencia crítica que promueva la reflexión y la transformación de las estructuras de opresión que atraviesan a los diferentes contextos sociales” (p.143). En este sentido, la educación inclusiva es un medio de transformación, un mecanismo para construir sociedades más justas, democráticas y equitativas.

En el país, la inclusión educativa ha ido saturando de manera progresiva el campo de la educación, como el principio orientador de todas las políticas públicas educativas y tal como lo supone la normativa internacional y, a la vez, el reconocimiento constitucional de la diversidad étnica, cultural y social del país. El Ministerio de Educación Nacional de Colombia ha establecido un conjunto de directrices, normas y pautas referidas al derecho a la educación de toda la población de estudiantes, entre las que se encuentran el Decreto 1421 de 2017, que determina la atención educativa a la población con discapacidad y las políticas de educación inclusiva, que defienden la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación.

Estas iniciativas han impulsado la puesta en práctica de ajustes razonables, el diseño de currículos flexibles y un enfoque pedagógico basado en la diversidad. Sin embargo, los distintos estudios muestran que, pese a estas evidencias, diferentes aspectos todavía señalan que hay una serie de importantes elementos que dificultan la inclusión educativa, sobre todo el proceso formativo del profesorado, la puesta a disposición de los recursos, la adecuación de las infraestructuras y el cambio de las

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6725

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 27. Vol. 2 (2026), pp. 133 - 167 / Edición Contínua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
CC BY NC SA

prácticas pedagógicas, que son tradicionales y enfocadas en la homogeneidad. La dificultad se ve aún más agudizada en los marcos, que están agrupados y son vulnerables, desde el momento en que las condiciones del contexto estructural hacen muy complicado llevar a la práctica las políticas inclusivas ya que, en dichos territorios, el aislamiento del territorio o de la comunidad, la escasez de recursos educativos o la escasez de docentes especializados y las condiciones socioeconómicas adversas configuran contextos de territorios con una alta vulnerabilidad que limitan el acceso y, también, la permanencia de los estudiantes en la educación escolar en el sistema educativo.

Incluso en estos contextos confluyen las diversas formas de exclusión, asociadas a la pertenencia étnica, a la pobreza o a la falta de reconocimiento de los saberes, lo cual ahonda aún más las brechas educativas. En este sentido, la inclusión en los contextos rurales no puede ser abordada desde un enfoque estandarizado, sino que hay que poner en marcha propuestas pedagógicas, que estén contextualizadas y que tengan en cuenta las particularidades socioculturales de los territorios. Tal y como lo expresa Boaventura de Sousa Santos (2021):

> hay que pasar a la educación para el pluralismo, al mismo tiempo que hay que frenar la educación del pluralismo, entendiendo esto de un modo que se dirija a las realidades locales, para conseguir una educación no sólo inclusiva, sino también reconocedora y valedora de la diversidad como parte constitutiva del proceso educativo. (p.184)

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6725

Así, la educación inclusiva, entendida desde una perspectiva de derechos, desde la equidad y desde la justicia social, se coloca en la base de la transformación educativa en los actuales sistemas educativos, en particular en contextos con profundas desigualdades estructurales como el colombiano, porque aunque ahorrar el desarrollo de una legislación educativa exige políticas públicas, demanda también la reconfiguración de los currículos, la transformación de las prácticas educativas, el tratamiento de la formación docente y también las condiciones de los espacios educativos que permiten que todos participen, que se reconozcan y que aprendan. De esta manera, la educación inclusiva es, además, un compromiso ético y político por la construcción de una educación más humana, democrática y pertinente socialmente, por la superación de las desigualdades y más bien, por la construcción de una sociedad más justa e inclusiva.

ARTICULACIÓN TEÓRICA:

INNOVACIÓN CURRICULAR DESCOLONIZADORA

La incorporación de elementos como la innovación curricular y la descolonización del saber construye un lugar de encuentro, un punto de partida para la transformación de la práctica educativa que, al mismo tiempo, pone en cuestión las estructuras epistémicas que se han heredado de la colonialidad. En este caso, la innovación curricular no se enviste de una mera intento de carácter técnico o instrumental, sino que

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6725

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 27. Vol. 2 (2026), pp. 133 - 167 / Edición Contínua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
CC BY NC SA

se coloca en el terreno de la reconfiguración crítica del conocimiento, en diálogo con tradiciones decoloniales que cuestionan la visión eurocéntrica en la producción y validación del saber.

La colonialidad del poder y del saber, tal como argumenta Aníbal Quijano (2000), “habrían organizado un orden del mundo, una subordinación de los saberes del Sur, algo que demanda procesos de transformación educativa curricular que hagan posible el reconocimiento y la legitimación de otras epistemologías” (p.239).En esta dirección, el autor Boaventura de Sousa Santos (2021) habla de “crear una ecología de saberes que articule saberes científicos, ancestrales y comunitarios en un acontecer de co-construcción que supere el monocultivo epistémico” (p.83). Así, la innovación curricular, en lógica decolonial, se orienta hacia la creación de propuestas educativas que no solo incorporen nuevas metodologías, sino que transformen las bases del saber escolar.

En este sentido, la interculturalidad y la inclusión emergen como ejes transversales que orientan el proceso de construcción de currículos más justos, equitativos y pertinentes, siendo la interculturalidad concebida de una manera crítica como un reconocimiento y diálogo horizontal entre diferentes saberes, que vuelven a plantear relaciones de equidad entre culturas históricamente desiguales, tal y como nos plantea Catherine Walsh (2020).La inclusión “entendida desde un enfoque de derechos” (p.77) trata de garantizar la participación real y efectiva de todos los sujetos que participan en los procesos educativos rompiendo las barreras que provocan la exclusión, de acuerdo con lo planteado por la UNESCO (2020).

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6725

La articulación de estos enfoques nos lleva a un currículo que no solo conecta o reconoce la diversidad, sino la asume como un elemento constitutivo del mismo proceso educativo, que favorece la construcción de aprendizajes significativos, contextualizados en distintos ámbitos y situaciones. Así pues, la educación también se convierte en un espacio de encuentro entre saberes, identidades y experiencias que, al mismo tiempo, promueve la equidad y la justicia social.

Desde esta perspectiva, el currículo es entendido como una construcción situada, profundamente interrelacionada con los contextos socioculturales en los que se encuentra en desarrollo. Este planteamiento lleva a aceptar que el conocimiento no es universal, no es neutro en relación a los contextos que lo producen y las condiciones históricas, culturales y políticas que lo conforman. De este modo, William Pinar (2019) nos argumenta que:

> el currículo debe ser concebido como una experiencia vivida; el currículo pone de manifiesto a través de la puesta en escena múltiples dimensiones del sujeto y contexto; así como la construcción curricular debe avanzar en la dirección de una contextualización del conocimiento incluyendo la realidad local, las prácticas comunitarias, los saberes ancestrales como uno de los elementos del proceso de la educación. (p.91)

La participación de la institución escolar se convierte en uno de los elementos clave porque permite la construcción de propuestas educativas más pertinentes y socialmente legitimadas, por otra parte, el enfoque territorial permite visibilizar, poner de manifiesto las características de cada contexto en lugar de organizar el trabajo

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6725

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 27. Vol. 2 (2026), pp. 133 - 167 / Edición Contínua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
BY NC SA

académico a partir de modelos homogéneos los cuales no dan cuenta de la diversidad de los territorios.

En este punto hace necesario seguir en avanzar en la construcción de un modelo pedagógico alternativo que se haga cargo de los desafíos de la contemporaneidad desde una perspectiva crítica y transformadora. Este modelo pedagógico está concebido como un currículo crítico-transformador orientado hacia la formación de sujetos que puedan comprender y transformar su realidad. De este modo, Freire (1970) sostiene que “la educación debe constituirse en una práctica de libertad y crear sujetos que desarrollen conciencia crítica a partir de la cual puedan cuestionar las estructuras de dominación” (p.145).

Por su parte, la educación para la justicia social se ubica como un eje central para el modelo pedagogía crítico-transformador en cuanto favorece la equidad, el reconocimiento de la diversidad y, al mismo tiempo, la participación de los sujetos para la construcción de una sociedad más justa. La formación de sujetos críticos no sólo requiere del desarrollo de competencias cognitivas, sino también de la construcción de valores, actitudes y disposiciones que sean capaces de propiciar la transformación social.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6725

Desde el contexto colombiano estas afirmaciones tienen un significado especial, en la medida en que el sistema educativo atraviesa una profunda crisis que tiene como causa la persistencia de prácticas educativas tradicionales que no responden a las realidades socioculturales de sus territorios. La estandarización curricular, la descontextualización de los contenidos, así como la escasa articulación entre la escuela y la comunidad han dado lugar a una desconexión entre la educación y las necesidades de los estudiantes, en particular en los contextos rurales y vulnerables. En este sentido es necesario abordar la transformación de currículos que tiendan a superar la pervivencia del modelo tradicional y a adoptar propuestas más pertinentes y contextualizadas.

De igual modo, se plantea la necesidad de la resignificación curricular capaz de integrar saberes propios, de reconocer la diversidad cultural y de promover una educación contextualizada y socialmente relevante. La resignificación curricular exigía pues incorporar conocimientos ancestrales, prácticas comunitarias, experiencias locales en el currículo y favorecer el fortalecimiento de la identidad cultural de los estudiantes y su sentido de pertenencia. Por otro lado, la resignificación también procura garantizar una inclusión real en la que todos los sujetos pudieran participar de forma activa en los procesos educativos en condiciones de equidad.

El impacto que se espera obtener de esta resignificación curricular se orienta a la transformación de las prácticas educativas, a la construcción de aprendizajes significativos y al desarrollo de sujetos críticos que sean capaces de hacer un ejercicio de crítica social de su contexto. Así, la educación se vislumbra como un lugar de

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6725

Número 27. Vol. 2 (2026), pp. 133 - 167 / Edición Contínua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254

transformación social, a la vez que es un espacio donde pueden coexistir la innovación, la interculturalidad y la inclusión como elementos fundantes que propician el desarrollo de un sistema educativo más justo, equitativo y pertinente.

MATERIALES Y MÉTODOS

El presente trabajo se desarrolla desde un enfoque cualitativo, cuyo objetivo es entender en profundidad los significados, vivencias y construcciones simbólicas que conforman el fenómeno educativo que se puede analizar. Desde este punto de vista la investigación cualitativa permite aproximarse a la realidad social entendida como un proceso dinámico, complejo y contextualizado, donde las personas pueden construir el sentido de las vivencias y sus prácticas. Para Hernández Sampieri y Mendoza (2020), “la investigación cualitativa se caracteriza porque está orientada hacia la interpretación de los fenómenos desde la perspectiva de los sujetos que participan en ellos, frente a la medición y porque se toma en cuenta la subjetividad de este proceso investigativo” (p.96). En coherencia con ello, la investigación tiene la proyección de desvelar las percepciones, significados y teorías subyacentes a la construcción curricular realizada en contextos determinados, en los que se puede poner de manifiesto, por ejemplo, la innovación, la interculturalidad, la inclusión o la descolonización del saber.

La metodología adoptada corresponde a la misma fenomenología, la cual es entendida como una aproximación epistemológica que implica la descripción y la

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6725

comprensión de la esencia de las experiencias vividas por los sujetos en relación con un fenómeno. Desde la visión de Edmund Husserl (1931), “la propuesta fenomenológica es el retorno a las cosas mismas, a la experiencia como es vivida y percibida por los sujetos que pueden suspender juicios previos a partir del proceso de reducción fenomenológica” (p.286). Esta misma orientación es recogida por Max van Manen (2016), quien establece que “la investigación fenomenológica en educación permite la exploración del significado de las experiencias humanas dentro del contexto educativo, aportándole al entendimiento profundo de los procesos formativos” (p.96).

En esta investigación, la fenomenología se entiende como el lenguaje de interpretación de las construcciones teóricas y discursivas en relación con el currículo, a partir de considerar que éstas son, en cierta medida, los reflejos de las experiencias, concepciones y posicionamientos frente a la realidad educativa de la actualidad. De igual manera, la investigación se divide en un diseño documental, lo que implica la revisión, análisis e interpretación de las diversas fuentes bibliográficas y documentales que son importantes para el fenómeno en el que nos hemos centrado. Esta lógica de diseño hace posible generar un cuerpo de conocimiento fuerte, gracias al análisis de manera crítica de textos académicos, artículos, documentos normativos y los productos actuales de investigación.

En este sentido Arias (2012) nos dice que “la investigación documental está orientada hacia la sistematización y análisis de la información existente con el propósito de dar nueva interpretación y hacer aportaciones tales al conocimiento” (p.99). En esta

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6725

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 27. Vol. 2 (2026), pp. 133 - 167 / Edición Contínua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
CC BY NC SA

línea se realizó la búsqueda sobre el tema, donde se puede destacar la revisión exhaustiva de la literatura, utilizando bases de datos académicas como Scopus, Web of Science, Scielo y Google Scholar, priorizando las publicaciones más recientes (2020-2025) en relación con la innovación curricular, interculturalidad, inclusión educativa y descolonización del saber.

El análisis de la información se llevó a cabo mediante una estrategia de análisis de contenido de corte temático que permitió identificar, clasificar e interpretar los núcleos comunes de los documentos revisados. Según lo expresado por Laurence Bardin (2013), “el análisis de contenido es una técnica sistemática y objetiva para describir el contenido de los mensajes e inferir el conocimiento a partir de los datos analizados” (p.82). En el presente estudio se definieron categorías teóricas de antemano «innovación curricular, interculturalidad, inclusión y descolonización de saberes» así como categorías emergentes aparecidas durante el análisis. El procedimiento seguido contribuye a la construcción de una representación global de la realidad, integrando diferentes teorías en el marco de una interpretación consensuada.

En lo que respecta a los criterios de rigor científico en los estudios cualitativos, este estudio ha tenido en cuenta el cumplimiento de los principios de credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad propuestos por Yvonna Lincoln y Egon Guba (1985), criterios que aportan calidad y confiabilidad a la investigación cualitativa. La credibilidad se garantizó a partir de la triangulación de fuentes y autores; la transferibilidad, mediante la descripción exhaustiva del contexto y el proceso

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6725

metodológico; la dependencia, mediante la sistematización del procedimiento de análisis; y la confirmabilidad, garantizando la coherencia entre los datos y las interpretaciones realizadas. De esta manera, la investigación buscó proporcionar una comprensión rigurosa y fundamentada del fenómeno bajo estudio, a partir de una perspectiva cualitativa, fenomenológica y documental, que genere interesantes aportes al campo educativo.

RESULTADOS

Los hallazgos del presente estudio provienen del trabajo seguido del proceso de emergencia de un análisis documental, de tipo fenomenológico de la literatura científica y académica relacionada con la innovación curricular, la descolonización del saber, la interculturalidad y la educación inclusiva, de tal manera que se fuera constituyendo un tejido interpretativo que articula tales categorías como fundamentos de la resignificación del currículo en los contextos contemporáneos en general, en los latinoamericanos y colombianos en particular. A partir del análisis de contenido se reconstruyeron 4 núcleos temáticos centrales que permiten entender cómo discurre el fenómeno, la reconfiguración crítica del currículo, la emergencia de la descolonización del saber como eje transformador, la interculturalidad e inclusión como principios transversales y la necesidad de una construcción curricular situada y contextualizada.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6725

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 27. Vol. 2 (2026), pp. 133 - 167 / Edición Contínua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
BY NC SA

Primero, los hallazgos dan cuenta de una tendencia a la reconfiguración del currículo desde una mirada crítica que permite ir más allá de su planteo tradicional como una herramienta de naturaleza técnica y preceptiva. Diversos autores están de acuerdo al afirmar que el currículo se debe interpretar como una construcción sociocultural en constante progresión, que está atravesado por relaciones de poder y por contextos específicos. En este sentido, Pinar (2019) sostiene que “el currículo se debe entender como una experiencia vivida y por tanto, en él quedan integradas dimensiones subjetivas, históricas y contextuales, lo cual conlleva una transformación en su diseño y desarrollo” (p.86). Complementariamente, Fullan (2020) indica que “la innovación curricular requiere de cambios sistémicos y no únicamente de adecuaciones de contenidos, sino de prácticas pedagógicas concretas, estructuras institucionales y concepciones de aprendizaje, entre otros” (p.182). Todo ello permite inferir que la innovación curricular en el contexto en el que nos encontramos habla de la construcción de propuestas educativas más flexibles, abiertas y contextualizadas, donde el alumno se debe convertir en un sujeto activo en la construcción del conocimiento.

Por otra parte como segundo momento, los resultados ponen de manifiesto la importancia de la descolonización del saber como eje transformador del currículo, ya que esta orientación permite poner en cuestión el monopolio del conocimiento eurocéntrico y abrir espacios a la legitimación de otros saberes y experiencias. En este sentido, la colonialidad del saber tal y como la enunció el propio Quijano (2000), “establece un orden epistémico que subordina los saberes del Sur, lo que se traduce en la estructura de los

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6725

sistemas educativos" (p.223). En esta tensión, Mignolo (2011) propone la "desobediencia epistémica" (p.14) para poder cuestionar las formas de producción del conocimiento hegemónico. Por tanto, los documentos analizados coinciden en la consideración de que la incorporación de las perspectivas decoloniales en el currículo no significa solo añadir nuevos contenidos, sino transformar las lógicas de producción, validación y transmisión del saber. Del mismo modo, se encuentra la propuesta de Boaventura de Sousa Santos (2021) que versa sobre "la ecología de saberes como un recurso para compartir saberes científico, ancestral y comunitario en un proceso de co-construcción que favorece la justicia cognitiva" (p.187).

En tercer lugar, se hallaron la interculturalidad y la inclusión como principios que se consideran ejes transversales en el proceso de construcción de un currículo más equitativo y pertinente. Respecto a la interculturalidad, los resultados ponen de manifiesto la existencia de enfoques que van desde enfoques funcionales hasta enfoques críticos que lucha contra las relaciones de poder entre las culturas. Walsh (2020) sostiene que:

> la interculturalidad crítica consiste en un diálogo de saberes en condiciones de equidad, este aspecto se encuentra relacionado con la necesidad de un modelo que contemple conocimientos y prácticas culturales en el currículo, y en el caso de la inclusión esta se enfoca en un marco de derechos, dado que se considera la diversidad como un área constitutiva del proceso educativo. (p.122)

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6725

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 27. Vol. 2 (2026), pp. 133 - 167 / Edición Contínua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
CC BY NC SA

La UNESCO (2020) sostiene que la educación inclusiva está asociada a “la eliminación de los obstáculos que interrumpen la posibilidad de aprendizaje y participación, lo que amplía el significado de la inclusión como una transformación de las políticas, detectadas en las prácticas y en la cultura educativa” (p.21). Los resultados constatan que la conexión entre interculturalidad e inclusión constituye una vía de avance hacia modelos educativo que no solo aceptan la pluralidad, sino que la consideran un contenido constitutivo del intrínseco proceso educativo.

En cuarto lugar, los resultados muestran la necesidad de concebir el currículo como una construcción situada, en conexión con los diferentes contextos socioculturales en los que se desarrolla. Los documentos analizados coinciden en expresar que la descontextualización de los contenidos es uno de los principales obstáculos de los modelos educativos tradicionales, especialmente en contextos rurales y vulnerables. De este modo, Escobar (2018) considera de gran importancia denunciar “los territorios como espacios de construcción de conocimiento, de producciones de saberes, de prácticas y de experiencias que deben entrar a formar parte del currículo” (p.55). De igual modo, se subraya la importancia de la participación de la comunidad en la construcción curricular al ser esta la que permite generar propuestas más pertinentes porque han sido validadas socialmente. Este enfoque territorial se erige como una de las claves para la resignificación del currículo ya que permite el ajuste del mismo a las realidades locales y/o a las necesidades de los sujetos en formación.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6725

Finalmente, se puede observar que todos los resultados establecidos permiten vislumbrar que la articulación de las categorías analizadas va dirigida hacia un modelo pedagógico alternativo que busca la conformación de sujetos críticos y comprometidos con la transformación social sobre las bases de un currículo crítico-transformador que articula *«innovación – descolonización – interculturalidad - inclusión»* como ejes estructurantes.

En este sentido, Freire (1970) plantea que “la educación tiene que fijar un rumbo en el sentido de emancipar a los sujetos a partir de una conciencia crítica que permita cuestionar y transformar su realidad” (p.85). Los hallazgos aprovisionan evidencias de que la resignificación curricular que se propone puede contribuir de forma positiva al fortalecimiento de la identidad cultural, a promover una inclusión real y a construir una educación más pertinente y contextualizada, tomando en cuenta la realidad del contexto colombiano, donde se encuentran aún distancias entre el currículo oficial y las realidades.

CONCLUSIONES

Las conclusiones que se obtienen al término del presente estudio son un claro respaldo al hecho de que el conocimiento acerca de la innovación curricular en relación con la descolonización del saber, la interculturalidad y la inclusión muestran que esas categorías no son independientes, sino que han formado una red teórica y práctica que da lugar a la transformación de los sistemas educativos actuales.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6725

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 27. Vol. 2 (2026), pp. 133 - 167 / Edición Contínua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
CC BY NC SA

De acuerdo con el objetivo general cuyo interés es investigar las bases teóricas y los motivos de la innovación curricular en el espacio educativo contemporáneo, se concluye que la innovación curricular tiene sentido únicamente si se la concibe desde una perspectiva crítica que permita cuestionar las bases epistemológicas tradicionales y propicie la formación de currículos contextualizados, de pertinencia e implicación social. En este sentido, los postulados de Quijano (2000) en torno a la colonialidad del saber y de Boaventura de Sousa Santos (2021) sobre la ecología de saberes van cónsonos con el propósito de resignificar el currículo como espacio de un acto de conocimiento y de orden de conversación entre las distintas cosmovisiones.

Como se concluye, la descolonización del saber, tal como lo han rezado Mignolo (2011) y Walsh (2020), constituyó una clave ineludible de la reconfiguración curricular, ya que visibiliza y otorga estatus de conocimientos históricamente reprimidos, construyendo otra hegemonía con la que superar el pensamiento eurocéntrico. Esta misma manera de ver las cosas, recuerda que el hecho de que la transformación educativa no se reduzca a la mera introducción de contenido en conocimiento diverso, a una adición de contenidos científicos, sino que implique el diseño de una revisión de las estructuras de la relación que configura el saber y la validación del mismo. La interculturalidad crítica, en este marco, toma cuerpo, así como un principio orientador que hace posible el diálogo de saberes en condiciones de equidad, y la inclusión, desde la perspectiva de derechos, permite la efectiva participación de todos los sujetos en los procesos educativos tal como se explicita en el documento de la UNESCO (2020). La

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6725

articulación de estas categorías permite avanzar hacia un currículo que reconoce la diversidad y la entiende como un aspecto esencial del proceso de formación.

En relación con el contexto del país colombiano, se podría concluir que queda una tensión mucho más grande entre el currículo oficial y la vida sociocultural de los territorios, en especial en los contextos del rural y de la vulnerabilidad. Este agujero muestra la imperiosa necesidad de dar lugar a una transformación curricular que trascienda los modelos tradicionales «uniformados, descontextualizados» que se propongan las enseñanzas mediante propuestas educativas situadas, construidas desde las comunidades y para las comunidades. En este sentido, la resignificación curricular que se propone tiene su dirección hacia saberes propios, hacia la contextualización de los contenidos, hacia la evolución de la identidad cultural de los estudiantes, lo que va en la línea de una inclusión real y una educación más pertinente. Las propias aportaciones de Freire (1970) ratifican esta idea en el sentido de que la educación debe emerger de la realidad de cada uno de los sujetos y favorecer procesos de transformación de la realidad social.

Finalmente, el estudio permite proyectar diversas líneas de investigación futura que profundicen en la idea y en la comprensión de los enfoques analizados: desde el diseño y aplicación de situaciones curriculares decoloniales en situaciones rurales e inter culturales, la revisión de prácticas pedagógicas que habiten la ecología de los saberes en el aula, el análisis de la interculturalidad crítica y la inclusión en los impactos que ejercen, hasta la docencia desde las propias visiones críticas para la transformación

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6725

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA

Número 27. Vol. 2 (2026), pp. 133 - 167 / Edición Contínua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254

BY NC SA

curricular. Al mismo tiempo, se muestra necesaria la necesidad de la realización de investigaciones empíricas en contextos específicos para validar y ajustar las propuestas teóricas en contextos específicos, dentro de la posibilidad de contribuir a la construcción de un saber situado y contextualizado. En este sentido, las conclusiones no solo realizan una síntesis de los resultados del estudio, sino que también abren nuevas posibilidades para la investigación y para la acción educativa. Todo ello queda orientado a la construcción de sistemas educativos que sean más justos, inclusivos y que guarden coherencia con las realidades de los contextos latinoamericano y colombiano.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6725

REFERENCIAS

Ainscow, M. (2020). Promover la inclusión y la equidad en la educación: Lecciones de experiencias internacionales. Routledge.

Arias, J. (2012). El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica. Editorial Episteme.

Bardin, L. (2013). Análisis de contenido. Editorial Akal.

CAST. (2018). Directrices de diseño universal para el aprendizaje versión 2.2. http://udlguidelines.cast.org

Escobar, A. (2018). Sentipensar con la tierra: Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia. Ediciones UNAULA.

Fraser, N. (2008). Escalas de justicia. Editorial Herder.

Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1970)

Fullan, M. (2020). Liderando en una cultura de cambio. Edicciones Jossey-Bass.

Grosfoguel, R. (2016). Del extractivismo epistémico al giro decolonial. Tabula Rasa, 24, 123–143.

Hernández-Sampieri, R., Mendoza, C. (2020). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill.

Husserl, E. (2002). Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1931)

Lincoln, Y. S., Guba, E. G. (1985). Investigación naturalista. Editorial Sabio.

Mignolo, W. D. (2011). La desobediencia epistémica y la opción decolonial. Editorial de la Universidad de Duke.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2016). Plan Nacional Decenal de Educación 2016–2026. https://www.mineducacion.gov.co

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6725

Número 27. Vol. 2 (2026), pp. 133 - 167 / Edición Contínua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2017). Decreto 1421 de 2017 por el cual se reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad. https://www.mineducacion.gov.co

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2018). Lineamientos de política para la etnoeducación. https://www.mineducacion.gov.co

Pinar, W. F. (2019). ¿Qué es la teoría curricular? Routledge.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. Revista Internacional de Ciencias Sociales, 6(1), 201–246.

Sousa Santos, B. de. (2021). El fin del imperio cognitivo: La afirmación de las epistemologías del Sur. Editorial Akal.

Sousa Santos, B. de. (2023). Educación y epistemologías del Sur en el siglo XXI. CLACSO.

Torres, R. M., Tenti, E. (2021). Políticas educativas y desigualdad en América Latina. UNESCO.

UNESCO. (2020). Inclusión y educación: Todos sin excepción. Informe de seguimiento de la educación en el mundo. https://unesdoc.unesco.org

UNESCO. (2022). Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación. https://unesdoc.unesco.org

van Manen, M. (2016). Investigando la experiencia vivida: Ciencias humanas para una pedagogía sensible a la acción. Routledge.

Walsh, C. (2020). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Abya-Yala.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6725