VISIÓN DE MICROESPACIOS DESDE LA INTERCULTURALIDAD ESCOLAR.

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 25, Nº 2
Diciembre 2025
pp 188 - 198
Recibido: Septiembre 2025
Aprobado: Octubre 2025

Jairo Antonio Rubio Vargas
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
jairorubio@gmail.com

RESUMEN

En el contexto escolar contemporáneo, la diversidad cultural y las dinámicas sociocomunicativas influyen significativamente en la construcción del conocimiento. Los microespacios educativos, lejos de ser simples escenarios de aprendizaje, se configuran como territorios de interacción donde convergen distintas epistemologías y prácticas pedagógicas. En tal sentido, esta investigación tuvo como propósito generar una construcción epistémica socioeducativa de microespacios bajo una mirada intercultural dentro del contexto escolar, en la Institución Educativa Gustavo Villa en Arauca-Colombia. Las teorías que sustentan la investigación están distinguidas por Construcción Social de la Realidad de Berger y Luckmann (1995), Interculturalidad Crítica de Walsh (2009), Capital Cultural de Bourdieu, (1986), Ecología de Saberes Santos (2018) y la Socioconstructivista Vygotsky (1978). Me direccioné por la metodología bajo el enfoque cualitativo dentro del paradigma interpretativo, con nivel descriptivo, de carácter exploratorio-comprensivo a fin de interpretar los significados que los informantes o actores sociales, quienes le asignaran sentido al fenómeno indagado, apoyado en el método hermenéutico. Los participantes de la investigación están constituidos por (5) docentes participantes del contexto a indagar. Desde los hallazgos, las experiencias y percepciones de los docentes revelan que la construcción de conocimiento en los microespacios es inseparable de la dimensión afectiva y ética de la labor educativa. Se concluye que la construcción epistémica socioeducativa de microespacios bajo una mirada intercultural se presenta como un aporte significativo a la teoría educativa contemporánea, especialmente en contextos caracterizados por la diversidad cultural y la heterogeneidad social.

Palabras clave:
socioeducación, microespacios, interculturalidad, contexto escolar.

VISION OF MICROSPACES FROM THE PERSPECTIVE OF INTERCULTURALITY IN SCHOOLS

ABSTRACT

In the contemporary school context, cultural diversity and socio-communicative dynamics significantly influence the construction of knowledge. Educational micro- spaces, far from being simple learning environments, are configured as territories of interaction where different epistemologies and pedagogical practices converge. In this sense, the purpose of this research was to generate a socio-educational epistemic construction of micro-spaces from an intercultural perspective within the school context at the Gustavo Villa Educational Institution in Arauca, Colombia. The theories that underpin the research are distinguished by Berger and Luckmann's Social Construction of Reality (1995), Walsh's Critical Interculturality (2009),

Key words:
socio-education, micro-spaces, interculturality, school context.

Bourdieu's Cultural Capital (1986), Santos' Ecology of Knowledge (2018), and Vygotsky's Socioconstructivist Theory (1978). I used a qualitative methodology within the interpretive paradigm, with a descriptive level, exploratory-comprehensive in nature, in order to interpret the meanings assigned to the phenomenon under investigation by the informants or social actors, supported by the hermeneutic method. The research participants consisted of (5) teachers involved in the context under investigation. From the findings, the experiences and perceptions of the teachers reveal that the construction of knowledge in micro-spaces is inseparable from the affective and ethical dimension of educational work. It is concluded that the socio-educational epistemic construction of micro-spaces from an intercultural perspective represents a significant contribution to contemporary educational theory, especially in contexts characterized by cultural diversity and social heterogeneity.

VISION DES MICROESPACES À PARTIR DE L'INTERCULTURALITÉ SCOLAIRE.

RÉSUMÉ

Mot clefes:
socio-éducation, micro-espaces, interculturalité, contexte scolaire.

Dans le contexte scolaire contemporain, la diversité culturelle et les dynamiques sociocommunicatives influencent considérablement la construction des connaissances. Les micro-espaces éducatifs, loin d'être de simples lieux d'apprentissage, se configurent comme des territoires d'interaction où convergent différentes épistémologies et pratiques pédagogiques. En ce sens, cette recherche avait pour objectif de générer une construction épistémique socio-éducative des micro-espaces dans une perspective interculturelle au sein du contexte scolaire, à l'établissement éducatif Gustavo Villa à Arauca, en Colombie. Les théories qui sous- tendent la recherche se distinguent par la construction sociale de la réalité de Berger et Luckmann (1995), l'interculturalité critique de Walsh (2009), le capital culturel de Bourdieu (1986), l'écologie des savoirs de Santos (2018) et le socioconstructivisme de Vygotsky (1978). Je me suis orienté vers une méthodologie qualitative dans le cadre du paradigme interprétatif, avec un niveau descriptif, de nature exploratoire et compréhensive, afin d'interpréter les significations que les informateurs ou les acteurs sociaux, qui donnent un sens au phénomène étudié, lui attribuent, en m'appuyant sur la méthode herméneutique. Les participants à la recherche sont constitués de (5) enseignants participant au contexte à étudier. D'après les résultats, les expériences et les perceptions des enseignants révèlent que la construction des connaissances dans les micro-espaces est indissociable de la dimension affective et éthique du travail éducatif. Il est conclu que la construction épistémique socio-éducative des micro-espaces dans une perspective interculturelle constitue une contribution significative à la théorie éducative contemporaine, en particulier dans les contextes caractérisés par la diversité culturelle et l'hétérogénéité sociale.

I. INTRODUCCIÓN

Dentro de la complejidad de la realidad social, el ser humano ha desarrollado interacciones significativas en espacios caracterizados por una diversidad cultural rica y dinámica. Estas interrelaciones han dado lugar a la construcción de significados compartidos, favoreciendo procesos de aprendizaje basados en el reconocimiento mutuo y la convivencia. No obstante, para que dicha diversidad se convierta en un eje articulador dentro del contexto educativo, es fundamental incorporar principios axiológicos que orienten el quehacer pedagógico hacia la armonía y el respeto por las diferencias culturales.

En este norte, la educación, concebida como un fenómeno sociocultural en permanente reconfiguración, trasciende la mera transmisión acumulativa de saberes para erigirse en un proceso dialéctico de construcción intersubjetiva de significados. En este entramado, los espacios escolares no pueden reducirse a estructuras inertes, sino que deben ser comprendidos como nodos de producción epistémica, donde la interacción entre los actores educativos opera como un catalizador en la emergencia de saberes situados, configurados a partir de la pluralidad cultural y la negociación simbólica. Esta perspectiva exige una concepción dinámica de los procesos pedagógicos, en la que el conocimiento se conciba no como un corpus cerrado, sino como una construcción relacional permeada por la diversidad epistemológica.

La escuela en esta disposición, lejos de ser un dispositivo homogéneo de reproducción de discursos unívocos, se convierte en un territorio de significación compartida, donde la interacción entre subjetividades permite el tránsito hacia una epistemología dialógica y situada. Así, como agente central de cambio en la sociedad, la educación requiere una visión clara sobre las condiciones que determinan el proceso de enseñanza y aprendizaje en los entornos escolares. La manera en que se estructuran las dinámicas educativas incide directamente en la configuración de espacios de interacción, influyendo en la generación de significaciones y en la construcción de conocimiento de manera colectiva.

La educación, en este sentido, se erige como un factor determinante en la transformación social, dado su papel en la consolidación de valores y en la formación de ciudadanos críticos y participativos. En este sentido, la interculturalidad se convierte en un eje central para comprender cómo los diferentes actores educativos construyen significados a partir de la diversidad cultural y de las experiencias compartidas en el aula. La interculturalidad ha sido definida por diversos autores como un proceso de interacción entre distintas culturas, donde se fomenta el respeto, el diálogo y la convivencia en igualdad de condiciones. Según Barabas (2014), considera que:

> La interculturalidad como un proceso dinámico, sistemático, continuo y permanente de relación, comunicación y aprendizaje mutuo, donde existe un esfuerzo colectivo, por desarrollar las potencialidades de las personas y grupos que profesan diferentes culturas, sobre los principios de respeto, cooperación y creatividad; lo intercultural se manifiesta en el proceso de interacción de la práctica cultural y modo de vida de las personas, que se va creando mediante el diálogo y la comunicación. (p.11)

La cita precedente, proporciona una base elemental para comprender la interculturalidad como un proceso en constante construcción dentro del contexto educativo. No se trata solo de la coexistencia de diversas expresiones culturales dentro de un mismo espacio, sino de la interacción activa que permite el aprendizaje mutuo y la resignificación del conocimiento. La dinámica intercultural no es estática; evoluciona a medida que los actores sociales participan en un diálogo permanente, adaptando sus prácticas y reconociendo la pluralidad de saberes que conforman su entorno.

Desde la perspectiva de la construcción epistémica socioeducativa de microespacios, la interculturalidad adquiere un papel clave al permitir que los actores educativos, en particular, los docentes, se conviertan en agentes de transformación dentro del aula. Al integrar enfoques pedagógicos que favorezcan el diálogo y la comunicación, el proceso de enseñanza y aprendizaje se orienta hacia la creación de nuevos significados compartidos, enriquecidos por las diversas experiencias culturales de los participantes. Es así como la educación deja de ser una simple transmisión de conocimientos para convertirse en un espacio de reconstrucción crítica, donde las perspectivas individuales convergen en una estructura más amplia de conocimiento colectivo.

En este sentido, la educación debe ser concebida como un mecanismo facilitador de este proceso, promoviendo un marco de reciprocidad donde el respeto, la cooperación y la creatividad sean pilares esenciales. En las últimas décadas, los sistemas educativos han sido objeto de una transformación profunda que interpela sus fundamentos epistemológicos y demanda una reconstrucción crítica de sus estructuras conceptuales. La crisis del paradigma moderno, sustentado en la racionalidad técnica y la lógica unilineal del progreso, ha evidenciado la insuficiencia de los modelos hegemónicos de conocimiento para responder a la heterogeneidad sociocultural que caracteriza los escenarios educativos contemporáneos de acuerdo a la Organización de las Naciones Unidas para la Edu-

cación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2022).

En este sentido, la escolarización tradicional, concebida bajo preceptos de universalidad epistemológica y homogeneización curricular, ha sido cuestionada por su papel en la perpetuación de estructuras coloniales que relegan y subalternizan saberes no occidentales que el mismo Arias, (2022); ha señalado. En respuesta a esta exigencia de transformación, se han generado marcos institucionales que buscan promover modelos educativos capaces de articular saberes plurales y establecer condiciones para una justicia cognitiva efectiva. La UNESCO, a través de diversas resoluciones y la Declaración Mundial sobre Educación Intercultural, ha enfatizado la necesidad de transitar desde una visión integracionista de la interculturalidad hacia una perspectiva que reconozca su dimensión epistémica.

La transformación del enfoque educativo hacia la interculturalidad requiere una reestructuración profunda de las dinámicas escolares, lo que implica mucho más que la simple integración de contenidos culturales diversos en los programas de estudio. Este cambio exige una revisión crítica de los principios que regulan el acceso al conocimiento. Según Esteves (2022), la educación no debe limitarse a

presentar distintas expresiones culturales de manera superficial, sino que debe cuestionar activamente las estructuras que han perpetuado la marginación de ciertos saberes y visiones del mundo en el ámbito escolar. Esto implica repensar los modelos educativos tradicionales desde una perspectiva inclusiva y equitativa, garantizando que los conocimientos sean reconocidos y valorados en función de su contribución a la formación integral de los estudiantes, y no en base a jerarquías impuestas por sistemas de pensamiento dominantes.

El giro epistémico en curso demanda que los sistemas escolares evolucionen hacia formas de enseñanza más relacionales, en las que el conocimiento no se conciba como una entidad estática sino como una construcción dialógica en la que interactúan múltiples racionalidades desde la opinión de Carrillo, (2022). Superar las lógicas jerárquicas impuestas por el pensamiento eurocéntrico supone abrir los espacios educativos a nuevas narrativas que visibilicen la riqueza de los procesos cognitivos comunitarios y reivindiquen el papel de los actores escolares como agentes de producción de saberes que en su momento Flores, (2022) manifestó. La necesaria resignificación de la escuela como espacio de construcción epistémica implica la configuración de metodologías que reconozcan la pluralidad de formas de aprendizaje y la integración de enfoques que favorezcan la deconstrucción de modelos tradicionales de enseñanza.

Este proceso de reconfiguración educativa no está exento de tensiones, pues la apertura hacia un conocimiento plural enfrenta resistencias en entornos estructurados bajo principios tradicionales de transmisión unidireccional del saber dicho por el mismo Arias, (2022). Sin embargo, la evolución de las corrientes pedagógicas contemporáneas evidencia que la descolonización del conocimiento es un desafío ineludible para la consolidación de modelos educativos adaptados a la complejidad del mundo actual. Así, el reconocimiento de la diversidad epistemológica como eje central en la formulación de políticas educativas no solo permite una democratización del acceso al conocimiento, sino que también posibilita la transformación de las dinámicas escolares en escenarios de construcción colectiva y participación activa.

Desde este foco fenoménico, ya es conocido un precedente histórico donde el descubrimiento de América en 1492, inició ese proceso de conquista y posterior colonización del continente americano. Este se fundamentó desde una visión del eurocentrismo, la cual no sólo trascendió desde la ocupación del territorio, sino que se convirtió en una corriente sistemática de imposición teológica lingüística y cultural. Es por ello que desde una perspectiva hegemónica conquistadora se instituyó como un referente para conquistar y arrasar los pueblos originarios del continente americano, tal y como lo plantea Báez (2009) citado en Parra (2017):

> Los españoles, derrotados por el esplendor prehispánico, intentaron anular la cultura sometida mediante el uso de una arquitectura superpuesta. Los conquistadores arrasaron cientos de edificaciones en todo el país, pero las órdenes religiosas católicas se ocuparon de eliminar miles de muestras del arte religioso de los nativos, con la excusa de la evangelización, y aniquilaron 80% de los antiguos libros en los que mayas y aztecas almacenaban conocimientos sobre su propia historia, astronomía y medicina. (p.25)

Como resultado de esta visión conquistadora expresada en la cita anterior, trajo consigo la destrucción de culturas y sus cosmovisiones,

incluso generó tensiones entre quienes administraban el territorio ocupado, desde la península ibérica, y en quienes residían en el continente americano, puesto que consideraban, tenían los mismos derechos, pese a tener sangre española y haber nacido en el continente americano no tenían igualdad de condiciones; en el lenguaje popular se les conoció como los criollos. Mientras que, quienes nacían en la madre patria fueron denominados como chapetones, ambos términos fueron usados de manera despectiva generando tensiones culturales de ambos lados.

Como consecuencia de esto, se impuso la narrativa de culturas superiores e inferiores como muestra de hegemonías culturales, de acuerdo a lo anterior, esa visión eurocentrista y supremacista, sirvió como excusa para extraer todo tipo de riqueza y acabar con toda forma de minoría o que presentase algún tipo de resistencia, relegando aún más a la ya diezmada población indígena presente en el territorio, su cultura y cosmovisión. En tal sentido, la reflexión sobre la imposición cultural y la supresión de saberes originarios durante la colonización guarda relación con la manera en que los espacios educativos han sido históricamente afectados por dinámicas de poder que determinan qué conocimientos se legitiman y cuáles se marginan.

En este perímetro, la investigación, al enfocarse en la construcción epistémica socioeducativa de microespacios, puedo interpretar cómo los docentes y estudiantes resignifican sus experiencias educativas dentro de un marco intercultural, superando modelos impuestos y promoviendo un aprendizaje basado en la diversidad de saberes. La relación entre lo citado y el fenómeno también puede explorarse desde una visión histórica, identificando patrones de imposición cultural que aún permean ciertos sistemas educativos contemporáneos. Analizar cómo las estructuras de poder han definido la enseñanza en distintos períodos abre la posibilidad de proponer modelos educativos más abiertos, donde la formación académica no solo valide conocimientos occidentales, sino que también integre saberes locales y comunitarios.

Desde una perspectiva axiológica, se evidencia un conflicto de valores, donde la evangelización y la hegemonía cultural condujeron a la eliminación de manifestaciones identitarias y formas de conocimiento ancestrales. Esto resuena con la importancia de generar espacios educativos en los que los principios de sana convivencia, reconocimiento mutuo y diálogo intercultural sean esenciales. La construcción epistémica que planteas en tu estudio puede erigirse como un mecanismo para reivindicar la pluralidad de perspectivas, recuperando la importancia del intercambio de significados dentro del ámbito escolar.

En el contexto latinoamericano, la lucha por una educación intercultural no es reciente, pero ha cobrado mayor vigor en las últimas décadas gracias a los movimientos sociales, indígenas, afrodescendientes y campesinos que han exigido que la escuela reconozca sus lenguas, epistemologías, pedagogías y formas de habitar el mundo. A diferencia de los enfoques multiculturales promovidos en contextos anglosajones que muchas veces se limitan a una coexistencia tolerante entre culturas, en América Latina la interculturalidad se ha planteado como un proyecto político y epistémico que desafía las estructuras coloniales del Estado, y propone una refundación del contrato social educativo desde la diversidad.

La interculturalidad crítica, impulsada por autores como Walsh (2005) y Boaventura de Sousa Santos (2009), plantea que no se trata únicamente de integrar contenidos culturales en el currículo, sino de transformar radicalmente las formas de conocer, enseñar y aprender. En países como Bolivia y Ecuador se han dado avances normativos importantes al establecer modelos educativos plurinacionales e interculturales bilingües, aunque su implementación efectiva enfrenta resistencias estructurales. En Colombia, aunque el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural está consagrado en la Constitución de 1991 y se han formulado políticas para la etnoeducación, en la práctica persisten formas de exclusión epistémica, donde los saberes tradicionales son considerados complementarios, pero no equivalentes al conocimiento académico.

A pesar de estas tensiones, los territorios han sido escenario de experiencias pedagógicas potentes, muchas veces autónomas, donde comunidades han generado procesos educativos propios, articulados con sus cosmovisiones y realidades. En estas experiencias se manifiestan microespacios de construcción epistémica: huertas escolares, rituales comunitarios, círculos de palabra, minga del saber, entre otros, que desafían la lógica escolar convencional y abren camino a pedagogías territorializadas, dialógicas y transversadas por la memoria y la vida colectiva.

En Colombia, la educación ha sido históricamente un campo de disputa entre la centralidad normativa del Estado y las múltiples for-

mas locales de concebir el aprendizaje. Si bien la Constitución Política reconoce la nación como multicultural y pluriétnica, y la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) contempla modalidades como la etnoeducación y la educación rural, las políticas públicas siguen ancladas en marcos curriculares estandarizados, orientados por indicadores internacionales de calidad que no siempre dialogan con las realidades territoriales.

Las comunidades indígenas, afrodescendientes, campesinas y migrantes, así como los territorios fronterizos, han sido particularmente afectados por esta disonancia entre las políticas educativas y sus contextos culturales y socioeconómicos. A pesar de ello, la resistencia pedagógica y cultural se ha expresado en experiencias escolares que, desde lo cotidiano, reinventan la educación: proyectos de aula que incluyen la oralidad ancestral, escuelas que trabajan con saberes campesinos, docentes que construyen currículo vivo a partir de la vida comunitaria, entre otros. Es allí donde emergen microespacios de producción epistémica que no se reconocen formalmente pero que nutren las prácticas educativas reales.

En este orden de ideas, desde una discursividad epistémica, la educación en Colombia cuenta con unas limitantes basadas en las autonomías dadas dentro del currículo de cada institución educativa, a través del Proyecto Educativo Institucional a un determinado contexto, sin embargo establece procedimientos paquidérmicos cuando se requiere la transformación del currículo, sumado a dinámicas propias del sector educativo, que responde más resultados de pruebas estandarizadas emanados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos y en adelante (OCDE), de la cual Colombia hace parte desde 2018, y esta a su vez, mira a la educación como un elemento basado en los resultados, más allá de las particularidades del propio contexto y según los señalado por Lugo (2024) Colombia se "raja" año tras año en esas pruebas estandarizas.

La relevancia de este tema estudiado radica en su contribución a la comprensión y fortalecimiento de los procesos educativos desde una perspectiva intercultural, abordando la construcción epistémica de microespacios socioeducativos. En un mundo donde las dinámicas socioculturales se encuentran en constante transformación, resulta imperativo analizar cómo la educación puede potenciar estructuras de conocimiento que favorezcan el diálogo, la convivencia y el entendimiento mutuo entre actores educativos.

Al situarse en la Institución Educativa optada, este estudio adquiere una pertinencia particular en razón de las características socioculturales del entorno, en el que convergen diversas expresiones culturales que configuran la realidad escolar. Por consiguiente, asumió como propósito Generar una construcción epistémica socioeducativa de microespacios bajo una mirada intercultural dentro del contexto escolar, en la Institución Educativa Gustavo Villa en Arauca-Colombia. dentro de un enfoque humanístico que reconoce la importancia de la sana convivencia, promovida mediante prácticas metodológicas de intercambio y diálogo que favorecen la generación de nuevas significaciones desde la experiencia de sus actores educativos.

II. EPISTEME DEL RECORRIDO TEÓRICO

El concepto de socioeducación hunde sus raíces en la intersección de dos términos clave que, en su fusión, configuran una noción profundamente vinculada a los procesos sociales y educativos. En primer lugar, socio, procedente del latín socius, refiere al compañero, aliado o miembro de una colectividad; este término no solo alude a la simple pertenencia a un grupo, sino que evoca las relaciones de colaboración, solidaridad y construcción colectiva que se gestan en el seno de toda sociedad. Por su parte, educación, del latín educatio, se deriva del verbo educare, que significa criar, nutrir, instruir o guiar, pero también se asocia a educere, que implica "sacar fuera", "extraer" o "hacer emerger", en alusión al proceso de acompañar al individuo en el descubrimiento y desarrollo de sus potencialidades.

Desde su etimología, la socioeducación se concibe entonces como una praxis orientada no únicamente a la transmisión de conocimientos formales, sino al acompañamiento del ser humano en su desarrollo integral, en estrecha relación con el entorno social al que pertenece y que, a su vez, contribuye a transformar. Esta concepción supera la visión reduccionista de la educación como instrucción escolar, para posicionarla como un fenómeno eminentemente social, dinámico, complejo y situado. En el plano académico, la socioeducación se presenta como un campo interdisciplinario que articula saberes pedagógicos, sociológicos, filosóficos y comunitarios, orientados a generar procesos formativos en, por y para la sociedad, especialmente

en contextos de vulnerabilidad, exclusión o diversidad cultural. Como lo afirma Caride (2005):

> La socioeducación "no puede entenderse simplemente como una suma o yuxtaposición de lo social y lo educativo, sino como una praxis intencionada que, desde el compromiso con la inclusión y la equidad, propicia la construcción colectiva de conocimientos, valores y proyectos de vida. (p. 57).

La socioeducación debe ser concebida como una práctica comprometida que trasciende la simple intersección entre lo social y lo educativo. No se trata de una suma mecánica de dimensiones, sino de una acción intencionada orientada a incidir en las condiciones de vida de los sujetos mediante la generación de procesos formativos con sentido colectivo. Esta perspectiva supone asumir un posicionamiento ético que reconoce la educación como un acto profundamente vinculado a la transformación social, en el que la equidad y la inclusión se constituyen en principios rectores.

Desde esta mirada, lo educativo no se reduce a la transmisión de saberes académicos, sino que se convierte en un dispositivo de mediación para la construcción de vínculos, la configuración de subjetividades críticas y la elaboración conjunta de proyectos de vida. En este contexto, la dimensión social adquiere densidad formativa, al generar espacios donde los conocimientos, valores y prácticas se producen en diálogo con las experiencias reales de los sujetos.

La praxis socioeducativa, por tanto, implica el despliegue de acciones que habiliten la participación, el reconocimiento de las diversidades y la búsqueda compartida de horizontes transformadores. No se limita a intervenir en lo cotidiano, sino que apuesta por su resignificación desde lógicas emancipadoras que dignifican las trayectorias individuales y colectivas. En ese sentido, la socioeducación se consolida como una apuesta política y pedagógica que promueve la justicia relacional en escenarios marcados por la desigualdad y la exclusión.

Este enfoque otorga centralidad a la dimensión relacional y transformadora de la educación, entendiendo que los procesos educativos, lejos de desarrollarse en un vacío social, se configuran y cobran sentido en el entramado de relaciones, tensiones y posibilidades que ofrece la sociedad. En palabras de Caride (2005), y parafraseando, la socioeducación se instituye, así como un espacio de mediación entre el individuo y la sociedad, un puente que facilita no solo la transmisión cultural, sino la participación activa y crítica de los sujetos en la transformación de su entorno.

De este modo, la socioeducación se proyecta como un instrumento fundamental para promover la justicia social, la inclusión y el reconocimiento de la diversidad, al concebir los procesos educativos como estrategias de intervención social que permiten atender problemáticas complejas como la desigualdad, la exclusión y la falta de oportunidades. Su aplicación es especialmente relevante en los ámbitos escolares y comunitarios, donde se materializan las relaciones sociales y donde los procesos formativos pueden potenciarse como mecanismos de cohesión social, diálogo intercultural y empoderamiento ciudadano.

En este sentido, resulta ineludible comprender que toda propuesta orientada a la construcción epistémica socioeducativa de microespacios bajo una mirada intercultural dentro del contexto escolar debe nutrirse de los principios, enfoques y horizontes que ofrece la socioeducación. Solo desde una perspectiva que articule lo educativo con lo social, que valore los saberes situados y que reconozca al otro como sujeto de derecho y portador de cultura, será posible configurar espacios escolares y comunitarios verdaderamente inclusivos, interculturales y transformadores.

Ahora, en atención al término microespacios se configura a partir de la combinación del prefijo griego micro-, que alude a lo pequeño, reducido o de escala mínima, y del sustantivo espacios, que deriva del latín spatium, utilizado para referirse a la extensión, al ámbito o al lugar en el que ocurren fenómenos, relaciones o movimientos. Esta composición etimológica permite comprender los microespacios como aquellos ámbitos de dimensiones restringidas físicas o simbólicas donde se producen interacciones significativas que, aunque sutiles o incluso invisibilizadas, poseen un alto impacto en la vida social y educativa de los sujetos.

Desde un enfoque epistemológico y sociológico contemporáneo, los microespacios no pueden entenderse como simples lugares físicos o geográficos, sino como construcciones sociales dinámicas, cargadas de significados, símbolos y relaciones de poder. En este sentido, el espacio deja de concebirse como un contenedor neutral o vacío, para ser interpretado como el producto de relaciones sociales complejas. Lefebvre (1991), es enfático al señalar que "el espa-

cio es un producto social, es decir, resulta de las relaciones sociales, de su historia, de sus tensiones y de su devenir" (p. 26). Este esbozo permite afirmar que los microespacios son configuraciones simbólicas donde se materializan procesos de socialización, aprendizaje y resistencia.

En el ámbito educativo, la noción de microespacios adquiere especial relevancia, pues permite reconocer que la experiencia escolar no se limita a los espacios formales como las aulas o salones, sino que se extiende a múltiples escenarios cotidianos, tanto físicos como simbólicos, en los que se construyen saberes, se negocian significados y se consolidan identidades. Patios, pasillos, rincones de juegos, bibliotecas, corredores o incluso espacios virtuales, se convierten en territorios pedagógicos invisibilizados que, no obstante, tienen un profundo impacto en la formación de los estudiantes y en la configuración de las relaciones sociales al interior de la escuela.

La importancia de los microespacios escolares radica en su potencial para convertirse en escenarios donde se gestan procesos de inclusión, reconocimiento y diálogo intercultural. En estos espacios se concretan las interacciones cotidianas, los vínculos afectivos y los intercambios culturales que, muchas veces, escapan a la regulación institucional, pero que son determinantes en la construcción de comunidades educativas más democráticas y respetuosas de la diversidad. Tal como afirma Cuenca (2017), "los microespacios escolares, lejos de ser marginales o accesorios, constituyen nodos estratégicos donde se producen aprendizajes significativos, se construyen subjetividades y se configuran prácticas socioculturales que impactan en la vida escolar" (p. 82).

Desde esta perspectiva, los microespacios deben ser entendidos como escenarios privilegiados para la generación de procesos socioeducativos transformadores, especialmente cuando se abordan desde un enfoque intercultural que reconoce y valora la diversidad cultural, lingüística y social de los actores educativos. De allí que su comprensión resulte fundamental para sustentar cualquier propuesta orientada a la construcción epistémica socioeducativa de microespacios bajo una mirada intercultural dentro del contexto escolar, pues permite visibilizar esos territorios cotidianos muchas veces desatendidos por la pedagogía tradicional como espacios fértiles para el aprendizaje, la convivencia y el reconocimiento mutuo.

En tal sentido, comprender los microespacios en su dimensión sociocultural y educativa invita a trascender la mirada reduccionista de la escuela como un mero

lugar de instrucción, para asumirla como un entramado de territorios simbólicos y físicos donde los sujetos co-construyen su identidad, sus saberes y sus formas de convivencia. Así, los microespacios, lejos de ser simples ámbitos secundarios, se erigen como espacios estratégicos para la transformación social, educativa y cultural, en coherencia con una educación comprometida con la inclusión, la justicia social y el respeto por la diversidad.

Por consiguiente, ás allá de la definición etimológica, en el plano teórico y sociopolítico, la interculturalidad se posiciona como un concepto profundamente crítico y transformador, que excede la simple coexistencia de culturas (pluriculturalidad) o su presencia paralela en un mismo territorio (multiculturalidad). En efecto, tal como lo advierte Walsh (2009), "la interculturalidad no es una declaración neutral de diversidad, sino un proyecto político y epistémico que cuestiona las estructuras jerárquicas de poder, saber y ser, y que busca construir formas de relación más justas y equitativas entre los pueblos" (p. 22).

En este sentido, la interculturalidad se concibe como una apuesta por el diálogo horizontal entre culturas, el reconocimiento de los saberes y epistemologías de los pueblos históricamente subordinados, y la desestabilización de los sistemas de dominación cultural que se han perpetuado, especialmente desde los procesos de colonización. Como sostiene Grosfoguel (2013), la interculturalidad crítica implica "la ruptura con el monoculturalismo eurocéntrico y la apertura hacia una pluralidad de epistemologías que permitan la coexistencia digna y respetuosa de los diferentes modos de ser, pensar y habitar el mundo" (p. 68).

En el ámbito educativo, y particularmente en el contexto escolar, la interculturalidad se convierte en un principio ético y pedagógico indispensable para cuestionar los discursos homogeneizantes y los modelos curriculares que reproducen la invisibilización o inferiorización de los saberes, lenguas y prácticas culturales de los grupos minorizados. La escuela, como espacio social y cultural, debe ser capaz de trascender su rol tradicional como reproductora de un único canon cultural y abrirse a la valoración y potenciación de la diversidad presente en su interior.

Así, la interculturalidad trasciende el plano declarativo o superficial y se posiciona como un eje estructurante en la construcción epistémica

socioeducativa de microespacios bajo una mirada intercultural dentro del contexto escolar. Estos microespacios, entendidos como escenarios cotidianos formales o informales donde se gestan interacciones, saberes y prácticas sociales, se convierten en territorios estratégicos para el ejercicio de relaciones interculturales basadas en el respeto, el reconocimiento y la justicia cognitiva. En efecto, en la actualidad, la comprensión del contexto escolar trasciende la mirada reduccionista que lo asocia exclusivamente a la infraestructura o a las características físicas del centro educativo. Desde un enfoque sociológico y pedagógico integral, se entiende que el contexto escolar está conformado por un entramado complejo de dimensiones físicas, sociales, culturales, económicas, institucionales, simbólicas y políticas, que inciden de manera directa o indirecta en los procesos de enseñanza, aprendizaje y socialización de los sujetos.

Tal como sostiene Bernstein (2003), "el contexto escolar no es un espacio neutral o vacío, sino un campo social donde se producen y reproducen relaciones de poder, desigualdades y construcciones identitarias que atraviesan la experiencia educativa" (p. 92). Esta afirmación pone en evidencia que la escuela no puede concebirse como una institución aislada o autónoma respecto al entorno social, sino como un microcosmos en el que se reflejan, se tensionan y, en ocasiones, se transforman las dinámicas y problemáticas de la sociedad en su conjunto. Por ello, el contexto escolar debe analizarse desde una perspectiva situada, que considere tanto los factores internos de la institución normas, cultura organizacional, relaciones interpersonales, prácticas pedagógicas como los factores externos — condiciones socioeconómicas de la comunidad, diversidad cultural, políticas educativas, imaginarios sociales, entre otros.

En relación con la construcción epistémica socioeducativa de microespacios bajo una mirada intercultural dentro del contexto escolar, es fundamental entender que es precisamente en el seno del contexto escolar con todas sus complejidades, tensiones y posibilidades donde los microespacios emergen, cobran significado y se convierten en escenarios privilegiados para el aprendizaje, la convivencia y el reconocimiento de la diversidad cultural. De allí que el análisis del contexto escolar no pueda ser abordado de manera superficial o uniforme, sino que debe partir de una lectura crítica, situada y comprometida con la transformación social y educativa.

La teoría de la interculturalidad crítica, formulada por Walsh (2009), se posiciona es este artículo como un paradigma transformador que interpela las estructuras educativas tradicionales al visibilizar las relaciones de poder, dominación epistémica y colonialidad aún persistentes en los sistemas escolares. A diferencia de enfoques reduccionistas que tratan la diversidad cultural como un componente accesorio, esta perspectiva propone una reconfiguración profunda de las lógicas educativas, reconociendo que la escuela es, a menudo, un espacio donde se reproduce la hegemonía cognitiva occidental y saberes comunitarios, indígenas o afrodescendientes.

Desde esta mirada, la interculturalidad crítica no se limita a promover la coexistencia de culturas, sino que persigue el desmontaje de las jerarquías que subordinan unas formas de conocimiento frente a otras. Esto implica cuestionar tanto los contenidos curriculares como las prácticas pedagógicas, la formación docente y las estructuras institucionales que perpetúan la exclusión simbólica. En consecuencia, los microespacios escolares deben resignificarse como territorios de interpelación mutua, en los cuales se problematice el origen, la validez y la autoridad del saber escolar, y se promueva la co-construcción de conocimientos desde la pluralidad epistémica.

III. SENDERO EPISTEMOLÓGICO- METODOLÓGICO

La presente investigación se inscribe en un enfoque epistemológico interpretativo, orientado a comprender los procesos de construcción de sentido que emergen en microespacios socioeducativos dentro del contexto escolar. Se parte del reconocimiento de que el conocimiento no es una entidad objetiva y universal, sino una producción situada, relacional y culturalmente mediada. En este sentido, se privilegia una mirada fenomenológica que permite acceder a las vivencias, significados y representaciones que los actores escolares configuran en sus interacciones cotidianas, especialmente en territorios periféricos donde la interculturalidad no es una categoría abstracta, sino una experiencia encarnada.

Desde esta perspectiva, el conocimiento se concibe como una construcción dialógica entre el investigador y los participantes, en la que los saberes locales, las narrativas escolares y las prácticas simbólicas adquieren centralidad. La investigación cualitativa, en este marco, no busca verificar hipótesis preestablecidas, sino generar comprensiones profundas y contextualizadas

que revelen la arquitectura epistémica de los microespacios escolares. Esta postura implica una apertura metodológica hacia la emergencia de categorías interpretativas, la validación participativa y la co-construcción de sentidos, en coherencia con los principios de justicia cognitiva y reconocimiento intercultural.

El estudio se sustentó en el paradigma cualitativo, el cual permitió comprender el fenómeno desde la perspectiva de los actores involucrados, reconociendo la subjetividad, la historicidad y la construcción social del conocimiento. Tal como lo plantearon Taylor y Bogdan (2011), "el paradigma cualitativo parte de la convicción de que la realidad es construida socialmente y que el investigador debe comprender los significados que las personas atribuyen a sus experiencias". (p.10)

Esta afirmación respaldó la elección de un paradigma que reconoce la centralidad del sujeto, la legitimidad de los saberes locales y la necesidad de interpretar los fenómenos educativos desde sus propios dentro del contexto escolar. En derivación, el estudio se orientó hacia la reconstrucción de las tramas discursivas que configuran la conceptualización territorial en los textos escolares, entendiendo que dichas tramas no son neutras, sino profundamente ideológicas y contextuales. Conforme a los lineamientos metodológicos establecidos en el estudio, se asumió el método hermenéutico como vía interpretativa principal, sustentado en la visión filosófica de Hans-Georg Gadamer (1960).

IV. REFLEXIVIDAD A LA LUZ DEL TRANSITAR INVESTIGATIVO

La develación de las experiencias y percepciones de los docentes revela que la construcción de conocimiento en los microespacios es inseparable de la dimensión afectiva y ética de la labor educativa. La sana convivencia, entendida no solo como una norma de comportamiento, sino como un principio axiológico que sostiene la interacción escolar, se configura como un mecanismo esencial para la creación de ambientes de aprendizaje inclusivos y colaborativos. Los significados que los docentes atribuyen a la convivencia y a la interculturalidad permiten reconocer que los microespacios no solo son contenedores de actividad pedagógica, sino que constituyen contextos simbólicos en los cuales se negocian valores, se reconfiguran relaciones de poder y se establece la base para la comprensión mutua entre actores educativos de diversas procedencias culturales. Desde esta perspectiva, los microespacios adquieren un carácter ontológico, donde la existencia del conocimiento está indisolublemente ligada a la praxis social y a la interpretación reflexiva de la experiencia educativa.

La comprensión de los principios ontológicos, epistemológicos y axiológicos que subyacen a la construcción epistémica socioeducativa demuestra la necesidad de trascender los enfoques instrumentales del aprendizaje y la enseñanza. La epistemología de los microespacios, tal como se plantea en este estudio, articula la cognición, la emoción, la interacción social y la cultura local, configurando un marco integrado que permite interpretar la complejidad de la educación intercultural. La práctica docente emerge, así como un acto de mediación que articula saberes institucionales y saberes contextuales, promoviendo una construcción de conocimiento que es simultáneamente individual y colectiva, situada y dinámica.

Este hallazgo reafirma que los microespacios socioeducativos constituyen un laboratorio interpretativo donde se experimenta la relación entre teoría y práctica, entre cultura escolar y diversidad intercultural, consolidando un enfoque epistemológico innovador en el ámbito educativo colombiano. Además, desde los hallazgos, las experiencias y percepciones de los docentes revelan que la construcción de conocimiento en los microespacios es inseparable de la dimensión afectiva y ética de la labor educativa. Se concluye que la construcción epistémica socioeducativa de microespacios bajo una mirada intercultural se presenta como un aporte significativo a la teoría educativa contemporánea, especialmente en contextos caracterizados por la diversidad cultural y la heterogeneidad social.

REFERENCIAS

Arias, F. (2022). Fundamentos epistemológicos de la educación intercultural. Caracas, Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Barabas, A. (2014). Multiculturalismo, pluralismo cultural e interculturalidad en el contexto de América Latina: la presencia de los pueblos originarios. Revista de sociologia. Configurações, 14, 11-24.

Bernstein, B. (2003). Pedagogía, control simbólico e identidad. Morata.

Boaventura de Sousa Santos. (2009). Una epistemología del Sur. CLACSO. https://www.clacso.org.ar/pdf_libros/santos/epistemologia.pdf

Caride, J. (2005). Educación social y desarrollo comunitario: El desafío de la socioeducación. Revista de Educación, (338), 55-76.

Carrillo, M. (2022). Interculturalidad y justicia cognitiva en la educación contemporánea. Caracas, Venezuela: Fondo Editorial UPEL.

Cuenca, R. (2017). La escuela que queremos: Propuestas para transformar la educación en el Perú. Fondo Editorial del Congreso del Perú.

Esteves, M. (2022). Transformaciones pedagógicas y epistemológicas en el contexto escolar. Caracas, Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Flores, J. (2022). Diversidad epistémica y modelos educativos inclusivos. Caracas, Venezuela: Fondo Editorial UPEL.

Gadamer, H.-G. (1960). Verdad y método (6.ª ed.). Sígueme.

Grosfoguel, R. (2013). Epistemologías del Sur, interculturalidad y descolonización del poder. Tabula Rasa, (19), 61-77.

Lefebvre, H. (1991). The production of space. Blackwell.

Ley General de Educación de Colombia (Ley 115 de 1994). Diario Oficial No. 41.214 de febrero 8 de 1994. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Lugo, R. (2024). Colombia se vuelve a rajar en nuevo ranking de las pruebas Pisa que elabora la Ocde. Diario la República.

https://www.larepublica.co/economia/colombia-con-el-peor-desempeno-en- pensamiento-creativo-entre-miembros-de-ocde-3882719 Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

(UNESCO). (2022). Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2022. París, Francia: UNESCO. Disponible en UNESCO.

Taylor, J., y Bogdan, R. (2011). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós.

Walsh, C. (2009). Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época. En C. Walsh (Ed.), Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento (pp. 21-66). Universidad Andina Simón Bolívar / Abya Yala.