

Memoria científica original

**Modelo decolonial de formación intercultural del educador artístico**

Decolonial model of intercultural education for arts instructors

Hildre Brooks Fuentes\*,  <https://orcid.org/0000-0002-6148-4833>

Oscar Parrado Álvarez,  <https://orcid.org/0000-0002-6345-6270>

Martha García Bargados,  <https://orcid.org/0000-0002-0510-7152>

Universidad de Camagüey Ignacio Agramonte Loynaz, Cuba

\* Autor para la correspondencia: [hildre.brooks@reduc.edu.cu](mailto:hildre.brooks@reduc.edu.cu)

**Resumen**

**Introducción:** La formación del educador artístico en Cuba demanda enfoques críticos que articulen interculturalidad y decolonialidad. Aunque investigaciones recientes enfatizan la importancia de la interculturalidad en educación, persisten vacíos teórico-metodológicos al no cuestionar las jerarquías culturales hegemónicas derivadas de legados coloniales. Un diagnóstico aplicado en la Universidad de Camagüey reveló desconexiones entre los fundamentos teóricos y las prácticas pedagógicas interculturales, así como la ausencia de marcos decoloniales en los programas formativos.

**Objetivo:** Proponer un modelo decolonial de formación intercultural del educador artístico.

**Métodos:** Se realizó una investigación básica de enfoque cualitativo (enero-diciembre 2024) en tres fases: 1) Revisión crítica de literatura sobre educación intercultural y decolonial; 2) Diseño participativo del modelo mediante talleres con 23 especialistas, utilizando métodos analítico-sintéticos e inductivo-deductivos para deconstruir categorías como hegemonía simbólica; 3) Análisis comparativo con cuatro modelos internacionales, evaluando coherencia y originalidad.

**Resultados:** El modelo propuesto integra dos subsistemas: Reconocimiento formativo intercultural (identidad cultural, reflexión crítica, apropiación de saberes locales) y Construcción formativa intercultural (contextualización, disposición dialógica, proyectos comunitarios). A diferencia de enfoques precedentes, prioriza la decolonialidad como eje estructural –no accesorio–, desplazando currículos monoculturales mediante la revalorización crítica de epistemologías subalternas.

**Conclusiones:** El modelo vincula decolonialidad e interculturalidad de forma sistémica, reduciendo sesgos eurocéntricos mediante la integración de saberes locales. Sus cualidades emergentes –sensibilidad crítica, diálogo decolonial y justicia epistémica– establecen un marco innovador para formar docentes en sociedades pluriculturales, enfatizando la colaboración comunitaria y la desestabilización de jerarquías cognitivas.



**Palabras clave:** educación artística, formación intercultural, decolonialidad, modelos pedagógicos, diversidad cultural

### **Abstract**

**Introduction:** The education of art instructors in Cuba demands critical approaches that articulate intercultural and decolonial approaches. Although recent research emphasizes the importance of intercultural education, theoretical and methodological gaps persist due to the failure to question hegemonic cultural hierarchies derived from colonial legacies. A diagnostic study conducted at the University of Camagüey revealed that intercultural pedagogical practices is poorly connected to theoretical foundations, as well as the absence of decolonial frameworks in educational programs.

**Objective:** To propose a decolonial model for the intercultural education of art instructors.

**Methods:** A qualitative, basic research approach was conducted (January–December 2024), it was organized in three phases: 1) Critical review of the literature on intercultural and decolonial education; 2) Participatory design of the model through workshops with 23 specialists, using analytical-synthetic and inductive-deductive methods to deconstruct categories such as symbolic hegemony; 3) Comparative analysis with four international models, evaluating coherence and originality.

**Results:** The proposed model integrates two subsystems: Intercultural Formative Recognition (cultural identity, critical reflection, appropriation of local knowledge) and Intercultural Formative Construction (contextualization, dialogic disposition, community projects). Unlike previous approaches, it gives priority to decoloniality as a structural –not an accessory– axis, displacing monocultural curricula through the critical reevaluation of subaltern epistemologies.

**Conclusions:** The model links decoloniality and interculturality in a systemic way, reducing Eurocentric biases through the integration of local knowledge. Its emerging qualities –critical sensitivity, decolonial dialogue, and epistemic justice– establish an innovative framework for training teachers in pluricultural societies, emphasizing community collaboration and the destabilization of cognitive hierarchies.

**Keywords:** arts education, intercultural training, decoloniality, pedagogical models, cultural diversity

**Recibido:** 19 de marzo de 2025

**Aprobado:** 12 de mayo de 2025

### **Introducción**

En Cuba, la formación pedagógica del licenciado en Educación Artística demanda un enfoque crítico hacia los productos culturales, especialmente por ser un contexto influenciado por



dinámicas de colonización cultural. Este paradigma debe promover una apropiación reflexiva de la cultura cubana, articulada dialécticamente con la universal para fortalecer la identidad cultural desde una perspectiva local. En este escenario, resulta imperativo integrar una formación intercultural que sistematice contenidos pedagógicos capaces de vincular al educador artístico con la diversidad de contextos socioculturales, promoviendo prácticas educativas contextualizadas, críticas y transformadoras.

Desde la pedagogía, la formación intercultural se erige como un eje transformador que promueve el respeto, la equidad y el diálogo horizontal entre culturas (Fornet, 2006; Rizo, 2009). Sin embargo, como evidencia el Modelo del Profesional de Educación Artística (Ministerio de Educación Superior, 2016), persisten limitaciones en la integración sistemática de este enfoque en la formación de docentes, especialmente en lo relativo a la atención a la diversidad de niños, adolescentes y jóvenes. Esta brecha obstaculiza la comprensión holística de la cultura desde la interculturalidad (Zapata, 2019), reduciendo su potencial para generar prácticas educativas inclusivas y descolonizadoras.

La relevancia de la formación intercultural ha sido ampliamente analizada en investigaciones recientes (Agreda, 2024; Barrera Vázquez & Cabrera, 2021; Barrera Vázquez *et al.*, 2024; Campos *et al.*, 2018; Carias-Pérez *et al.*, 2021; Corbetta *et al.*, 2020; Fernández Dueñas *et al.*, 2022; García Rodríguez *et al.*, 2022; González Plasencia, 2022; Hernández-Domínguez *et al.*, 2020; León-González *et al.*, 2022; Li & Breijo Worosz, 2023; Lovón Cueva *et al.*, 2020; Meléndez Valecilla & Peláez Paba, 2020; Muntean & Vesa, 2019; Pérez Ruiz & Argueta Villamar, 2020; Revilla Carrasco & Olivares, 2019; Ruiz Bohórquez & Quiceno Sosa, 2022; Tambaco *et al.*, 2022). Estos estudios abordan conceptualizaciones y metodologías para su implementación en educación, destacando su valor como herramienta pedagógica. No obstante, como señalan los autores, tales contribuciones resultan insuficientes al no articularse con enfoques decoloniales que cuestionen las hegemonías culturales en los procesos formativos del educador artístico, lo que revela un vacío teórico-metodológico en el área.

Para abordar esta problemática, se revisaron modelos paradigmáticos de formación intercultural, tales como: el Modelo de Desarrollo de Sensibilidad Intercultural (Bennett, 1986), el Modelo de Comportamiento y Formación Intercultural (Landis & Bhagat 1996), el Modelo de Competencia Intercultural (Deardorff, 2006) y el Modelo Integral de Comunicación Intercultural para Estudiantes Internacionales (Nadeem & Zabrodskaia, 2023). Si bien estos aportan marcos epistémicos, políticos y culturales relevantes, su aplicación en contextos de descolonización educativa requiere adaptaciones críticas que prioricen la subversión de narrativas hegemónicas y la revalorización de saberes locales.

En Cuba, un diagnóstico realizado en el año 2022 en la Facultad de Ciencias Pedagógicas de la Universidad de Camagüey identificó limitaciones en la formación de estudiantes de Educación



Artística. Entre estas, destacan: 1) desconexión entre teorías culturales-artísticas y la práctica pedagógica con enfoque intercultural, 2) ausencia de modelos formativos que integren la interculturalidad desde una perspectiva decolonial, y 3) escasa sistematización de conocimientos sobre colonialidad en los procesos educativos. Estas carencias evidencian la necesidad de replantear los diseños curriculares bajo principios que desnaturalicen jerarquías culturales y fomenten una conciencia crítica ante la hegemonía simbólica.

Ante este panorama, el presente artículo tiene como objetivo proponer un modelo decolonial de formación intercultural del educador artístico. La propuesta busca dotar a profesores y estudiantes de herramientas teórico-prácticas para analizar críticamente productos culturales hegemónicos. A la vez que fortalece su capacidad para educar en valores interculturales, congruentes con la revalorización de saberes locales, articulando la formación académica con las necesidades comunitarias.

## **Métodos**

El estudio corresponde a una investigación básica de enfoque cualitativo, desarrollada entre enero y diciembre de 2024 en el Departamento de Educación Artística de la Facultad de Ciencias Pedagógicas de la Universidad de Camagüey. La investigación se organizó en tres fases interrelacionadas, articuladas metodológicamente para garantizar la validez del proceso.

La fase 1 tuvo como objetivo establecer los fundamentos epistemológicos del modelo. Para ello, se implementó un estudio de revisión bibliográfica basado en métodos teóricos analítico-sintético e inductivo-deductivo. Se analizaron marcos conceptuales sobre interculturalidad y decolonialidad en educación artística, con énfasis en publicaciones indexadas en Scopus, Web of Science, SciELO y repositorios académicos especializados. Este proceso permitió deconstruir categorías clave –identidad cultural, hegemonía simbólica y praxis pedagógica– y establecer sus interrelaciones dialécticas, sentando las bases para el diseño del modelo.

La fase 2 tuvo como objetivo diseñar el Modelo decolonial de formación intercultural del educador artístico. Se llevó a cabo a través de un proceso reflexivo, desarrollado en tres talleres de opinión crítica y construcción colectiva. Participaron 23 especialistas, identificados por su experticia comprobada en el área de conocimientos de la interculturalidad y la decolonialidad; además por su trayectoria docente. Esta muestra de estudio, seleccionada de manera directa (muestreo no probabilístico) incluyó 11 directivos del sector cultural en Camagüey y 12 académicos del Colectivo Nacional de la Carrera Educación Artística (seis doctores en Ciencias Pedagógicas y seis másteres en Ciencias de la Educación).

El diseño operativo de los talleres se desarrolló de la siguiente forma:

- Taller 1 (marzo de 2024), presentación de los hallazgos teóricos de la fase 1. Se argumentaron las principales ideas que se deseaban proyectar en el modelo. Concluida la exposición se



aplicó la técnica Lluvia de ideas, para que los especialistas expresaran libremente sus opiniones y creencias con respecto a la temática en debate y la proyección teórica del modelo. Las ideas planteadas fueron recopiladas como notas de investigación.

- Taller 2 (julio de 2024), se explicó la estructura conceptual de los subsistemas y componentes del modelo diseñado. A partir de la modelación sistémica estructural funcional (método teórico) se argumentó la cualidad esencial que se deriva de las interrelaciones. Seguidamente, se llevó a cabo la lectura de tres informes críticos de revisión, elaborado por especialistas de la muestra de estudio seleccionados de manera directa por parte del equipo de investigación. Concluida la lectura de los informes se abrió el debate colectivo focalizado en la coherencia interna del modelo y su articulación con contextos educativos cubanos. Las ideas debatidas fueron recopiladas como notas de investigación para su posterior estudio.
- Taller 3 (noviembre de 2024), se realizó una presentación del modelo ajustado, incorporando las sugerencias del Taller 2. En esta ocasión el debate se centró en la valoración colectiva de su rigor científico, pertinencia sociocultural y potencial transformador.

La fase 3 tuvo como objetivo comparar el modelo diseñado con propuestas identificadas en la Fase 1. Se realizó una contrastación crítica con cuatro modelos internacionales de formación intercultural (Bennett, 1986; Deardorff, 2006; Landis & Bhagat, 1996; Nadeem & Zabrodskaia, 2023), utilizando como criterios: enfoque decolonial en la estructura curricular; integración de prácticas artísticas no occidentales; y mecanismos para subvertir jerarquías culturales.

La validez metodológica de este estudio se aseguró mediante la triangulación de información. Desde una perspectiva teórica a través de la consistencia con marcos decoloniales (Mignolo, 2000; Walsh, 2012); desde una perspectiva empírica a partir de la coherencia entre los datos aportados en los talleres y las revisiones bibliográficas; y desde una perspectiva comparativa por el contraste con modelos internacionales. Y, desde una perspectiva ética, se subraya, que la información obtenida solo fue utilizada para los fines exclusivos de la investigación.

## Resultados y discusión

### *Fase 1. Fundamentos teóricos de la investigación*

El pensamiento decolonial es un corpus teórico crítico que cuestiona las estructuras epistémicas coloniales (Mignolo, 2000; Quijano, 2015). Desde esta perspectiva, autores como Walsh (2014) y Sousa (2021) han enfatizado la necesidad de descolonizar los saberes pedagógicos, mientras que García Rodríguez *et al.* (2022) y Ortiz-Padilla *et al.* (2024) aportan marcos metodológicos para integrar la interculturalidad en contextos educativos. Estas contribuciones permiten articular un enfoque que, más allá de incluir contenidos diversos, transforma las relaciones de poder en la producción y validación del conocimiento.

Para afrontar la contradicción identificada entre la demanda de profesionales capacitados para



contextos culturalmente diversos y la persistencia de lógicas coloniales en la formación docente, se asumen e integran cinco ejes articuladores:

1. Crítica al eurocentrismo: Desnaturaliza narrativas hegemónicas en los contenidos artístico-pedagógicos.
2. Interculturalidad dialógica: Fomenta relaciones horizontales entre saberes locales y globales.
3. Descolonización del saber: Revaloriza epistemologías marginadas en los diseños curriculares.
4. Empoderamiento pedagógico: Desarrolla agencia crítica frente a productos de la industria cultural.
5. Justicia social: Prioriza prácticas inclusivas que reflejen realidades comunitarias (Ortiz-Padilla *et al.*, 2024).

Esta estructura, alineada con los postulados de la UNESCO y Cátedra UNESCO-Universidad Nacional de Colombia (2013) sobre educación intercultural, trasciende enfoques meramente descriptivos al proponer un proceso de desaprendizaje colonial (Walsh, 2014), donde la decolonialidad opera como praxis transformadora. Estas son esenciales para enfrentar los retos actuales de la educación en la promoción de la equidad y el respeto hacia la diversidad cultural, contribuyendo al desarrollo de las relaciones desde una visión crítica y reflexiva en los educadores artísticos. Enfoque que busca desafiar las narrativas hegemónicas que prevalecen en los sistemas educativos tradicionales, integrando perspectivas de diversas culturas y comunidades.

La decolonización en la educación no solo se centra en incluir diferentes perspectivas, sino que también busca transformar cómo se enseña y valora el conocimiento. Proceso fundamental para garantizar que todos los estudiantes, especialmente aquellos de comunidades marginalizadas, tengan acceso a una educación que refleje sus propias realidades y culturas. En este contexto, la decolonización se presenta como un imperativo ético y pedagógico, necesario para alcanzar la justicia social y preparar a los estudiantes como ciudadanos globales conscientes.

### *Fase 2. Diseño del Modelo decolonial de formación intercultural del educador artístico*

Del primer taller se develaron dos hallazgos centrales:

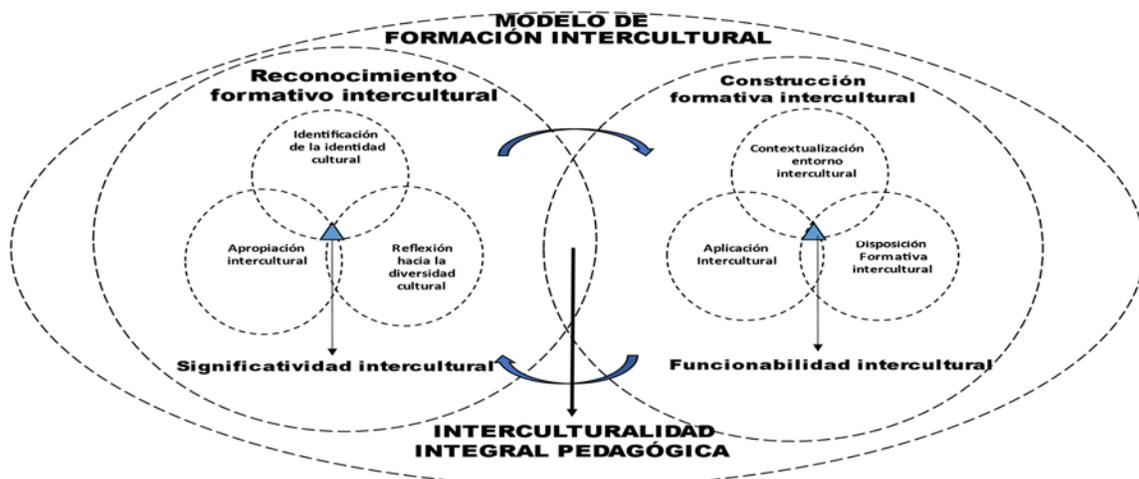
1. Es necesario fundamentar un proceso de reconocimiento formativo intercultural, que integre en su génesis: la Identidad (enfocado al análisis crítico de la colonialidad en representaciones artísticas); la reflexión (orientada a la deconstrucción de estereotipos culturales en materiales didácticos); y la apropiación cultural (en función de elaborar estrategias para resignificar productos hegemónicos desde lógicas locales).
2. Resulta importante operacionalizar un proceso de construcción formativa intercultural, mediante: la contextualización (adaptación curricular a realidades locales); la disposición (enfocada al desarrollo de habilidades para el diálogo intercultural); y la aplicación (diseño de proyectos artísticos comunitarios con enfoque decolonial).



En tal sentido, el modelo quedó estructurado en dos subsistemas, debatidos y avalados en los talleres dos y tres. Un subsistema se identificó como *Reconocimiento formativo intercultural*, con los componentes: identificación de la identidad cultural, reflexión hacia la diversidad cultural y apropiación intercultural. El otro subsistema se identificó como *Construcción formativa intercultural*, con los componentes: contextualización entorno intercultural, disposición formativa intercultural y aplicación intercultural. La versión corregida del modelo se ilustra en la Figura 1 que aparece a continuación:

Figura 1

*Modelo decolonial de formación intercultural del educador artístico*



El subsistema *reconocimiento formativo intercultural* parte de la búsqueda inicial de saberes esenciales desde lo identitario y conduce a establecer diálogos interculturales. Dado esto en la identificación de la identidad cultural, estrechamente relacionado con la reflexión hacia la diversidad cultural del contexto, y al considerar desde el reconocimiento de manifestaciones culturales lo identitario en la diversidad cultural, el respeto, empatía y tolerancia; en el razonamiento del significado de lo diverso en su actuación, así como sentar bases para la sensibilización hacia lo diferente que construya transversalización del proceso.

En esta reflexión de la diversidad cultural se permite la apropiación intercultural; garantía de acciones aceptadas para la interacción con la diversidad cultural en correspondencia con el reconocimiento de la diversidad cultural como riqueza, y no como problema. A su vez, en la apropiación intercultural, en su retroalimentación con el componente identificación de la identidad cultural, se reconoce dicha apropiación identitaria; y en la propia reflexión crítica de la realidad del entorno cultural se establece un reconocimiento formativo intercultural.

Asimismo, en consecuencia, de la sinergia establecida, emerge la cualidad *significatividad intercultural* como la capacidad para reconocer, valorar e integrar prácticas pedagógicas

interculturales de manera efectiva. Todo ello determinado por la visión crítica, en la medida que se configura el saber y el sentir; revela, además la singularidad del modo de actuación y los valores morales hacia la interculturalidad.

En el subsistema *construcción formativa intercultural*, como proceso de concreción para la ejecución de acciones formativas, se respetan las diferencias culturales, desarrollan habilidades y competencias para la comunicación y colaboración eficaz en contextos culturales diversos. Asimismo, genera lo intercultural y expresión de los saberes articulados de la identidad y diversidad cultural; el componente contextualización de entornos, estrechamente relacionado con el componente disposición formativa intercultural al comprender los contextos culturales específicos en los que se desarrolla la educación artística.

En correspondencia con la disposición formativa intercultural se permite en la aplicación intercultural emprender una actitud positiva y abierta para interactuar en otros contextos culturales de manera efectiva. A su vez, en ella la contextualización de entornos implementa prácticas integradoras en contextos culturales diversos.

De la propia asociación, entre estos componentes, surge la cualidad *funcionabilidad intercultural* como la capacidad del sistema para aplicar prácticas pedagógicas interculturales efectivas. Adaptadas estas a los contextos culturales específicos; lo cual facilita la implementación de estrategias educativas que promuevan la interacción y el aprendizaje intercultural.

Estos procesos trabajan juntos para asegurar un desarrollo continuo y adaptativo de la formación intercultural y se dan las relaciones de subordinación y dependencia, que van desde el reconocimiento intercultural como punto de partida hasta la construcción intercultural en su desarrollo y valoración de los resultados de la formación intercultural. Asimismo, puede dar la posibilidad de comenzar un nuevo ciclo a partir de nuevas necesidades de los estudiantes.

A la vez, las relaciones de coordinación-subordinación, como un proceso, exige el nivel de preparación de todos los implicados (directivos, docentes y estudiantes) en la incorporación de contenidos formativos en interculturalidad, de manera transversal en dichos componentes. Mientras que el otro promueve el cumplimiento de la función del anterior se retroalimentan, y a su vez, ambos subsistemas en su actualización constante, condicionan su reajuste en dependencia de los cambios derivados de las acciones de formación que se desarrollen en la carrera.

La complementariedad e interdependencia que se manifiesta delimita las funciones dentro del modelo. Esto se debe a que toda vez que su lógica interna revela las relaciones de sistematización e integración, justifican la funcionalidad del modelo como un todo armónico evidenciándose así las conexiones entre los subsistemas, los componentes y las cualidades emergentes en el modelo de formación intercultural. Ello sustenta y favorece el desempeño profesional de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Artística con una visión crítica de los productos culturales desde



una concepción integradora.

De la sinergia entre los subsistemas emerge la *interculturalidad integral pedagógica*, cualidad superior que articula tres dimensiones: la sensibilidad crítica, como capacidad para identificar jerarquías culturales en prácticas educativas; las prácticas inclusivas, articuladoras de las metodologías que incorporan cosmovisiones no occidentales; y el diálogo decolonial, desde los mecanismos institucionales para democratizar la producción artística. Esta cualidad de orden superior refleja la integración holística y efectiva de la interculturalidad en el proceso educativo. A la vez que promueve una comprensión significativa, el respeto mutuo y la cooperación en relación con otras culturas.

En el tercer taller se concluyó que el modelo se caracteriza por la científicidad y pertinencia de sus fundamentos teórico-metodológicos. A partir del tratamiento como contenido de lo decolonial en lo intercultural, permite la profundización y contextualización de los componentes en cada subsistema como vías idóneas para lo intercultural en la Educación Artística.

### *Fase 3. Análisis comparativo con otras propuestas existentes*

Los resultados coinciden con Corbetta *et al.* (2020) en la necesidad de modelos que trasciendan la interculturalidad funcional, aunque difieren al posicionar la decolonialidad como eje estructural (no complementario). Esto amplía los postulados de Bennett (1986) y Deardorff (2006), cuyos modelos, pese a su utilidad para desarrollar competencias interculturales, no abordan la colonialidad como obstáculo epistemológico (Sousa, 2021).

En tal sentido, para la valoración de la novedad y los aportes clave del modelo decolonial de formación intercultural del educador artístico resulta pertinente hacer una comparación con modelos precedentes. En este caso, los seleccionados fueron: el Modelo de Desarrollo de Sensibilidad Intercultural, el Modelo de Comportamiento y Formación Intercultural, el Modelo de Competencia Intercultural y el Modelo Integral de Comunicación Intercultural (ver Cuadro 1).

**Cuadro 1**

*Comparación de modelos de formación intercultural*

<b>Nombre del modelo</b>	<b>Autores y año</b>	<b>Limitaciones</b>	<b>Hallazgos principales</b>
Modelo de Desarrollo de Sensibilidad Intercultural	Bennett (1980)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Enfoque lineal (etapas rígidas).</li><li>• No aborda la dimensión práctica ni las estructuras institucionales.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Etapas de sensibilidad: defensa, minimización, aceptación, adaptación, integración.</li><li>• Fomenta empatía y comprensión cultural.</li></ul>



Nombre del modelo	Autores y año	Limitaciones	Hallazgos principales
Modelo de Comportamiento y Formación Intercultural	Landis & Bhagat (1996)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centrado en conductas individuales.</li> <li>• No incorpora avances teóricos recientes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preparación para interacción en entornos multiculturales.</li> <li>• Énfasis en habilidades prácticas.</li> </ul>
Modelo de Competencia Intercultural	Deardorff (2006)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Complejidad en la implementación.</li> <li>• Evaluación subjetiva de competencias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencias holísticas: conocimientos, actitudes y habilidades.</li> <li>• Promueve comunicación efectiva y autoconocimiento.</li> </ul>
Modelo Integral de Comunicación Intercultural	Nadeem & Zabrodskaia (2023)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Limitado a estudiantes internacionales.</li> <li>• Exagera el énfasis en la comunicación verbal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrategias para clarificar identidad cultural.</li> <li>• Aplicable en sociedades diversificadas.</li> </ul>

A partir de estas ideas, el modelo decolonial de formación intercultural del educador artístico supera las limitaciones de los modelos precedentes al integrar la decolonialidad e interculturalidad: cuestiona jerarquías culturales hegemónicas (Quijano, 2000), a diferencia de enfoques neutrales como los de Bennett (1986) o Deardorff (2006); articula subsistemas relacionales: Combina *reconocimiento* (identidad, reflexión, apropiación) y *construcción* (contextualización, disposición, aplicación), evitando la linealidad de Bennett (1986) y el individualismo de Landis y Bhagat (1996); prioriza la praxis crítica: vincula teoría y acción en Educación Artística, superando la abstracción de modelos como el de Nadeem & Zabrodskaia (2023); contextualiza la diversidad cultural, al proponer estrategias adaptables a entornos específicos, a diferencia de marcos generalistas de los modelos precedentes.

La eficacia del modelo se evidencia en su capacidad para:

- Subvertir currículos monoculturales. En este sentido, aproximadamente el 87 % de los participantes en los talleres reconocieron que el enfoque permite integrar saberes ancestrales y contemporáneos.
- Generar agencia pedagógica. Se pronostica un aumento del uso crítico de recursos artísticos tras aplicar los subsistemas de reconocimiento y construcción.

Estos hallazgos refuerzan la tesis de Zapata (2019) sobre la urgencia de modelos que articulen interculturalidad y decolonialidad, superando visiones folklorizantes de la diversidad. Este enfoque potencia la originalidad del modelo al demostrar cómo la decolonialidad reconfigura



estructuralmente (no solo complementa) los procesos de formación intercultural en educación artística. De esta forma se erige como principio rector que redefine objetivos, métodos y evaluaciones, coincidiendo con los apuntes de Walsh (2014). Los modelos existentes, aunque útiles para gestionar diversidad, requieren reformulaciones radicales para enfrentar colonialismos persistentes (Sousa, 2021). Por lo que, el modelo propuesto establece un nuevo estándar para la educación artística en contextos poscoloniales, donde la interculturalidad se construye desde la justicia epistémica y la agencia colectiva.

En efecto, los aportes clave del modelo se enmarcan en el enfoque político-pedagógico que desafía los colonialismos culturales, la estructura sistémica con cualidades emergentes (*interculturalidad integral pedagógica*) y la aplicación de métodos colaborativos para fomentar el protagonismo estudiantil. El análisis identificó limitaciones en los modelos referentes para abordar la descolonización educativa, validando la originalidad de la propuesta al priorizar la resignificación de saberes locales y la crítica a la hegemonía simbólica.

## Conclusiones

El modelo decolonial de formación intercultural aborda vacíos teóricos y prácticos en la Educación Artística cubana. Su novedad radica en integrar un enfoque que desafía narrativas hegemónicas; cuestiona jerarquías culturales y articula saberes locales. Además, supera enfoques fragmentarios de formación intercultural al integrar la decolonialidad como eje estructural. Esto se evidencia en su capacidad para reducir los sesgos eurocéntricos en los currículos, mediante la articulación crítica de saberes subalternos y prácticas artísticas locales. El mismo es aplicable en contextos de diversidad cultural.

Este modelo responde a las demandas de la Educación Artística cubana. A la vez establece un precedente para reimaginar la formación docente en sociedades pluriculturales, donde la interculturalidad crítica debe construirse desde la justicia epistémica y la colaboración comunitaria.

## Referencias

Agreda, T. M. (2024). Transformando la educación: el papel de la formación intercultural del profesorado para la integración de estudiantes migrantes internacionales. *Innovaciones Educativas*, 26(40), 223-234.

<https://revistas.uned.ac.cr/index.php/innovaciones/article/view/4816/7237>

Barrera Vázquez, S. & Cabrera, J. S. (2021). La relación entre cultura, interculturalidad educación: fundamento de la enseñanza de culturas extranjeras. *Mendive*, 19(3), 999-1013.

<https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/2380>



Barrera Vázquez, S., Albert, J. S. C., & Estévez, J. L. (2024). Contribuciones de la educación intercultural a la formación del profesional de lenguas extranjeras: XIV Taller Internacional de " Pedagogía de la Educación Superior". In Congreso Universidad, 11(3), 39. <https://www.congresouniversidad.cu/event/xiv-taller-internacional-de-pedagogia-de-la-educacion-superior-ped-71/track/ped-121-contribuciones-de-la-educacion-intercultural-a-la-formacion-del-profesional-de-lenguas-extranjeras-4496>

Bennett, M. J. (1986) A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(2), 179-196.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0147176786900052?via%3Dihub>

Campos, L. M., Urbay, M., & Gallardo, T. (2018). De la competencia intercultural a la competencia intercultural integrada: una evolución necesaria para satisfacer la formación del estudiante universitario en Cuba. *Didáctica y Educación*, 9(3), 191-204. <https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalia/article/view/782/779>

Carias-Pérez, F. I., Marín-Gutiérrez, I., & Hernando-Gómez, Á. (2021). Educomunicación e interculturalidad a partir de la gestión educativa con la radio. *Universitas-XXI*, 35, 39-60. <https://www.redalyc.org/journal/4761/476168289002/html/>

Corbetta, S., Bonetti, C., Bustamante, F., & Vergara-Parra, A. (2020). *Educación Intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos*. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/44269-educacion-intercultural-bilingue-enfoque-interculturalidad-sistemas-educativos>

Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of studies in international education*, 10(3), 241-266. <https://www.mccc.edu/~lyncha/documents/Deardorff-identificationandassessmentofinterculturalcompetenceasanoutcomeofInternationalizat.pdf>

Fernández Dueñas, A., Cabrera Albert, J. S., & Navarro Guzmán, J. I. (2022). La diversidad intercultural de los estudiantes. Consideraciones para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza aprendizaje. *Roca. Revista científico-educacional de la provincia Granma*, 18(2), 323-337. <https://produccioncientifica.uca.es/documentos/628476cfc307c37c243036d2?lang=de>

Fornet, R. (2006). Interculturalidad o barbarie. 11 tesis provisionales para el mejoramiento de las teorías y prácticas de la interculturalidad como alternativa de otra humanidad. *Comunicación*, 4, 27-49. 1/10. <https://revistascientificas.us.es/index.php/Comunicacion/article/download/21356/18800>

García Rodríguez, J. F., Chávez Pérez, J. A., Contreras de la Cruz, J. R., Martínez Pérez, L., & Pineda



- Celaya, L. D. C. (2022). Retos y perspectivas de la educación universitaria intercultural en tiempos de pandemia. Una visión docente. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 13(25), Artículo e406. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ride/v13n25/2007-7467-ride-13-25-e041.pdf>
- González Plasencia, Y. (2022). El futuro de la interculturalidad en Educación Primaria según la LOMLOE: análisis desde la enseñanza de ELE. *Cultura, Lenguaje y Representación*, 28, 103-120. [https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/161158/LOMLOE\\_Competencia%20intercultural.pdf?sequence=1](https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/161158/LOMLOE_Competencia%20intercultural.pdf?sequence=1)
- Hernández-Domínguez, M. C. (2020). Educación intercultural: un déficit en la formación del futuro profesorado [la educación artística como un medio para acabar con la cultura depredadora]. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, (3), 60-75. <https://revistascientificas.us.es/index.php/Communiars/article/download/12768/11053>
- Landis, D. & Bhagat, R. S. (1996). A model of intercultural behavior and training. In D. Landis & R. S. Bhagat (Eds.), *Handbook of intercultural training* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 1–13). Sage Publications. <https://psycnet.apa.org/record/1996-97240-001>
- León-González, D., Neira-Millán, J. R., & Remedios-González, J. M. (2022). Educación intercultural en Cuba. Experiencia desde el modo de actuación profesional del docente universitario. *Revista Estudios del Desarrollo Social. Cuba y América Latina*, 10(3), 338-358. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2308-01322022000300026&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2308-01322022000300026&script=sci_arttext&tlng=pt)
- Li, P. & Breijo Worosz, T. (2023). La formación profesional intercultural de los estudiantes de la carrera de Español en China. *Mendive*, 21(4). [http://scielo.sld.cu/pdf/men/v21n4/en\\_1815-7696-men-21-04-e3525.pdf](http://scielo.sld.cu/pdf/men/v21n4/en_1815-7696-men-21-04-e3525.pdf)
- Lovón Cueva, M. A., Chávez Sánchez, D. L., Yalta Gonzales, E. M., & García Liza, A. M. (2020). La enseñanza de la lengua indígena y el desarrollo de la interculturalidad en las horas de clases de lengua nativa como L1 y L2 en el Perú. *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua*, 67, 179-203. <https://revistas.apl.org.pe/index.php/boletinapl/article/view/85>
- Meléndez Valecilla, M del C., & Peláez Paba, A. C. (2020). *Interculturalidad como eje de formación en educación artística*. <https://repositorio.uniatlantico.edu.co/bitstream/handle/20.500.12834/1024/Interculturalidad%2bcomo%2beje%2bde%2bformaci%3%b3n%2ben%2beducaci%3%b3n%2bart%3%adstica.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mignolo, W. (2000). *The darker side of the Renaissance: Literacy, Territoriality, and Colonization*. Michigan University Press.



- Ministerio de Educación Superior (2016). Modelo del Profesional. Plan de estudio E. Carrera Licenciatura en Educación especialidad Educación Artística.
- Muntean, L. & Vesa, A. (2019). Intercultural Education through Art. In K. M. Barth, M. Brie, D. Dărăbăneanu, I. Polgár (Eds.), *The Role of Intercultural Communication Adapting Ethnic Groups to the European Union Social Space* (pp. 221-229).  
[https://socioumane.uoradea.ro/vechi/socioumane.ro/blog/monnet/events/international-conference/materials/Brie\\_The%20Role.pdf](https://socioumane.uoradea.ro/vechi/socioumane.ro/blog/monnet/events/international-conference/materials/Brie_The%20Role.pdf)
- Nadeem, M. U. & Zabrodskaia, A. (2023). A comprehensive model of intercultural communication for international students living in culturally diverse societies: evidence from China. *Frontiers in Communication*, 8, 1332001.  
<https://www.frontiersin.org/journals/communication/articles/10.3389/fcomm.2023.1332001/pdf>
- Ortiz-Padilla, M., Ortiz-Domínguez, D. Jiménez-Sierra, D., & Zwierewicz, M. (2024). Enfoque epistemológico decolonial y las pedagogías modernas. *Educación y Humanismo*, 26(47), 198-222.  
<https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/download/6901/6623>
- Pérez Ruiz, M. L. & Argueta Villamar, A. (2020). Etnociencias, interculturalidad y diálogo de saberes en América Latina. Investigación colaborativa y descolonización del pensamiento, Juan Pablos Editores, Red Temática sobre Patrimonio Biocultural del Conacyt, y el International Science Council, México. 2019. *Cultura y representaciones sociales*, 14(28)233-239. <https://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v14n28/2007-8110-crs-14-28-233.pdf>
- Quijano, A. (2015). Sobre la colonialidad del poder. Conferencia magistral impartida por Aníbal Quijano. *Contextualizaciones Latinoamericanas*, 1(8).  
<http://contexlatin.cucsh.udg.mx/index.php/CL/article/download/2792/7421>
- Revilla Carrasco, A. & Olivares Gázquez, P. (2019). La interculturalidad desde la Educación Artística. Las posibilidades curriculares a través del Arte Negro africano. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, 15, 173-184  
<https://revistaseug.ugr.es/index.php/dedica/article/download/8224/7437> <https://revi>
- Rizo, M. (2009). Intersubjetividad y comunicación intercultural Reflexiones desde la sociología fenomenológica como fuente Científica histórica de la comunicología. *Perspectivas de la comunicación* 2(2), 45–53.  
<http://146.83.204.140/index.php/perspectivas/article/viewFile/74/57>
- Ruiz Bohórquez, M. & Quiceno Sosa, E. (2022). Las comunidades de aprendizaje como estrategia de desarrollo profesional docente. *Revista Sinergia*, 1(12), 46-60.  
<http://190.71.63.135/ojs/index.php/Revistasinergia/article/view/174/145>



Sousa, J. (2021). El arte en la promoción de la educación intercultural en contextos escolares. *European Scientific Journal, ESJ*, 17 (26), 13.

<https://eujournal.org/index.php/esj/article/download/14557/14469>

Tambaco, A. R., Vera, M.V., Valverde, J.M., & Caicedo, L. (2022). Estrategia educativa para propiciar la vinculación desde la interculturalidad en estudiantes de la Facultad de Pedagogía, *Maestro y Sociedad*, 19(3), 1075-1086.

<https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/download/5656/5435>

UNESCO y Cátedra UNESCO-Universidad Nacional de Colombia. (2013). *Intercultural competencias. Marco conceptual y operativo.*

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219768>

Walsh, C. (2014). *Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos.* En cortito que's pa'largo.

<https://ceapedi.com.ar/Imagenes/Biblioteca/libreria/370.pdf>

Zapata, J. (2019). Comprender la cultura desde la interculturalidad: ¿universalización o localismo universalista? Aproximación a una discusión. *Razón Y Palabra*, 22(3), 406–417.

<https://www.revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/1265/1284>

#### Conflicto de intereses:

Los autores declaran que no existen conflictos de intereses que puedan haber influido en los resultados obtenidos o las interpretaciones propuestas.

#### Síntesis curricular:

**Hildre Brooks Fuentes** Licenciada en Educación especialidad Educación Artística. Máster en Ciencias de la Educación. Profesora Auxiliar. Universidad de Camagüey. Camagüey, Cuba. **Oscar Parrado Álvarez** Ingeniero Agrónomo. Doctor en Ciencias Agrícolas. Profesor Titular. **Martha García Bargados**. Licenciada en Educación especialidad Educación Artística. Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesor Titular.

#### Declaración de responsabilidad autoral:

**Hildre Brooks Fuentes** concibió la idea de la investigación, participó en la revisión bibliográfica y en la construcción de la propuesta, y elaboró el resultado.

**Oscar Parrado Álvarez** tuvo a su cargo el diseño y la dirección metodológica de la investigación, participó en la conformación bibliográfica y asesoró el proceso de investigación.

**Martha García Bargados** tuvo a su cargo la revisión bibliográfica y asesoró el proceso de investigación.



**Editado por:** Dr. C. Arnaldo Espindola Artola y M. Sc. Gilda Jiménez Montejo.

Este es un artículo en Acceso Abierto distribuido según los términos de la Licencia Creative Commons: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.es> ES que permite el uso, distribución y reproducción no comerciales y sin restricciones en cualquier medio, siempre que sea debidamente citada la fuente primaria de publicación.

