



Intercultural education as a training axis for sustainable development and social equity

Educación intercultural como eje formativo para el desarrollo sostenible y la equidad social

Para citar este trabajo:

Mora Ramos , C. G. ., Gaibor Mendoza , J. S. ., & Rodríguez Estrella , S. S. . (2025). Educación intercultural como eje formativo para el desarrollo sostenible y la equidad social. *Multidisciplinary Journal of Sciences, Discoveries, and Society*, 2(3), 1-13. https://estrellaediciones.com/index.php/sciences_discoveries_and_society/article/view/270

Autores:

Cristina Guadalupe Mora Ramos

Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ambato
Ambato - Ecuador

cgmora@pucesa.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0005-7923-0291>

John Steet Gaibor Mendoza

Docente Investigador
Riobamba - Ecuador

steet75@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5176-7488>

Selene Stefania Rodríguez Estrella

Investigadora Independiente
Milagro - Ecuador

sln110795@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-1249-3663>

Autor de Correspondencia: Cristina Guadalupe Mora Ramos, cgmora@pucesa.edu.ec

RECIBIDO: 26-Abril-2025

ACEPTADO: 10-Mayo-2025

PUBLICADO: 24-Mayo-2025



Resumen

En las sociedades contemporáneas, la diversidad cultural se reconoce no solo como un rasgo identitario, sino también como una oportunidad para desarrollar modelos educativos inclusivos, sostenibles y equitativos. La educación intercultural surge como una propuesta pedagógica y política que valora los saberes, lenguas y cosmovisiones de pueblos históricamente marginados, promoviendo la equidad social y una participación comunitaria crítica y activa en el desarrollo sostenible. En países como Ecuador, Perú y México, con rica diversidad cultural pero profundas desigualdades estructurales, la educación intercultural se ha convertido en un eje estratégico para garantizar respeto y justicia social. Sin embargo, enfrenta desafíos relacionados con la integración en los sistemas educativos, la formación docente y el diálogo entre saberes. Aunque estos países han avanzado normativamente, la educación sigue mostrando orientaciones monoculturales que limitan la inclusión efectiva de conocimientos ancestrales y lenguas originarias. La fragmentación de políticas, la desconexión entre discurso y práctica, y la persistencia de patrones coloniales dificultan que la interculturalidad sea un motor real de transformación. Este estudio, mediante una revisión sistemática con metodología PRISMA, examina críticamente estas tendencias, obstáculos y perspectivas en los tres países, con el fin de identificar el potencial de la educación intercultural como un eje formativo que fortalezca el desarrollo sostenible y la equidad social en contextos educativos plurinacionales.

Palabras clave: Educación intercultural; Desarrollo sostenible; Equidad social; Diversidad cultural; Contextos plurinacionales.

Abstract

In contemporary societies, cultural diversity is recognised not only as an identity trait but also as an opportunity to develop inclusive, sustainable, and equitable educational models. Intercultural education emerges as both a pedagogical and political proposal that values the knowledge, languages, and worldviews of historically marginalised peoples, promoting social equity and critical, active community participation in sustainable development. In countries such as Ecuador, Peru, and Mexico, which possess rich cultural diversity yet face deep structural inequalities, intercultural education has become a strategic cornerstone to ensure respect and social justice. However, it faces challenges related to its integration within educational systems, teacher training, and the dialogue between different knowledge systems. Although these countries have made normative progress, education still reflects monocultural orientations that limit the effective inclusion of ancestral knowledge and indigenous languages. Policy fragmentation, the disconnect between discourse and practice, and the persistence of colonial patterns hinder interculturality from becoming a genuine driver of transformation. This study, through a systematic review employing the PRISMA methodology, critically examines these trends, obstacles, and prospects across the three countries, aiming to identify the potential of intercultural education as a formative axis that strengthens sustainable development and social equity in plurinational educational contexts.

Keywords: Intercultural education; Sustainable development; Social equity; Cultural diversity; Plurinational contexts.



1. Introducción

En las sociedades contemporáneas, la diversidad cultural se presenta no solo como una característica identitaria de los pueblos, sino también como una oportunidad para construir modelos educativos más inclusivos, sostenibles y equitativos. En este marco, la educación intercultural se ha consolidado como una propuesta pedagógica y política orientada a reconocer y valorar los saberes, lenguas, cosmovisiones y prácticas culturales de los distintos pueblos, especialmente de aquellos históricamente marginados. Esta perspectiva educativa, además de promover la equidad social, fortalece la participación activa y crítica de las comunidades en los procesos de desarrollo sostenible, generando una ciudadanía más consciente, dialogante y comprometida con su entorno.

Ecuador, Perú y México comparten trayectorias históricas marcadas por la riqueza cultural de sus pueblos originarios y, al mismo tiempo, por profundas desigualdades estructurales que han limitado el acceso equitativo a una educación de calidad. En estos países, la implementación de políticas de educación intercultural se ha convertido en un eje estratégico para garantizar el respeto a la diversidad y la justicia social. Sin embargo, aún persisten múltiples desafíos relacionados con la integración efectiva de estos enfoques en los sistemas educativos, la formación docente, la producción curricular y el diálogo entre saberes. Este artículo de revisión busca analizar críticamente los avances, limitaciones y perspectivas de la educación intercultural como motor del desarrollo sostenible y la equidad social en estos tres contextos regionales.

A pesar del reconocimiento progresivo de la diversidad cultural en los marcos educativos latinoamericanos, los sistemas de enseñanza continúan mostrando una orientación monocultural que limita la incorporación efectiva de los saberes ancestrales, las lenguas originarias y las cosmovisiones propias de los pueblos indígenas y afrodescendientes. La educación intercultural, concebida como una estrategia para fomentar el diálogo entre culturas, promover la equidad y contribuir al desarrollo sostenible, sigue enfrentando barreras estructurales y pedagógicas en su implementación. Esta situación plantea desafíos significativos que requieren ser analizados desde una perspectiva regional, considerando los contextos y avances particulares de países como Ecuador, Perú y México.

En el caso de la educación ecuatoriana, la interculturalidad ha sido reconocida constitucionalmente como un derecho de los pueblos y nacionalidades indígenas, lo que condujo a la creación del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB). Este sistema representa un avance hacia la descolonización del conocimiento y la revitalización lingüística. Sin embargo, en Ecuador, como sostiene Quintrileo et al. (2015) persisten desafíos críticos como la escasa formación docente especializada, la limitada participación comunitaria en el diseño curricular y la insuficiencia de recursos para sostener una educación verdaderamente intercultural, lo que afecta su consolidación como eje transformador del desarrollo y la equidad.

Las políticas educativas en torno a la interculturalidad han experimentado avances normativos significativos, como la formulación de la Política Nacional de Educación Intercultural Bilingüe. A pesar de ello, en Perú, de acuerdo con Castillo et al. (2018) las desigualdades educativas entre áreas urbanas y rurales continúan siendo profundas. La aplicación de la educación intercultural se restringe en gran medida a ciertos grupos indígenas amazónicos, ignorando otras manifestaciones culturales presentes en el país. Además, el enfoque asistencialista y unilateral con el que se suele aplicar la interculturalidad limita la integración horizontal entre los saberes



originarios y los conocimientos científicos, debilitando su capacidad para generar impactos sostenibles y justos.

Las propuestas institucionales para impulsar la interculturalidad educativa han tomado forma a través de iniciativas como las universidades interculturales y la acción de organismos especializados. No obstante, en México, según Corbetta (2019) estos esfuerzos enfrentan múltiples obstáculos, como la fragmentación de las políticas públicas, la escasa profesionalización docente con enfoque intercultural y la centralización de los procesos educativos. Esta situación impide una integración real del enfoque intercultural en todo el sistema educativo nacional, limitando su potencial para transformar las condiciones de inequidad y fomentar un desarrollo inclusivo en las comunidades indígenas y afrodescendientes del país.

Antecedentes

Diversos estudios en América Latina han puesto en evidencia que la implementación de políticas interculturales en la educación ha estado fuertemente condicionada por factores históricos de exclusión y homogeneización cultural. Aunque se han registrado avances importantes, la educación sigue reproduciendo patrones coloniales. En este sentido, Perino (2025) argumenta que la interculturalidad crítica debe ir más allá de la inclusión y propiciar un cambio estructural en los modelos educativos que reconozcan y dialoguen con otras formas de conocimiento.

En la última década, la educación intercultural ha cobrado relevancia en los discursos gubernamentales, sin embargo, su aplicación práctica aún presenta profundas brechas. Por ejemplo, Oviedo (2024) señala que muchas propuestas educativas interculturales carecen de coherencia entre el discurso oficial y las prácticas pedagógicas reales, lo cual obstaculiza el avance hacia un modelo educativo equitativo y sostenible, especialmente en las zonas rurales y comunidades originarias.

La experiencia ecuatoriana muestra que, a pesar de contar con una estructura institucional para la educación intercultural bilingüe, la calidad y continuidad de estos programas son variables. Según Castillo (2024) en Ecuador existen contradicciones entre la normatividad que respalda el SEIB y la limitada asignación de recursos humanos y materiales, lo que impide su efectiva consolidación en todos los territorios plurinacionales.

En Perú, la educación intercultural ha sido objeto de múltiples reformas legales y curriculares, pero con una implementación desigual. En su análisis, Chávez (2024) destaca que, aunque la legislación reconoce el derecho a una educación intercultural, persisten prácticas escolares que refuerzan la hegemonía de la cultura dominante, lo cual debilita la identidad cultural de las comunidades indígenas y limita su desarrollo autónomo.

El caso mexicano refleja una trayectoria más diversificada de experiencias interculturales, especialmente con la creación de universidades interculturales. No obstante, Delbury (2020) advierten que estas instituciones aún enfrentan retos significativos como la escasa articulación con los sistemas educativos convencionales, la falta de reconocimiento institucional y los prejuicios sociales que limitan su legitimidad académica.

A nivel comparativo, investigaciones como la de Ortiz et al. (2022) evidencian que los sistemas de educación intercultural en América Latina comparten problemáticas comunes, como la escasa formación docente con enfoque intercultural, la débil participación de los pueblos indígenas en la



toma de decisiones educativas y la fragmentación de las políticas públicas, lo cual obstaculiza su contribución al desarrollo sostenible y la equidad.

Teoría

La educación intercultural se sustenta en el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural como un elemento constitutivo de las sociedades, con el fin de promover el diálogo entre saberes. Desde esta perspectiva, Duque et al. (2024) sostiene que el enfoque intercultural no debe reducirse a una dimensión lingüística o étnica, sino integrarse como un paradigma epistemológico que reconfigure las relaciones de poder y conocimiento en el aula.

Desde el enfoque decolonial, se plantea que la interculturalidad crítica debe cuestionar las estructuras coloniales del saber que perviven en los sistemas educativos. Madany et al. (2024) plantea que la colonialidad del poder sigue vigente en los modelos educativos latinoamericanos, al subordinar los conocimientos indígenas frente al saber científico occidental, lo cual impide el desarrollo de propuestas realmente pluriversales.

El concepto de equidad social en educación se relaciona con la necesidad de garantizar que todos los grupos culturales accedan a una formación pertinente, justa y contextualizada. Según Del Pino et al. (2022) lograr equidad no significa únicamente redistribuir recursos, sino también reconocer y valorar las identidades culturales históricamente marginadas, generando justicia simbólica y representativa en el ámbito educativo.

La sostenibilidad, en su dimensión educativa, implica construir procesos de formación que estén vinculados con la vida comunitaria, el cuidado del entorno y la transmisión intergeneracional de saberes. Bátorý et al. (2022) afirma que el desarrollo sostenible no puede ser comprendido sin la inclusión de los conocimientos tradicionales, ya que estos ofrecen alternativas civilizatorias más armónicas con la naturaleza y la comunidad.

La educación intercultural también se fundamenta en el enfoque de los derechos humanos, al promover la participación activa de los pueblos indígenas y afrodescendientes en el diseño y gestión de sus propios procesos educativos. En esta línea, UNESCO (2023) enfatiza que la educación debe ser culturalmente pertinente y lingüísticamente adecuada para garantizar el derecho a aprender desde las propias realidades culturales.

Desde la pedagogía crítica, se plantea que la educación debe propiciar la transformación de las condiciones sociales injustas. En este sentido, Santaolalla (2019) señala que una educación verdaderamente liberadora debe generar conciencia crítica en los estudiantes, permitiendo cuestionar las desigualdades estructurales y construir colectivamente nuevos horizontes de justicia, equidad y sostenibilidad.

Objetivo

Examinar de manera crítica y comparativa las principales tendencias, obstáculos y proyecciones de la educación intercultural en contextos plurinacionales, con el propósito de identificar su potencial transformador como eje formativo orientado al fortalecimiento del desarrollo sostenible y la equidad social en entornos educativos diversos.



En el marco de los desafíos globales vinculados al desarrollo sostenible y la justicia social, la educación intercultural emerge como una estrategia clave para fortalecer la inclusión, el reconocimiento de la diversidad y la equidad en contextos plurinacionales. La revisión comparativa de experiencias educativas en Ecuador, Perú y México permite identificar avances significativos, pero también revela limitaciones estructurales y pedagógicas que dificultan la consolidación de un enfoque verdaderamente intercultural. En este sentido, se hace necesario profundizar el análisis sobre su alcance transformador desde una perspectiva crítica y contextualizada. Por ello, la presente revisión se orienta a responder la siguiente interrogante: ¿En qué medida la educación intercultural, en contextos plurinacionales, se configura como un eje formativo capaz de contribuir al desarrollo sostenible y a la equidad social, considerando los avances, limitaciones y perspectivas identificados en su implementación educativa?

2. Metodología

Esta revisión sistemática fue diseñada para analizar de manera comparativa los avances, desafíos y perspectivas de la educación intercultural en Ecuador, Perú y México, con el objetivo de comprender su potencial como eje formativo orientado al desarrollo sostenible y la equidad social en contextos plurinacionales. Se aplicó la metodología PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), lo que permitió estructurar rigurosamente el proceso de búsqueda, selección y análisis de los estudios incluidos, asegurando transparencia, replicabilidad y calidad académica en cada una de las fases.

Criterios de inclusión

Se establecieron criterios de inclusión para garantizar la relevancia y actualidad de las fuentes seleccionadas. Se consideraron únicamente publicaciones realizadas entre 2015 y 2025, a fin de recoger los desarrollos más recientes relacionados con la educación intercultural en América Latina. Los estudios debían abordar explícitamente experiencias, políticas o evaluaciones sobre la implementación de enfoques interculturales en el ámbito educativo de Ecuador, Perú y México, en el nivel básico, medio o superior. Asimismo, solo se incluyeron trabajos publicados en revistas académicas revisadas por pares, disponibles en acceso abierto o en bases de datos reconocidas. Se aceptaron textos en español e inglés, considerando la prevalencia de ambos idiomas en la producción científica de la región.

Criterios de exclusión

Se excluyeron investigaciones que no se ajustaban al enfoque temático central. En primer lugar, se descartaron estudios anteriores a 2015, debido a que el interés se centró en la situación reciente y actualizada de la educación intercultural. También se excluyeron publicaciones que abordaban únicamente aspectos teóricos sin sustento empírico, así como documentos centrados exclusivamente en poblaciones migrantes fuera del contexto latinoamericano. Finalmente, no se consideraron artículos que no identificaban de forma clara su país de estudio o que trataban la interculturalidad como un concepto tangencial o secundario.

Estrategias de búsqueda

La recolección de información se realizó mediante una búsqueda sistemática en bases de datos académicas de alto impacto como Scopus, Web of Science, SciELO, Redalyc, Dialnet y Google Scholar. Se emplearon combinaciones de palabras clave específicas como: educación intercultural, equidad social, pueblos indígenas, desarrollo sostenible, sistemas educativos plurinacionales y los nombres de los países analizados. Estas combinaciones se adaptaron a los



criterios de búsqueda de cada base de datos para optimizar la recuperación de estudios pertinentes.

Proceso de selección

El proceso de selección de estudios se estructuró en cuatro fases según el modelo PRISMA. En la fase de identificación, se recuperaron un total de 130 estudios relevantes mediante palabras clave. Posteriormente, en la etapa de cribado, se eliminaron 34 duplicados y se revisaron los títulos y resúmenes de los restantes. Esta revisión preliminar condujo a la selección de 41 artículos para la fase de evaluación de elegibilidad, en la que se excluyeron aquellos que no cumplieran con todos los criterios temáticos o metodológicos. Finalmente, se seleccionaron 12 estudios que cumplieran con todos los requisitos para un análisis exhaustivo.

Análisis de datos

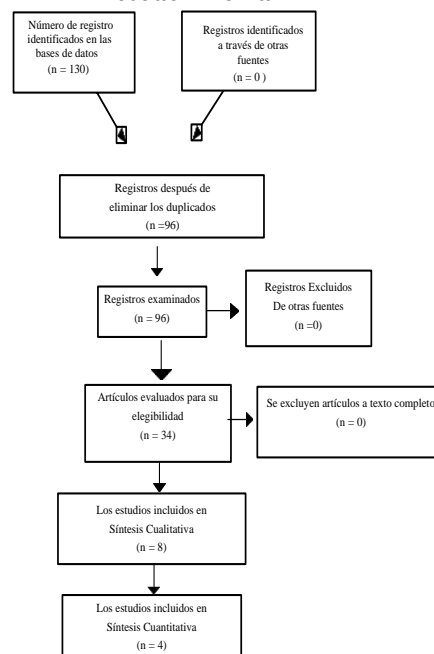
Los estudios seleccionados fueron organizados en una matriz comparativa, que incluyó categorías como: autor, año de publicación, país de enfoque, nivel educativo, tipo de intervención intercultural, resultados principales y aportes a la equidad o sostenibilidad. Esta matriz facilitó la comparación entre las realidades nacionales, permitiendo identificar patrones comunes, enfoques diferenciados y vacíos existentes en la implementación de políticas y prácticas de educación intercultural.

Herramientas Utilizadas

Para el manejo y análisis de la información, se utilizaron herramientas específicas que permitieron una gestión ordenada y eficiente de las fuentes. Mendeley se empleó para organizar las referencias bibliográficas y evitar duplicaciones, mientras que Microsoft Excel se usó para construir y analizar la matriz comparativa. Este enfoque permitió sintetizar los hallazgos con claridad y generar una base sólida para la discusión crítica de las similitudes, diferencias y aprendizajes comunes en los tres países analizados.

Gráfico 1

Método Prisma





3. Resultados

A pesar del creciente reconocimiento de la diversidad cultural en los sistemas educativos de América Latina, la educación intercultural aún enfrentó importantes barreras que dificultaron su implementación efectiva. Los sistemas educativos predominantes mantuvieron una orientación monocultural que limitó la incorporación de saberes ancestrales, lenguas originarias y cosmovisiones de los pueblos indígenas y afrodescendientes. Esta situación se evidenció en desafíos comunes en países como Ecuador, Perú y México, donde existió una brecha significativa entre las políticas oficiales y las prácticas pedagógicas reales, además de insuficientes recursos materiales y humanos para sostener programas interculturales de calidad.

En cada contexto nacional se observaron avances relevantes, tales como la institucionalización de la educación intercultural bilingüe en Ecuador, las reformas legales en Perú y la creación de universidades interculturales en México. Sin embargo, estas experiencias también presentaron limitaciones asociadas a la desigualdad en la implementación, la falta de articulación con sistemas educativos convencionales, y la persistencia de prejuicios sociales y exclusión cultural.

Los fundamentos teóricos que sustentaron la educación intercultural enfatizaron la necesidad de un cambio estructural en los modelos educativos que superara la inclusión superficial, cuestionando la colonialidad del poder y promoviendo la justicia social desde un reconocimiento genuino de las identidades culturales. Asimismo, la educación intercultural se vinculó estrechamente con la sostenibilidad, integrando conocimientos ancestrales y fomentando la participación activa de los pueblos originarios en la toma de decisiones educativas.

Desde esta perspectiva, la educación intercultural pudo constituirse en un eje formativo clave para promover el diálogo entre culturas, la equidad social y el desarrollo sostenible, siempre que se abordaran las barreras estructurales y pedagógicas detectadas y se potenciaron las experiencias regionales exitosas. En definitiva, la transformación educativa basada en la interculturalidad fue fundamental para construir sociedades más justas, equitativas y sostenibles en contextos plurinacionales.

Tabla 1

Barreras y desafíos comunes en la educación intercultural en Ecuador, Perú y México

Categoría	Descripción del desafío	Países afectados
Orientación monocultural	Predominio de modelos educativos que no integran saberes ancestrales ni cosmovisiones propias	Ecuador, Perú, México
Brechas entre discurso y práctica	Desconexión entre políticas oficiales y aplicación pedagógica real	Ecuador, Perú, México
Limitaciones institucionales	Insuficiente asignación de recursos humanos y materiales para educación intercultural bilingüe	Ecuador
Implementación desigual	Reformas legales no traducidas en prácticas homogéneas ni inclusivas	Perú
Fragmentación y falta de articulación	Escasa coordinación entre universidades interculturales y sistema educativo general	México
Formación docente insuficiente	Docentes poco preparados en enfoques interculturales	Ecuador, Perú, México
Participación indígena débil	Poca inclusión en toma de decisiones y diseño curricular	Ecuador, Perú, México
Prejuicios sociales	Estigmatización de programas y saberes indígenas	México



Nota. La educación intercultural en Ecuador, Perú y México enfrentó barreras como la orientación monocultural, la falta de formación docente y la escasa participación indígena. Persistieron brechas entre políticas y prácticas, además de limitaciones institucionales y prejuicios sociales, lo que dificultó su implementación efectiva y equitativa.

Tabla 2

Avances y experiencias destacadas en cada país

País	Avances principales	Limitaciones principales
Ecuador	Institucionalización del sistema de educación intercultural bilingüe	Recursos limitados y calidad variable en diferentes territorios
Perú	Reformas legales y curriculares que reconocen la educación intercultural	Persistencia de prácticas hegemónicas que debilitan identidad
México	Creación y consolidación de universidades interculturales	Falta de articulación con sistemas educativos convencionales y prejuicios sociales

Nota. Ecuador, Perú y México registraron avances significativos en educación intercultural, como la institucionalización del sistema bilingüe, reformas legales y la creación de universidades interculturales. Sin embargo, también enfrentaron limitaciones como recursos insuficientes, prácticas hegemónicas y escasa articulación con los sistemas educativos tradicionales.

Tabla 3

Fundamentos teóricos relevantes para la educación intercultural

Enfoque principal	Implicaciones para la educación intercultural
Interculturalidad crítica que propone cambio estructural en modelos educativos	Necesidad de superar la inclusión superficial para cambio real
Colonialidad del poder en educación	Cuestionar jerarquías del conocimiento y valorizar saberes indígenas
Justicia social que incluye reconocimiento cultural y equidad simbólica	Educación justa debe reconocer y valorar identidades culturales
Sostenibilidad vinculada a saberes ancestrales y vida comunitaria	Incluir conocimientos tradicionales para desarrollo sostenible
Derecho a educación culturalmente pertinente y lingüísticamente adecuada	Educación debe adaptarse a realidades culturales específicas
Pedagogía crítica para la transformación social	Educación que genera conciencia crítica y justicia social

Nota. La educación intercultural, desde enfoques como la interculturalidad crítica, la justicia social y la pedagogía crítica, implicó la necesidad de transformar los modelos educativos, cuestionar jerarquías del conocimiento, valorar saberes indígenas y promover una educación culturalmente pertinente. Estos enfoques también destacaron la vinculación con la sostenibilidad y la importancia de una formación que genere conciencia crítica y equidad social.

Tabla 4

Perspectivas regionales sobre la educación intercultural y desarrollo sostenible

Dimensión	Aspectos clave	Contribuciones esperadas
Diálogo intercultural	Fomentar comunicación entre saberes y culturas	Reducción de conflictos y mayor respeto mutuo



Dimensión	Aspectos clave	Contribuciones esperadas
Equidad social	Garantizar acceso a educación pertinente para grupos marginados	Justicia educativa y reconocimiento simbólico
Desarrollo sostenible	Integrar saberes ancestrales y cuidado ambiental	Educación vinculada con el entorno y sostenibilidad comunitaria
Participación activa	Incluir a pueblos indígenas y afrodescendientes en decisiones educativas	Empoderamiento y fortalecimiento cultural
Transformación social	Educación para la conciencia crítica y cambio estructural	Construcción de sociedades más justas y equitativas

Nota. La educación intercultural promovió el diálogo entre culturas, la equidad social y el desarrollo sostenible, al integrar saberes ancestrales y fomentar la participación activa de pueblos originarios. Esta perspectiva buscó reducir conflictos, fortalecer identidades culturales y contribuir a la transformación social hacia sociedades más justas y equitativas.

4. Discusión

La educación intercultural en América Latina ha sido impulsada por reformas legales, programas institucionales y discursos gubernamentales que buscan atender la diversidad cultural y lingüística de la región. No obstante, en la práctica, esta propuesta educativa enfrenta múltiples desafíos estructurales que limitan su implementación efectiva. A pesar del reconocimiento normativo de los derechos educativos de los pueblos indígenas y afrodescendientes, la realidad educativa continúa marcada por la reproducción de esquemas monoculturales y relaciones de poder que subordinan los saberes ancestrales frente al conocimiento hegemónico occidental.

En países como Ecuador, Perú y México, si bien se han establecido marcos legales e institucionales que promueven la educación intercultural, persisten tensiones entre las políticas públicas y su aplicación en el ámbito pedagógico. En Ecuador, por ejemplo, el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB) ha sido una herramienta clave, pero su desarrollo ha estado condicionado por la limitada asignación de recursos humanos y materiales, lo que ha provocado desigualdad en su implementación territorial. En Perú, las reformas curriculares han incluido contenidos interculturales, pero muchas prácticas escolares aún refuerzan la cultura dominante, debilitando las identidades de los pueblos originarios. En el caso de México, la creación de universidades interculturales ha representado un avance significativo, aunque estas instituciones enfrentan problemas de articulación con el sistema educativo convencional y escaso reconocimiento institucional, además de una carga persistente de prejuicios sociales.

Una característica común en estos países es la brecha entre el discurso oficial y las prácticas concretas. La escasa formación docente en enfoques interculturales, la débil participación de las comunidades en el diseño y gestión de los procesos educativos, y la fragmentación de las políticas públicas dificultan la consolidación de una educación que responda a las realidades culturales de los pueblos. Esto refuerza la necesidad de un enfoque que no se limite a la inclusión formal de contenidos culturales, sino que cuestione de fondo las estructuras del sistema educativo.

Desde una visión crítica y decolonial, se plantea que la educación intercultural debe promover transformaciones profundas en las relaciones de saber y poder. No se trata únicamente de traducir materiales o incluir lenguas originarias, sino de establecer un diálogo horizontal entre conocimientos diversos y construir espacios pedagógicos donde los saberes ancestrales tengan el mismo valor que el conocimiento científico. Esta perspectiva impulsa una educación



comprometida con la justicia social, que reconozca las identidades históricamente marginadas y promueva la equidad simbólica en el aula.

Además, la educación intercultural está estrechamente vinculada con la sostenibilidad y el respeto a la vida comunitaria. Integrar los conocimientos tradicionales en los procesos educativos contribuye no solo a la preservación cultural, sino también a formas de desarrollo más armónicas con el entorno. De igual manera, el enfoque basado en derechos humanos exige una educación culturalmente pertinente y lingüísticamente adecuada, que garantice el aprendizaje desde las propias realidades culturales.

En este marco, la pedagogía crítica se presenta como una herramienta fundamental para transformar las condiciones de injusticia social. Al generar conciencia crítica en los estudiantes y docentes, es posible cuestionar las desigualdades estructurales del sistema y avanzar hacia un modelo educativo más justo, inclusivo y sostenible, que refleje el carácter plurinacional y diverso de las sociedades latinoamericanas.

5. Conclusión

El análisis crítico y comparativo de las experiencias en educación intercultural dentro de contextos plurinacionales pone de manifiesto que, pese a ciertos avances normativos e institucionales observados en países como Ecuador, Perú y México, subsisten profundas tensiones estructurales que obstaculizan su implementación efectiva. La fragmentación en las políticas, la débil correspondencia entre los discursos oficiales y las prácticas pedagógicas, así como la persistencia de lógicas coloniales en los sistemas educativos, dificultan que la interculturalidad se consolide como un verdadero eje de transformación educativa.

No obstante, la educación intercultural encierra un potencial significativo para el fortalecimiento del desarrollo sostenible y la equidad social, siempre que se adopte un enfoque crítico y decolonial. Esta perspectiva promueve el reconocimiento y la valorización de los saberes ancestrales, el diálogo horizontal entre culturas y la desestabilización de jerarquías epistémicas, propiciando procesos educativos más inclusivos, pertinentes y anclados en las realidades comunitarias.

De igual forma, se constata que una educación culturalmente pertinente, que garantice la participación activa de los pueblos indígenas y afrodescendientes en el diseño y gestión de los procesos formativos, puede generar impactos sustantivos en términos de justicia simbólica, empoderamiento colectivo y sostenibilidad territorial. De allí que resulte indispensable trascender las políticas de inclusión superficial y avanzar hacia modelos educativos genuinamente transformadores, capaces de fomentar la conciencia crítica, la equidad y el respeto a la diversidad como fundamentos esenciales para la construcción de sociedades más justas e inclusivas.

Referencias Bibliográficas

Bátory, R. E., & Alza, C. C. (2022). De la multiculturalidad a la perspectiva de género en clave intercultural: Retos para la inclusión y equidad social. *Zenodo*, 1. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6757391>

Castillo, A. T. (2024). Herramientas digitales para la educación intercultural bilingüe en el Perú. *Lengua y sociedad*, 23(2). <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v23i2.27326>



- Castillo, I., Llorent, V. J., Salazar, L., & Álamo, M. (2018). Lenguaje, diversidad cultural y currículo. El docente indígena como alfabetizador en contextos bilingües wayuu. *Perfiles educativos*, 40(162). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.162.58591>
- Chávez, O. (2024). Interculturalidad y bilingüismo: entre el normativismo funcional y las posturas emergentes en el diseño curricular oficial de formación docente en educación intercultural bilingüe en el Perú. *Lengua y sociedad*, 23(1). <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v23i1.25928>
- Corbetta, S. A. (2019). Las relaciones entre el Estado argentino y los pueblos indígenas en materia educativa. (1980-2006). *thenea Digital. Revista De Pensamiento E investigación Social*, 19(1), e-2358. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2358>
- Del Pino, S., & Gómez, S. (2022). Construyendo salud intercultural en América Latina. Avanzando hacia la equidad. *REVISTA ELECTRONICA IBEROAMERICANA*, 16(2). <https://doi.org/10.20318/reib.2022.7393>
- Delbury, P. (2020). ¿Discriminación racial en la educación inclusiva? Una perspectiva desde la interculturalidad crítica. *Revista electronica educare*, 24(1), 1-15. <https://doi.org/10.15359/ree.24-1.22>
- Duque, S. D., & al, e. (2024). Interculturalidad en la educación rural bilingüe latinoamericana: una revisión sistemática de la literatura. *Profile*, 26(2). <https://doi.org/10.15446/profile.v26n2.109822>
- Madany, S. M., & al, e. (2024). Narrativas de Praxis: Desafíos y caminos de resistencia al currículo colonial en la formación de docentes en el Estado plurinacional del Ecuador. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 291-309. <https://doi.org/10.1080/15505170.2024.2379911>
- Ortiz, M. J., Arismendi, G. F., & Londoño, C. P. (2022). Enseñanza de lenguas extranjeras en la U-Diversidad: Explorando caminos hacia la decolonialidad y la interculturalidad crítica. *Revista De Lenguaje Y Cultura*, 27(3), 663-683. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n3a05>
- Oviedo, G. H. (2024). Interculturalidad crítica y libros de texto de inglés como lengua extranjera: análisis de las tensiones. *Revista Guillermo de Ockham*, 22(1). <https://doi.org/10.21500/issn.2256-3202>
- Perino, E. (2025). El proyecto educativo indígena entre autonomía y asimilación. Trayectorias de la Educación Intercultural Bilingüe ecuatoriana a través de memorias rescatadas, prácticas decoloniales y multiculturalismo neoliberal. *IdeAs*(25). <https://doi.org/10.4000/13g1s>
- Quintrileo, C., & Valenzuela, C. (2015). Competencia comunicativa en el programa intercultural bilingüe en el sistema educacional chileno. *Calidoscopio*, 12(1), 32-38. <https://doi.org/https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2014.121.04>



Santaolalla, R. P. (2019). Lograr la equidad en educación a través de competencias interculturales e intersociales. *Revista fuentes*, 21(2), 229-238. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2019.v21.i1.07>

UNESCO. (2023). *El trabajo de la UNESCO en el ámbito de la educación*. Informe de gestión 2022 del sector educativo de la UNESCO.

Conflicto de Intereses: Los autores declaran que no tienen conflictos de intereses relacionados con este estudio y que todos los procedimientos seguidos cumplen con los estándares éticos establecidos por la revista. Asimismo, confirman que este trabajo es inédito y no ha sido publicado, ni parcial ni totalmente, en ninguna otra publicación.