

REVISTA MULTIDISCIPLINAR EPISTEMOLOGÍA DE LAS CIENCIAS

Volumen 3, Número 1
Enero-Marzo 2026

Edición Trimestral

CROSSREF PREFIX DOI: 10.71112

ISSN: 3061-7812, www.omniscens.com

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 3, Número 1
enero-marzo 2026

Publicación trimestral
Hecho en México

La Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias acepta publicaciones de cualquier área del conocimiento, promoviendo una plataforma inclusiva para la discusión y análisis de los fundamentos epistemológicos en diversas disciplinas. La revista invita a investigadores y profesionales de campos como las ciencias naturales, sociales, humanísticas, tecnológicas y de la salud, entre otros, a contribuir con artículos originales, revisiones, estudios de caso y ensayos teóricos. Con su enfoque multidisciplinario, busca fomentar el diálogo y la reflexión sobre las metodologías, teorías y prácticas que sustentan el avance del conocimiento científico en todas las áreas.

Contacto principal: admin@omniscens.com

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación

Se autoriza la reproducción total o parcial del contenido de la publicación sin previa autorización de la Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias siempre y cuando se cite la fuente completa y su dirección electrónica.

Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución 4.0.



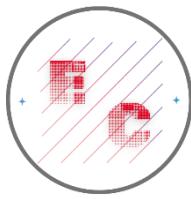
Copyright © 2026: Los autores



9773061781003

Cintillo legal

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias Vol. 3, Núm. 1, enero-marzo 2026, es una publicación trimestral editada por el Dr. Moises Ake Uc, C. 51 #221 x 16B , Las Brisas, Mérida, Yucatán, México, C.P. 97144 , Tel. 9993556027, Web: <https://www.omniscens.com>, admin@omniscens.com, Editor responsable: Dr. Moises Ake Uc. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2024-121717181700-102, ISSN: 3061-7812, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor (INDAUTOR). Responsable de la última actualización de este número, Dr. Moises Ake Uc, fecha de última modificación, 1 enero 2026.



Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 3, Número 1, 2026, enero-marzo

DOI: <https://doi.org/10.71112/pkpw7r64>

**¿EL OCASO DE LA ESCUELA MODERNA? LA EDUCACIÓN COMUNITARIA COMO
HORIZONTE HUMANO Y PLANETARIO**

**THE DECLINE OF THE MODERN SCHOOL? COMMUNITY EDUCATION AS A
HUMAN AND PLANETARY HORIZON**

Hernan Lauracio Ticona

Perú

¿El ocaso de la escuela moderna? La educación comunitaria como horizonte humano y planetario

The decline of the modern school? Community education as a human and planetary horizon

Hernan Lauracio Ticona

Hernan.lauracio@upch.pe

<https://orcid.org/0009-0002-4431-651X>

Universidad Peruana Cayetano Heredia

Perú

RESUMEN

El presente artículo analiza la crisis estructural de la escuela moderna y propone la educación comunitaria y la interculturalidad emancipadora como alternativas frente a la reproducción de injusticias sociales. El objetivo es fundamentar la necesidad de revalorizar el rol educador de la sociedad ante la fragmentación del conocimiento y la mercantilización del saber. La metodología se inscribe en el paradigma cualitativo, y en el diseño de análisis - sintético documental. Los resultados revelan que la institucionalización de la educación ha actuado históricamente como un mecanismo de disciplinamiento y legitimación de desigualdades, priorizando la formación técnico-instrumental sobre el desarrollo integral. Se concluye que la educación comunitaria constituye una praxis política y pedagógica situada que permite la descolonización del saber. Al articular cultura, territorio y vida, esta propuesta fomenta un pluralismo epistémico capaz de responder a los desafíos globales de justicia social y sostenibilidad, transformando la educación en un proceso de formación continua, dialógica, humanizadora y planetaria.

Palabras clave: educación comunitaria; interculturalidad; pedagogía crítica; descolonización; escuela.

ABSTRACT

This article analyzes the structural crisis of the modern school and proposes community education and emancipatory interculturality as alternatives to the reproduction of social injustices. The objective is to establish the need to revalue society's educational role in the face of knowledge fragmentation and the commodification of learning. The methodology is framed within the qualitative paradigm, utilizing an analytic-synthetic documentary design. The results reveal that the institutionalization of education has historically functioned as a mechanism for disciplining and legitimizing inequalities, prioritizing technical-instrumental training over holistic development. It is concluded that community education constitutes a situated political and pedagogical praxis that enables the decolonization of knowledge. By articulating culture, territory, and life, this proposal fosters an epistemic pluralism capable of responding to global challenges of social justice and sustainability, transforming education into a lifelong, dialogic, humanizing and planetary formative process.

Keywords: community education; interculturality; critical pedagogy; decolonization; school

Recibido: 1 enero 2026 | Aceptado: 2 enero 2026 | Publicado: 2 enero 2026

INTRODUCCIÓN

Desde los albores de la humanidad, la educación ha constituido el eje fundamental de la socialización, la formación de las personas y la reproducción —o transformación— de la vida social. Lejos de ser un fenómeno reciente o exclusivo de las instituciones escolares o académicas, la acción educativa ha acompañado históricamente a las colectividades humanas

como una práctica natural, cotidiana y profundamente ligada a las experiencias concretas (Dewey, 2004)). No obstante, con el devenir histórico, la educación progresivamente fue institucionalizándose hasta concentrarse, casi de manera exclusiva, en la escuela; lo que ha generado profundas tensiones entre educación, sociedad y cultura.

En la actualidad, la educación formal imperante es ampliamente criticada por reproducir injusticias estructurales. Autores clásicos advierten que la escuela moderna actúa como instrumento de reproducción social y disciplinamiento, legitimando un orden jerárquico establecido y sacrificando fines humanistas (Bourdieu & Passeron, 1970). La visión tradicional de la educación se articula además con la mercantilización del saber, priorizando la formación técnico-instrumental sobre el desarrollo integral de las personas. En contraste, las propuestas contemporáneas apuntan a una educación comunitaria y emancipadora: un proceso formativo continuo, dialógico y situado en el contexto social y cultural, que reconozca la pluralidad de saberes y responda a los desafíos globales de justicia social y sostenibilidad (Freire, 1970; Durkheim, 1975; Nussbaum, 2011; de Sousa, 2010; entre otros).

El presente ensayo sostiene que la crisis contemporánea de la escuela no es únicamente pedagógica, sino estructural y civilizatoria, y que dicha crisis abre la posibilidad —y la necesidad— de revalorizar el papel educador de la sociedad. En este marco, la educación comunitaria emerge como una alternativa formativa de las personas a lo largo de sus vidas y como una expresión concreta de una interculturalidad emancipadora y transformadora, orientada a la descolonización del saber y al reconocimiento del pluralismo educativo, cultural, político, jurídico y lingüístico.

METODOLOGÍA

El abordaje del proceso histórico y la praxis educativa y su vínculo con la reproducción vida social y las dinámicas culturales, requiere de un andamiaje interdisciplinar y

transdisciplinar. Esto significa acudir a las categorías analíticas de la pedagogía crítica, la sociología de la educación, la antropología cultural, entre otras. Bajo esta premisa, esta brevíssima indagación se inscribe en el paradigma cualitativo, que sigue el diseño de investigación documental de carácter analítico-sintético. La estrategia metodología aplicada, es el análisis crítico de los contenidos, que toma como corpus documental la literatura de mayor impacto en la comunidad académica.

Cabe precisar que se realiza una somera reconstrucción diacrónica del proceso histórico educativo en el Perú y Latinoamérica. Esta rápida mirada permite identificar las tensiones entre la institucionalización de la educación, el rol de la sociedad, el papel de la cultura y las pedagogías emergentes.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados de este análisis se organizan en tres acápite cortos. Parte de la educación como un proceso histórico-social que, al institucionalizarse, se tornó en una herramienta de reproducción cultural y control. Esta base permite fundamentar una crítica a la escuela moderna, denunciando su carácter mercantilista, fragmentario y disciplinador que sacrifica el desarrollo humano integral y la vida. Como respuesta a este agotamiento estructural, el discurso converge hacia una educación comunitaria e interculturalidad emancipadora, una propuesta que no solo busca descolonizar el saber, sino también reintegrar la enseñanza al territorio y a la vida, promoviendo una justicia epistémica necesaria para los desafíos de una sociedad plural y la sostenibilidad de nuestro planeta.

1. La educación como proceso histórico-social y reproducción cultural

La historia de la humanidad muestra que la educación se constituyó tempranamente como un factor esencial de la socialización y la transmisión cultural. En los primeros conglomerados humanos, la formación se desarrollaba mediante la crianza, la observación, la

imitación y la transmisión oral de saberes entre generaciones, particularmente de padres a hijos. Se trataba de una actividad espontánea, inseparable de la vida cotidiana y de las tareas colectivas (Rousseau, 2011).

Con el desarrollo de las lenguas, el intercambio entre grupos humanos y la creciente complejidad de la organización social, la educación se configuró como un proceso sociocultural multidimensional. Como señalan los estudios contemporáneos, todas las civilizaciones humanas construyeron formas educativas acordes con sus necesidades, intereses y contextos históricos, integrando la totalidad de la vida de las personas (Pérez, 2001). Desde esta perspectiva, el aprendizaje no se limitaba a un tiempo ni a un espacio específico, sino que atravesaba toda la existencia humana.

Sin embargo, con la consolidación de los Estados nacionales, la educación se institucionalizó plenamente como una función pública, dando origen a los sistemas educativos modernos. Esta institucionalización transformó el quehacer educativo, pero también trajo consigo una progresiva desvinculación entre la escuela y vida social. Como advierte García (2000), la sociedad fue abandonando su responsabilidad educadora, delegándola casi exclusivamente a la escuela.

Desde una mirada antropológica, puede afirmarse que el acto educativo es inherente a la naturaleza humana y acompaña al individuo a lo largo de todo su ciclo vital. No obstante, este proceso no es neutral ni ahistórico: está condicionado por factores políticos, económicos, culturales y religiosos que determinan sus formas y finalidades (Boas, 1998; Ovelar, 1998).

A finales del siglo XIX e inicios del XX, Durkheim (1947) aportó una comprensión sociológica clave al concebir la educación como un proceso de socialización mediante el cual la sociedad impone al individuo formas de pensar, sentir y actuar. Los hechos sociales, externos y coercitivos, preceden al individuo y regulan su conducta. Desde esta óptica, cada generación recibe un “terreno casi virgen” que la sociedad debe modelar conforme a sus normas y valores.

En esa línea, la educación se presenta como un mecanismo de control social que garantiza la reproducción del orden existente. Esta visión es complementada por Pierre Bourdieu (1991), quien, desde su teoría del constructivismo estructuralista, introduce el concepto de *habitus* para explicar cómo las estructuras sociales se interiorizan en los sujetos a través de disposiciones duraderas que orientan prácticas y representaciones. Así, la educación no solo transmite conocimientos, sino que contribuye a legitimar jerarquías, desigualdades y formas de dominación simbólica.

2. Crítica a la escuela moderna

Según Durkheim (1976), la escuela moderna no es neutral, sino que modela a los estudiantes de acuerdo al orden político-social. La educación, en su paradigma funcionalista, reproduce las normas colectivas: no forma individuos en abstracto, sino sujetos funcionales a un orden social específico. Esta moral laica de la escuela refuerza la cohesión social, pero también legitima el *status quo*. Como advierte Palacios (1984), la supuesta neutralidad escolar frecuentemente legitima su contribución al orden establecido. En otras palabras, la educación actúa como aparataje moral que interioriza la disciplina social: inculca en los estudiantes la conformidad y la sumisión a estructuras de poder (bien sea a través de la rutina de la clase, los contenidos oficiales o la ética cívica impuesta).

Por su parte, Bourdieu (1991) profundiza dicha censura, señala que el sistema educativo reproduce las desigualdades de clase. En su tesis sostiene la escuela funciona como sistema de reproducción social de capital cultural; cada título académico traduce el valor jerarquizado de la posición de origen. La obtención de diplomas legitima las ventajas heredadas, formaliza un orden meritocrático aparente y segregá a las personas. Este proceso impone una “titulocracia” que clasifica a los individuos y refuerza las distinciones sociales. Además, el aprendizaje se orienta hacia la obediencia institucional, ejercitando la disciplina y la homogeneización; como institución burocrática, la escuela moldea conductas dóciles a través

de horarios, castigos y evaluaciones estandarizadas (en línea con la racionalización weberiana), restando espacio a la creatividad o la autogestión individual.

Frente a esta lógica reproductora de la escuela, Freire (1980) propuso una pedagogía crítica y liberadora, concebida desde la realidad latinoamericana. Para Freire, educación y sociedad mantienen una relación dialéctica e inseparable: no hay educación neutral. La educación puede ser un instrumento de domesticación o un proceso de emancipación orientado a la formación de sujetos críticos, capaces de transformar su realidad.

En esa misma línea, Nussbaum (2011) denuncia que la praxis mercantilista dominante está transformando la educación en un servicio orientado exclusivamente a la productividad económica. En numerosos países occidentales se han suprimido carreras de humanidades y artes bajo el argumento de que no son “útiles” para competir en el mercado. En los planes de estudios se priorizan capacidades y habilidades técnicas y rentables, mientras que aprendizajes fundamentales para la vida y la sociedad como la imaginación, creatividad y pensamiento crítico, las artes quedan relegadas. Así se fragiliza el sentido humanista de la educación: ésta deja de buscar la realización integral del individuo (aprendizaje de ser, saber, hacer y convivir) para reducirse a un entrenamiento técnico al servicio del crecimiento económico. En suma, la escuela moderna se orienta más a la empleabilidad inmediata que a formar ciudadanos reflexivos, críticos, creativos, solidarios, entre otras cualidades.

Para Morin (2000) la educación moderna tradicional se funda en un paradigma fragmentario y reduccionista, que restringe la comprensión integral de la realidad y la condición humana. La división rígida del saber en disciplinas aisladas evita las interrelaciones entre lo biológico, lo psíquico, lo social, lo cultural y lo histórico, produciendo una comprensión parcial y mutilada de los fenómenos educativos y sociales. Este paradigma, centrado en la transmisión de contenidos y en la especialización, genera una “ceguera del conocimiento”, al no enseñar a

reconocer los límites, errores y finalidad del saber. Además, reduce la educación a una función instrumental y tecnocrática, descuidando su dimensión ética, crítica, humanista y naturalista.

En conjunto, los autores mencionados revelan las limitaciones de la escuela moderna tradicional. Al fin y al cabo, esta escuela reproduce estructuras sociales, impone jerarquías mediante títulos y evaluaciones, preserva los elitismos, disciplina cuerpos y mentes, despoja de fines humanistas y planetaria en favor del lucro y la eficiencia. La institucionalidad escolar, por su alcance universal, oculta sus contribuciones al orden establecido y al mantenimiento de privilegios. Este diagnóstico crítico del sistema educativo contemporáneo abre paso a imaginar modelos alternativos de educación que reconocen y visibilizan la diversidad humana y natural; es decir, procesos formativos integrales, situados, colectivos y permanentes, estrechamente vinculados a la vida, las culturas y los territorios.

3. Hacia una educación comunitaria e interculturalidad emancipadora

Tal como se indicó, frente a la crisis de la escuela moderna surge la posibilidad de revalorizar formas alternativas de educación, entre ellas la educación comunitaria, radicalmente distintas y no como simples sustitutos marginales de los sistemas educativos. Propuesta concebida como procesos de aprendizaje permanente e integral, situado en el tejido sociales, articulado a las dinámicas de la cultura local y global, orientado a la transformación crítica de la realidad y sostenibilidad de la vida en nuestro planeta. Siguiendo a Freire (1980), esta educación no es meramente técnica ni estatal: es institucional pero no burocrática, sistemática pero no escolarizada, que enfatiza el diálogo intercultural, la participación de los actores, y la construcción social del conocimiento. La comunidad asume la educación: los saberes de su vida cotidiana y los problemas locales se vuelven materia formativa; ya no se trata de reproducir unilateralmente un saber impuesto, sino de escuchar y aprender con los educandos, reconociendo que el “otro” también posee saberes (crítica de la “extensión” domesticadora). En

esta propuesta educativa se subraya la *praxis*: la reflexión crítica en colectivo sobre la realidad concreta, que oriente la práctica educativa hacia la libertad y la justicia social.

Edgar Morin (1999), por su parte, convoca a educar para la complejidad y el pensamiento planetario. El mundo actual exige el desarrollo del pensamiento policéntrico, multidimensional, transdisciplinario y contextualizado; demanda de la toma de conciencia de la unidad y diversidad de la condición humana y la interrelación respetuosa y armónica con los elementos naturales. La educación del futuro debe integrar la era planetaria: reconocer la diversidad creativa de culturas y lenguas como un tesoro de la humanidad. Una meta esencial es enseñar la comprensión entre las personas, no sólo el manejo de contenidos. Educar para comprender las matemáticas o cualquier disciplina es una cosa, educar para la comprensión humana es otra, y ello, es la misión de la educación contemporánea, como garantía de solidaridad intelectual y moral. Desde esta perspectiva compleja, la educación formativa debe fomentar la empatía, la democracia y la conciencia ecológica, frente a los discursos fragmentados.

La Comisión de Delors (UNESCO, 1996) sintetiza que los “cuatro pilares” del aprendizaje son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. La escuela -y la educación en general- debe organizarse en torno a estos aprendizajes a lo largo de toda la vida de las personas. Delors también advierte que la enseñanza escolarizada suele enfocarse sólo en aprender a conocer y hacer, marginando la convivencia con “otro” y la realización personal. Propone superar esa visión estrecha: “trascender una visión puramente instrumental” para concebir la educación en su plenitud, como la realización del ser humano. Además, la UNESCO (2022) en su informe de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, propone que para renovar la educación es imprescindible adoptar una comprensión ecológica de la humanidad y su relacionamiento equilibrado con la Tierra como un planeta vivo y como nuestro único hogar.

En esa línea, la educación comunitaria se concibe como un bien público y común, como un derecho colectivo e individual, y como procesos de enseñanza y aprendizajes a lo largo de la vida que están vinculados a: construcción colectiva de conocimientos y significados desde los territorios, transmisión intergeneracional de saberes, uso de recursos locales y del entorno (bibliotecas comunitarias, medios propios, medios digitales, etc.), participación social (toma de decisiones e involucramiento) y otros componentes. En la educación comunitaria al integrar los diversos saberes (locales, ancestrales, tradicionales, científico y de otras matrices culturales), se rompe la suposición de que sólo el conocimiento académico “neutral” es válido; se hace énfasis en el pluralismo cultural y la creatividad social. En definitiva, la educación comunitaria propone aprender haciendo en comunidad, incorporando tradiciones, lenguas y prácticas locales, en modelos educativos alternativos, inclusivos y sostenibles.

Por lo tanto, la educación comunitaria dialoga íntimamente con la interculturalidad emancipadora o transformadora, propuesta reivindicada por los movimientos, principalmente los indígenas u originarios y afrodescendientes, para contrarrestar la colonialidad del saber. Esta interculturalidad, según Walsh (2007) y López (2011), no es sólo reconocimiento de minorías dentro del sistema vigente (multiculturalismo superficial), sino un proyecto político-epistémico que transforma las relaciones sociales y cognitivas. Implica construir órdenes sociales horizontales nuevos y un “imaginario distinto de sociedad” que apunte a la decolonialidad. En el ámbito educativo, significa promover un pluralismo epistémico real, no solo lenguas o contenidos diversos de forma simbólica, sino una reforma profunda de paradigmas. Por ejemplo, los saberes originarios no pueden seguir siendo considerados como algo folclórico y marginal, deben asumirse como epistemologías legítimas (sistemas de conocimiento propios) que cuestionan la hegemonía eurocéntrica.

En la práctica, la interculturalidad es la emancipación de los saberes y sujetos subalternizados mediante procesos de descolonización del saber y poder; es el reconocimiento y

fortalecimiento de las diversas cosmovisiones y sistemas de saberes para preservar la ecología de saberes y alcanzar la justicia epistémica; es el desarrollo y producción de las propias formas de comprender el mundo y organizar la vida para el ejercicio de autonomía, la defensa del territorio, preservación y desarrollo de la lengua y recreación de la cosmovisión propia; es la transformación crítica de las estructuras sociales y dinámicas de poder mediante la redistribución de poder y reconfiguración de relaciones sociales (Walsh, 2007; Quijano, 2014; de Sousa, 2010).

En este marco, las escuelas comunitarias son alternativas educativas que se abren a las diversas voces, principalmente de los pueblos históricamente relegados. Sin imposición alguna, implica procesos de aprendizaje de los conocimientos sobre el ambiente, medicinas tradicionales, formas de organización social, lenguajes y lenguas, religiosidades, tecnologías, entre otros elementos. Se trata de trascender la “colonización de la mente” escolar; reconocer las diversas epistemologías para re-semantizar los constructos y representaciones de la realidad. También supone reconocer la pluralidad jurídica y política e incorporar en los planes de estudio la noción de derechos colectivos indígenas y sistemas normativos estatales. De esta forma, la educación comunitaria-intercultural promueve que los estudiantes indígenas recuperen su propia historia y lenguaje, en diálogo con los demás, en lugar de verlo todo desde una visión dominante. En palabras de Walsh (2007), los sujetos no deben buscar ser meramente aceptados en el conocimiento hegemónico, sino intervenir en él, generando “un nuevo orden social y epistémico” donde convivan saberes diversos.

De este modo, la apuesta comunitaria-intercultural actúa como respuesta a la colonialidad del poder y del saber. Reconoce que los actuales sistemas educativos fueron concebidos bajo patrones de dominación racial y cultural. Por ello, se propone una pedagogía descolonial, un proceso educativo que revalorice la historia y la lengua propias, fomente el pensamiento crítico e interpele el eurocentrismo y sostenga derechos territoriales y culturales.

En el siglo XXI, caracterizado por la diversidad global y la crisis ecológica, esta educación emancipadora promueve el pluralismo cultural, político, jurídico y lingüístico como ejes inseparables. De ahí que, en nuestro continente principalmente se impulse la educación bilingüe e intercultural como elemento clave del derecho a la educación de los pueblos originarios. En conjunto, se apunta a una interculturalidad liberadora y transformadora, no como un simple mosaico de culturas, sino una reforma pedagógica capaz de empoderar a las comunidades locales, fortalecer sus saberes ancestrales y construir así una sociedad más plural, equitativa y sostenible.

CONCLUSIONES

A partir de las reflexiones y aportes de algunos destacados investigadores se puede arribar a las siguientes conclusiones:

- La educación, entendida como práctica social histórica, atraviesa hoy una profunda crisis que interpela tanto a la escuela como a la sociedad. La excesiva institucionalización, fragmentación del conocimiento y mercantilización de la educación han limitado su potencial emancipador. Frente a ello, resulta imprescindible recuperar el rol educador de la sociedad y reconocer que el aprendizaje se produce a lo largo y ancho de la vida.
- Se evidencia que la escuela moderna tradicional se ha constituido en un espacio de reproducción social, moral y cultural que legitima el orden político-económico vigente, naturaliza las desigualdades y disciplina a los sujetos conforme a las exigencias del sistema. Frente a esta realidad, es necesario proponer e implementar propuestas educativas desde la pedagogía crítica, humanista y compleja. Esto significa, entender la educación como un proceso ético, político y emancipador orientado al desarrollo integral de las personas y a la transformación de la realidad social; superar el paradigma

fragmentario, mercantilista y reproductor del orden establecido; promover el pensamiento crítico; fortalecer la creatividad y reconstruir el vínculo entre educación, vida, cultura y territorio; transformar la escuela en espacio de conciencia, convivencia en diversidad, diálogo y construcción colectiva de un futuro más justo, democrático y sostenible a la altura de los retos globales.

- La educación comunitaria-intercultural emerge como una alternativa pedagógica y política que rearticula educación, cultura y territorio, y que se inscribe en una interculturalidad emancipadora o transformadora orientada a la descolonización del saber y poder. Más que una respuesta coyuntural, constituye una apuesta por una educación humanizadora, plural y democrática, capaz de formar sujetos libres, críticos y comprometidos con la transformación social y la sostenibilidad de nuestro planeta. La educación comunitaria-intercultural plantea un cambio profundo en el quehacer educativo: del sometimiento a normas y mercados, al protagonismo social, al aprendizaje crítico y a la diversidad de saberes. Propone educar para la cooperación, la sostenibilidad y la ciudadanía global, a lo largo de toda la vida. Esta educación sitúa lo social y lo local en el corazón del proceso formativo, integrando saberes y prácticas culturales propios y “otros” enfatizando la justicia social. Al vincularse con la interculturalidad emancipadora, se convierte además en una herramienta contra la colonialidad del conocimiento, recuperando la voz de los pueblos originarios y el pluralismo epistémico.

Declaración de conflicto de interés

Declaro no tener ningún conflicto de interés relacionado con esta investigación.

Declaración de contribución a la autoría

Autor único: metodología, conceptualización, redacción del borrador original, revisión y edición de la redacción

Declaración de uso de inteligencia artificial

Los autores declaran que no utilizaron Inteligencia Artificial en ninguna parte de este manuscrito.

REFERENCIAS

Boas, F. (1998). *La mente del hombre primitivo*. Alianza. (Obra original publicada en 1911)

Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Taurus.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Siglo XXI.

Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación* (L. Luzuriaga, Trad.). Biblioteca Nueva. (Obra original publicada en 1938)

Durkheim, É. (1947). *Education and sociology*. Free Press.

Durkheim, É. (1976). *La educación moral*. Losada.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Freire, P. (1980). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.

García, J. (2000). *La educación más allá de la escuela*. Narcea.

López, L. E. (2011). Revisando la interculturalidad en la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(1), 45–63.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.

Morin, E. (2000). *La cabeza bien puesta: Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Nueva Visión.

Nussbaum, M. C. (2011). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades* (M. V. Rodil, Trad.). Katz Editores.

Ovelar, M. (1998). *Educación y sociedad*. Editorial Universitaria.

Palacios, J. (1984). *La cuestión escolar: Críticas y alternativas*. Laia.

Pérez Serrano, G. (2001). *Educación social*. UNED.

Quijano, A. (2014). *Cuestiones y horizontes: De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. CLACSO.

Rousseau, J.-J. (2011). *Emilio, o de la educación* (A. García Yebra, Trad.). Alianza. (Obra original publicada en 1762)

Sousa Santos, B. de (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce.

UNESCO. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI* (J. Delors, Presidente). UNESCO.

UNESCO. (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación. Informe de la Comisión Internacional sobre los futuros de la educación*.

Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Educación y Pedagogía*, 19(48), 25–41.