

Educación intercultural: una revisión de literatura 2020-2025

Intercultural education: a literature review 2020–2025

Education interculturelle : une revue de la littérature 2020-2025

Educação intercultural: uma revisão da literatura 2020-2025

Yenis Judith Muñoz Mindiola

University of Technology and Education, Doctorado en Educación Colombia, Colombia

yenis.munozm20204@uted.us

 <https://orcid.org/0009-0008-7710-674X>

DOI: <https://doi.org/10.48204/contacto.v6n1.8973>

Recibido: 12/12/2025

Aceptado: 23/03/2026

RESUMEN

El presente artículo fue una revisión narrativa de literatura sobre educación intercultural, fundamentada en el análisis de la producción académica entre los años 2020 y 2025. El objetivo fue identificar fundamentos teóricos y dinámicas de aula que favorecieran una pedagogía intercultural, a partir del análisis crítico de experiencias pedagógicas que abordaron el quehacer docente y la participación estudiantil en contextos culturalmente diversos. Se efectuó una búsqueda sistemática en cinco bases de datos reconocidas en el ámbito académico: Scopus, SciELO, Redalyc, Dialnet y Google Académico, utilizando operadores booleanos (AND, OR) para combinar palabras clave como “educación intercultural”, “diversidad cultural”, “participación estudiantil”, “formación docente” y “currículo inclusivo”. Se aplicaron filtros por idioma (español e inglés), tipo de documento (artículos científicos revisados por pares), área de conocimiento (educación, pedagogía y estudios culturales) y periodo de publicación (2020–2025). Del total de 250 documentos encontrados, se seleccionaron 20 que cumplieron con los criterios de pertinencia, calidad académica y relación directa con el objeto de estudio. Desde un enfoque hermenéutico, se interpretaron los principales aportes teóricos y prácticos en torno a la educación intercultural, resaltando principios, actitudes, discursos y prácticas que promovieron aprendizajes significativos. Entre los hallazgos, se destacó la necesidad de fortalecer la formación docente en el paradigma intercultural y de impulsar propuestas didácticas innovadoras que favorecieran el autoaprendizaje, la participación estudiantil y un currículo flexible que integrara saberes, experiencias y cosmovisiones diversas, promoviendo una educación inclusiva basada en el reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural.

Palabras clave: educación intercultural, diversidad cultural, participación estudiantil, educación para la ciudadanía, formación docente, currículo inclusivo.

ABSTRACT

This article presented a narrative literature review on intercultural education, grounded in the analysis of academic production published between 2020 and 2025. The aim was to identify theoretical foundations and classroom dynamics that supported an intercultural pedagogy, based on the critical analysis of pedagogical experiences that addressed teaching practices and student participation in culturally diverse contexts. A systematic search was conducted in five well-recognized academic databases—Scopus, SciELO, Redalyc, Dialnet, and Google Scholar—using Boolean operators (AND, OR) to combine keywords such as “intercultural education,” “cultural diversity,” “student participation,” “teacher training,” and “inclusive curriculum.” Filters were applied according to language (Spanish and English), document type (peer-reviewed scientific articles), field of knowledge (education, pedagogy, and cultural studies), and publication period (2020–2025). From a total of 250 documents identified, 20 were selected for meeting criteria of relevance, academic quality, and direct relation to the object of study. From a hermeneutic perspective, the main theoretical and practical contributions to intercultural education were interpreted, highlighting principles, attitudes, discourses, and practices that promoted meaningful learning. The findings underscored the need to strengthen teacher training within the intercultural paradigm and to advance innovative didactic proposals that fostered self-directed learning, student participation, and a flexible curriculum that integrated diverse knowledge, experiences, and worldviews, thereby promoting inclusive education rooted in the recognition and valuing of cultural diversity.

Keyword: Intercultural education, cultural diversity, student participation, citizenship education, teacher training, inclusive curriculum.

RÉSUMÉ

Cet article a présenté une revue narrative de la littérature sur l'éducation interculturelle, fondée sur l'analyse de la production académique publiée entre 2020 et 2025. L'objectif a été d'identifier les fondements théoriques et les dynamiques de classe qui ont favorisé une pédagogie interculturelle, à partir de l'analyse critique d'expériences pédagogiques portant sur la pratique enseignante et la participation des élèves dans des contextes culturellement diversifiés. Une recherche systématique a été réalisée dans cinq bases de données académiques reconnues — Scopus, SciELO, Redalyc, Dialnet et Google Scholar — en utilisant des opérateurs booléens (AND, OR) pour combiner des mots-clés tels que « éducation interculturelle », « diversité culturelle », « participation des élèves », « formation des enseignants » et « curriculum inclusif ». Des filtres ont été appliqués selon la langue (espagnol et anglais), le type de document (articles scientifiques évalués par les pairs), le domaine de connaissance (éducation, pédagogie et études culturelles) et la période de publication (2020–2025). Sur les 250 documents identifiés, 20 ont été sélectionnés pour leur pertinence, leur qualité académique et leur relation directe avec l'objet d'étude. Dans une perspective herméneutique, les principales contributions théoriques et pratiques en matière d'éducation interculturelle ont été interprétées, mettant en évidence des principes, des attitudes, des discours et des pratiques ayant favorisé des apprentissages significatifs. Les résultats ont souligné la nécessité de renforcer la formation des enseignants dans le paradigme interculturel et de promouvoir des propositions didactiques innovantes qui encouragent l'autoapprentissage, la participation des élèves et un curriculum flexible intégrant des savoirs, des expériences et des cosmovisions diverses, favorisant ainsi une éducation inclusive fondée sur la reconnaissance et la valorisation de la diversité culturelle.

Mots-clés: éducation interculturelle, diversité culturelle, participation des élèves, éducation à la citoyenneté, formation des enseignants, curriculum inclusif.

RESUMO

O presente artigo foi uma revisão narrativa da literatura sobre educação intercultural, fundamentada na análise da produção acadêmica entre os anos de 2020 e 2025. O objetivo foi identificar fundamentos teóricos e dinâmicas de sala de aula que favorecessem uma pedagogia intercultural, a partir da análise crítica de experiências pedagógicas que abordaram a prática docente e a participação estudantil em contextos culturalmente diversos. Foi realizada uma busca sistemática em cinco bases de dados reconhecidas no âmbito acadêmico: Scopus, SciELO, Redalyc, Dialnet e Google Acadêmico, utilizando operadores booleanos (AND, OR) para combinar palavras-chave como "educação intercultural", "diversidade cultural", "participação estudantil", "formação docente" e "currículo inclusivo". Foram aplicados filtros por idioma (espanhol e inglês), tipo de documento (artigos científicos revisados por pares), área de conhecimento (educação, pedagogia e estudos culturais) e período de publicação (2020–2025). Do total de 250 documentos encontrados, foram selecionados 20 que atenderam aos critérios de pertinência, qualidade acadêmica e relação direta com o objeto de estudo. A partir de uma abordagem hermenêutica, foram interpretadas as principais contribuições teóricas e práticas sobre a educação intercultural, destacando princípios, atitudes, discursos e práticas que promoveram aprendizagens significativas. Entre os achados, destacou-se a necessidade de fortalecer a formação docente no paradigma intercultural e de impulsionar propostas didáticas inovadoras que favorecessem a autoaprendizagem, a participação estudantil e um currículo flexível que integrasse saberes, experiências e cosmovisões diversas, promovendo uma educação inclusiva baseada no reconhecimento e na valorização da diversidade cultural.

Palavras-chave: educação intercultural, diversidade cultural, participação estudantil, educação para a cidadania, formação docente, currículo inclusivo.

Introducción

La educación del siglo XXI enfrenta retos complejos que exigen una transformación profunda de sus fundamentos teóricos y prácticos. En este escenario, la formación de ciudadanos críticos, la atención a la diversidad cultural y la actualización permanente del quehacer docente se constituyen en ejes centrales para consolidar sistemas educativos más justos y equitativos. En este contexto, el presente artículo propone examinar cómo la educación intercultural, la ciudadanía global y la formación docente continua interactúan como dimensiones articuladas en la construcción de una propuesta educativa integral y emancipadora, a partir del análisis crítico de experiencias pedagógicas que abordan el quehacer docente y la participación estudiantil en contextos culturalmente diversos.

Desde la perspectiva de Marin Hermann (2023), la interculturalidad puede ser comprendida como un constructo que emerge desde tres ámbitos interrelacionados: la formulación de políticas públicas orientadas a la diferenciación social en un contexto de globalización, las prácticas de resistencia y afirmación identitaria de los grupos culturales, y el campo académico, donde la interculturalidad se aborda como categoría analítica para interpretar la complejidad de las relaciones entre culturas (p. 200). La autora también destaca que algunos investigadores —incluidos aquellos provenientes de comunidades étnicas—

entienden la interculturalidad como una forma de resistencia cultural o, en ciertos casos, como una vía de inclusión en estructuras normativas modernas (Marin Hermann, 2023, p. 200).

Complementariamente, Orrego-Echeverría y Prada Rodríguez (2024) proponen una concepción crítica de la interculturalidad que busca confrontar los sistemas epistémicos y educativos que históricamente han legitimado jerarquías entre razas, culturas y saberes. Para los autores, más que una estrategia de inclusión de lo excluido, la interculturalidad debe implicar una transformación radical de las categorías que sostienen la exclusión. En sus palabras:

La interculturalidad, más allá de propender por la inclusión de lo rechazado, supone cuestionar toda valoración y categorización que cimente las múltiples exclusiones. Desde este horizonte de sentido, la propuesta intercultural posibilita diálogos de saberes y brinda el marco para la generación de un conocimiento complejo, no por ello despolitizado ni descorporalizado. (Orrego-Echeverría & Prada Rodríguez, 2024, p. 51).

Esta visión resalta la dimensión política, epistémica y situada de la educación intercultural, al tiempo que enfatiza la necesidad de construir diálogos horizontales entre saberes que trasciendan la lógica moderno-colonial que ha permeado la historia educativa de América Latina.

En paralelo, la formación ciudadana ha cobrado especial relevancia en los debates educativos contemporáneos, dada su vinculación con la construcción de sociedades democráticas, reflexivas y participativas. Como señalan Figueroa y Leyton (2022), es indispensable promover una ciudadanía crítica y global, que permita a los sujetos ejercer su agencia en contextos marcados por desigualdades estructurales y crisis de representación. No obstante, persisten ambigüedades conceptuales en torno a la ciudadanía, lo que plantea la necesidad de desarrollar propuestas educativas que integren lo local y lo global desde una perspectiva dialógica y transformadora.

La educación para la ciudadanía global, en este sentido, revela tanto las limitaciones de los modelos representativos tradicionales como la urgencia de formar sujetos políticos comprometidos con la justicia social y ambiental (Figueroa & Leyton, 2022). Esta tarea exige repensar la pedagogía desde un enfoque situado, capaz de articular competencias ciudadanas con sensibilidad intercultural.

De manera complementaria, la educación intercultural se consolida como una respuesta estructural frente a la creciente diversidad sociocultural. Una experiencia significativa en este campo es el proyecto Milpas Educativas: Laboratorios Socionaturales Vivos para el Buen Vivir, impulsado desde el Método Inductivo Intercultural (MII) y coordinado por María Bertely. Esta propuesta, con más de dos décadas de trayectoria, articula pedagogía, derechos colectivos y cosmovisiones indígenas para fortalecer la educación comunitaria desde un enfoque etnopolítico y altermundista (Sartorello & Ortell, 2024).

Por otra parte, la formación continua del profesorado, especialmente en roles de liderazgo como la supervisión escolar, se reconoce como un factor clave para el mejoramiento institucional. No obstante, tal como señalan Cian et al. (2025), los programas de formación actuales resultan insuficientes ante la complejidad del entorno escolar, lo que exige diseñar rutas formativas que fortalezcan el acompañamiento pedagógico y la gestión transformadora.

Desde esta perspectiva, Friz Carrillo et al. (2022) sostienen que la identidad profesional docente en contextos de diversidad se construye mediante un proceso dinámico, donde confluyen experiencias biográficas, pertenencias colectivas y trayectorias formativas. Los autores subrayan la importancia de una formación crítica que permita a los docentes reconocer sus referentes culturales y actuar con responsabilidad ética frente a la diferencia.

En este marco, resulta fundamental destacar experiencias metodológicas que operacionalicen la interculturalidad como eje formativo. Espinoza Freire (2020), por ejemplo, desarrolló una estrategia basada en el trabajo de campo, la reflexión ética y el diálogo con comunidades indígenas y afrodescendientes, que mostró resultados significativos en la transformación de actitudes y en la incorporación de la diversidad como valor pedagógico. Este tipo de experiencias demuestra que la interculturalidad no debe quedar restringida al plano declarativo, sino materializarse en prácticas educativas coherentes con los principios del reconocimiento y la justicia cultural.

Finalmente, hablar de diálogo cultural implica atender no solo a la dimensión ética de la convivencia, sino también a las competencias comunicativas interculturales que hacen posible la interacción con el otro desde el respeto, la comprensión mutua y la descentralización del propio marco cultural. En este sentido, la formación docente intercultural no puede eludir la incorporación de modelos que fortalezcan dichas competencias como base para una educación inclusiva, crítica y global.

Por otro lado, el fenómeno de la migración sigue marcando la vida de los estudiantes en las aulas escolares. Es por ello pertinente entender que la participación estudiantil, en el contexto de la inclusión educativa, se entiende como una etapa fundamental para fomentar un entorno de aprendizaje equitativo y de calidad, que va más allá del simple acceso al sistema escolar. Tal como lo articula la UNESCO (2015, como se citó en Gómez Chaparro & Sepúlveda, 2022) y se aplica en esta investigación, entendiendo la inclusión como un proceso multifacético que tiene tres etapas clave: acceso, participación y resultados. Entonces a qué hace referencia la "participación". Esta se refiere al compromiso activo de los estudiantes en el proceso educativo mismo, lo que indica un nivel más profundo de integración donde los estudiantes no solo están presentes, sino que también participan de manera significativa en su trayectoria de aprendizaje. El énfasis en la participación subraya la necesidad de que las instituciones educativas cultiven entornos donde todos los estudiantes, especialmente aquellos de origen migrante, puedan contribuir activamente y despierte en ellos un sentido de pertenencia y valor dentro de la comunidad escolar.

En síntesis, la construcción de un sistema educativo robusto y adaptable a las necesidades del siglo XXI requiere una aproximación integral que conecte la formación en ciudadanía global con la promoción de la diversidad cultural y el desarrollo profesional continuo de los educadores, desde sus interacciones con el entorno cultural de sus estudiantes para generar conexiones reales y duraderas en un mundo cada vez más complejo y con una geopolítica que invita a ser reflexivos y críticos frente a los cambios. Superar las dicotomías y abrazar la complejidad de los procesos educativos, desde el cuidado en la primera infancia hasta la supervisión de políticas, es esencial para garantizar que las nuevas generaciones estén preparadas para los desafíos de un mundo cada vez más interconectado y diverso.

Materiales y métodos

Este artículo se fundamenta en una investigación de enfoque cualitativo, de carácter descriptivo y diseño documental, desarrollada a través de una revisión sistemática de literatura. El proceso metodológico se estructuró en dos fases complementarias: una primera de carácter bibliográfico y bibliométrico, y una segunda de enfoque hermenéutico-interpretativo. La primera fase tuvo como propósito identificar, recopilar y organizar la literatura científica y académica más relevante relacionada con el fenómeno objeto de estudio: la interculturalidad en el ámbito educativo. Para tal fin, se consultaron cinco bases de datos académicas reconocidas por su rigor y alcance: Scopus, Google Académico, Redalyc, SciELO y Dialnet. Esta etapa se desarrolló en dos momentos: una búsqueda inicial en inglés, realizada exclusivamente en Scopus, y una búsqueda subsiguiente en español, aplicada en las restantes bases de datos.

En la consulta inicial en Scopus, se utilizó el término “Interculturality and Education”, obteniéndose 6.487 resultados. A fin de optimizar la pertinencia del corpus, se refinaron los términos mediante operadores booleanos: Interculturality AND teacher training OR teacher education, reduciendo la muestra a 388 documentos. Posteriormente, se aplicó un filtro temporal que delimitó los resultados entre los años 2020 y 2025, obteniéndose 271 documentos. Esta muestra fue depurada excluyendo aquellos que también se encontraban indexados en Redalyc, SciELO y Dialnet (NOT "Redalyc" NOT "Scielo" NOT "Dialnet"), lo que arrojó un corpus final de 120 documentos provenientes exclusivamente de Scopus.

En Google Académico, se aplicó la misma ecuación de búsqueda, sin filtros de exclusión por base de datos, obteniendo 100 documentos. En Redalyc, se emplearon los términos "Educación Intercultural", "Formación Docente", "Diversidad Cultural" y "Participación Estudiantil", combinados con “Currículo” mediante los operadores booleanos AND/OR, lo cual arrojó 10 elementos bibliográficos. En SciELO, la búsqueda incluyó "Interculturality and Education" y términos afines, obteniendo 6 documentos. Finalmente, en Dialnet, se replicó la ecuación de búsqueda utilizada en Google Académico y Redalyc, complementada con el filtro temporal ("2021" a "2025"), identificando 24 documentos potencialmente elegibles.

La revisión preliminar en estas cinco bases de datos generó un corpus de 250 documentos. A este conjunto se le aplicó un primer criterio de inclusión: se seleccionaron únicamente aquellos documentos clasificados como artículos científicos (de revisión, reflexión o investigación). Como resultado, se consolidó una muestra de 115 artículos: Scopus (50), Google Académico (30), Redalyc (15), SciELO (4) y Dialnet (16).

Para refinar la muestra, se procedió a una revisión manual de los títulos con el objetivo de determinar la correspondencia explícita con el objeto de estudio. Esta revisión permitió excluir 70 documentos por no presentar una relación directa con la temática central. Los 45 documentos restantes fueron sometidos a un análisis preliminar de sus resúmenes, con base en criterios de pertinencia, claridad del enfoque intercultural y contextualización educativa. Este proceso condujo a la exclusión de 20 artículos adicionales.

La muestra final, conformada por 25 artículos (Scopus: 12; Google Académico: 7; Redalyc: 3; Dialnet: 2; SciELO: 1), fue objeto de lectura integral, priorizando aquellos textos que evidenciaran contribuciones significativas al campo de estudio. A partir de esta lectura profunda, se seleccionaron 20 artículos que constituyen el corpus definitivo para el análisis, en función de su relevancia conceptual, rigurosidad metodológica y coherencia con los objetivos de la investigación.

Una vez finalizada la revisión sistemática desarrollada en la presente investigación se respalda en el uso del diagrama PRISMA 2020, El proceso de selección de documentos se realizó siguiendo las directrices del flujograma PRISMA (ver Figura 1), lo que permitió una reducción sistemática de la información. Este recurso metodológico garantiza la transparencia y trazabilidad en la identificación, tamizar, elegibilidad e inclusión de estudios académicos pertinentes. Su adopción responde a la necesidad de cumplir con estándares internacionales de calidad científica, especialmente en investigaciones que buscan consolidar evidencia robusta y confiable. A través de esta herramienta, se visualizaron las decisiones tomadas en cada fase del análisis documental, incluyendo los criterios de exclusión aplicados progresivamente. De esta manera se logra la coherencia metodológica del estudio y facilitó la delimitación de un corpus pertinente. Además, permite al lector comprender con claridad la ruta seguida para la depuración final de los artículos. De este modo, PRISMA se consolida como una herramienta clave para garantizar el rigor en revisiones de literatura.

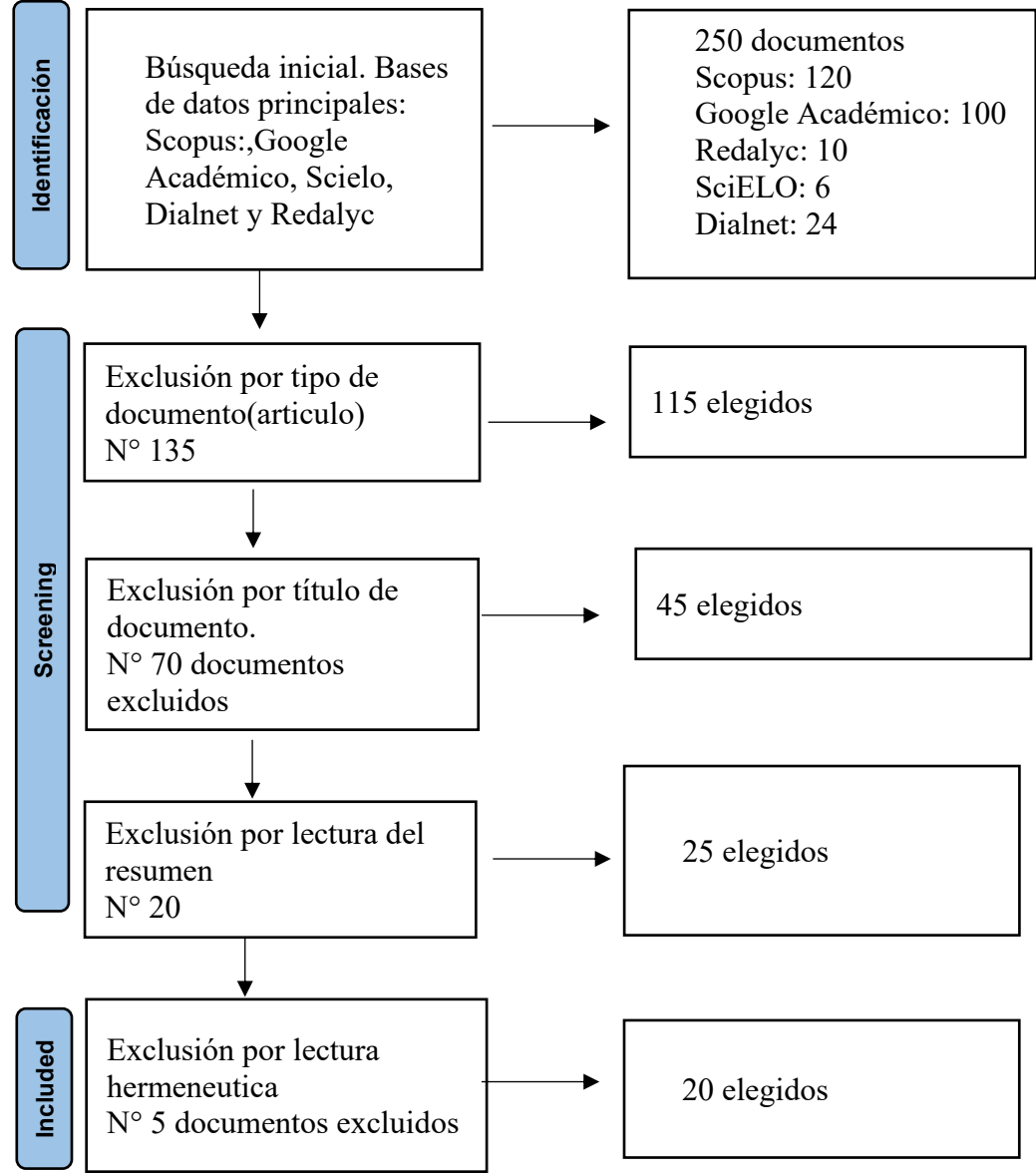
Resultados

En la figura 1 se evidencia que, a partir de la búsqueda en cinco bases de datos académicas, se identificaron 250 documentos potencialmente relevantes. De estos, 135 fueron excluidos por no cumplir con el criterio de ser artículos científicos. Luego, se descartaron 70 documentos tras la revisión de títulos, debido a su escasa relación con el fenómeno estudiado.

Posteriormente, se eliminaron 20 registros adicionales por insuficiencia de pertinencia en sus resúmenes. Finalmente, tras una lectura hermenéutica completa, se excluyeron 5 artículos. El corpus

definitivo quedó conformado por 20 estudios con alto grado de relevancia teórica y metodológica. Este proceso evidenció un riguroso sistema de filtrado fundamentado en criterios de calidad académica y pertinencia temática.

Figura 1
Diagrama de flujo PRISMA para la reducción y selección de documentos

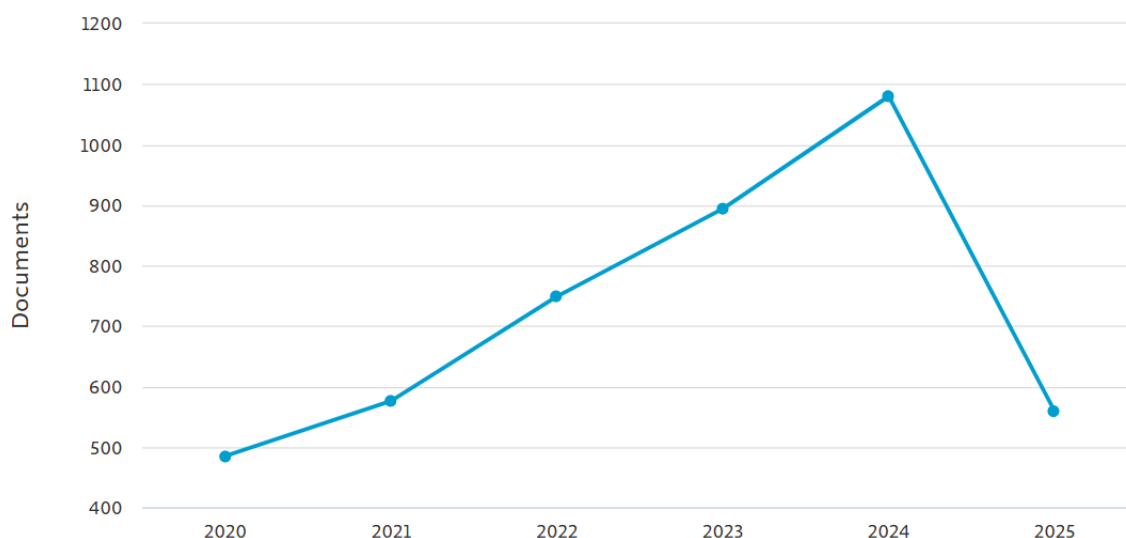


La Figura 2 ilustra la distribución temporal de los artículos seleccionados sobre educación intercultural entre 2020 y 2025, proporcionando una visión clara de las tendencias de publicación. Se observa un crecimiento sostenido en la producción científica desde 2020 (490 documentos) hasta 2024,

alcanzando un pico significativo con 1085 documentos. Este incremento puede reflejar una creciente atención académica, posiblemente impulsada por la evolución de los debates sobre diversidad cultural y la necesidad de enfoques inclusivos tras eventos globales como la pandemia. Sin embargo, en 2025 se evidencia una marcada disminución a 560 documentos, lo cual podría indicar una tendencia reciente a la baja o una representación incompleta de los datos para el año en curso. En síntesis, la figura destaca un periodo de auge en la investigación sobre educación intercultural, seguido de una notable reducción en el último año.

Figura 2

Documento por año

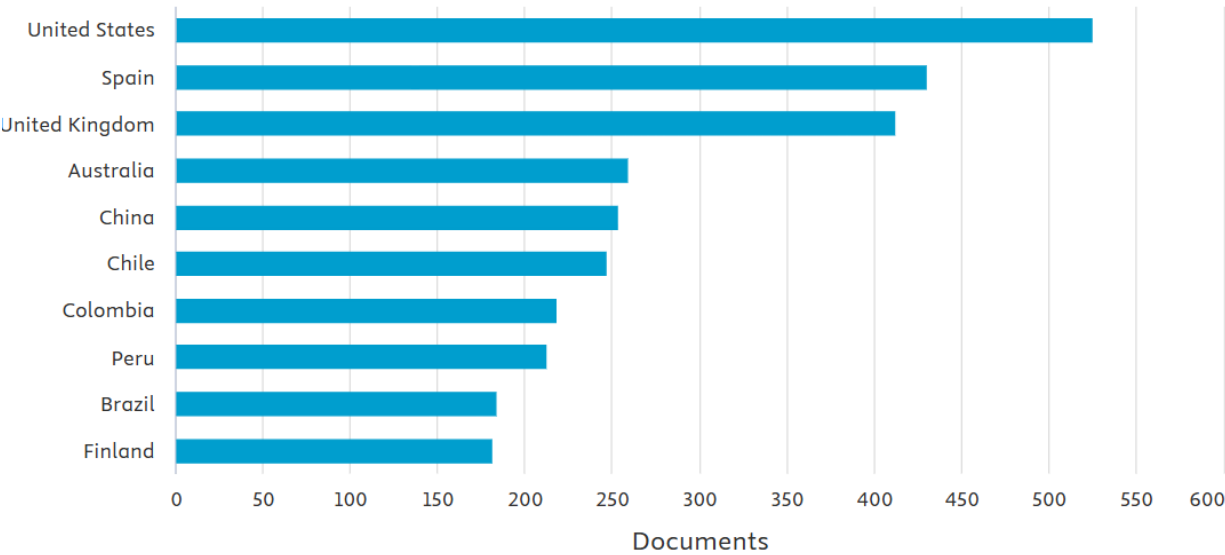


Siguiendo la importancia de lo registrado en la Figura 2 la cual nos proporcionó una panorámica sobre el crecimiento del interés académico en la educación intercultural a lo largo del tiempo, es igualmente relevante conocer los actores y las regiones que están liderando esta producción. Así, la Figura 3 se presenta para desglosar la distribución geográfica de los documentos analizados, revelando la hegemonía de ciertos países y, por ende, invitándonos a considerar las implicaciones de esta concentración en el desarrollo global del conocimiento sobre la temática.

Así, la Figura 3 detalla la procedencia geográfica de los documentos analizados, revelando los países líderes en producción científica sobre educación intercultural y la concentración de conocimiento en ciertas regiones. Estados Unidos encabeza la lista con aproximadamente 520 documentos, estableciéndose como el mayor contribuyente. Le siguen España y el Reino Unido, ambos con más de 400 documentos, subrayando la influencia de las instituciones académicas europeas. Australia, China y Chile muestran una producción intermedia, con un rango de 240 a 250 publicaciones. Colombia, Perú y Brasil exhiben una presencia significativa en el ámbito latinoamericano, con cifras entre 180 y 220, lo que indica un creciente interés en la región. Finlandia cierra la lista con aproximadamente 180 documentos. Esta

distribución geográfica resalta la importancia de fomentar colaboraciones internacionales que equilibren la producción y promuevan la diversidad de perspectivas en el campo de la educación intercultural.

Figura 3
Documentos por país o territorio

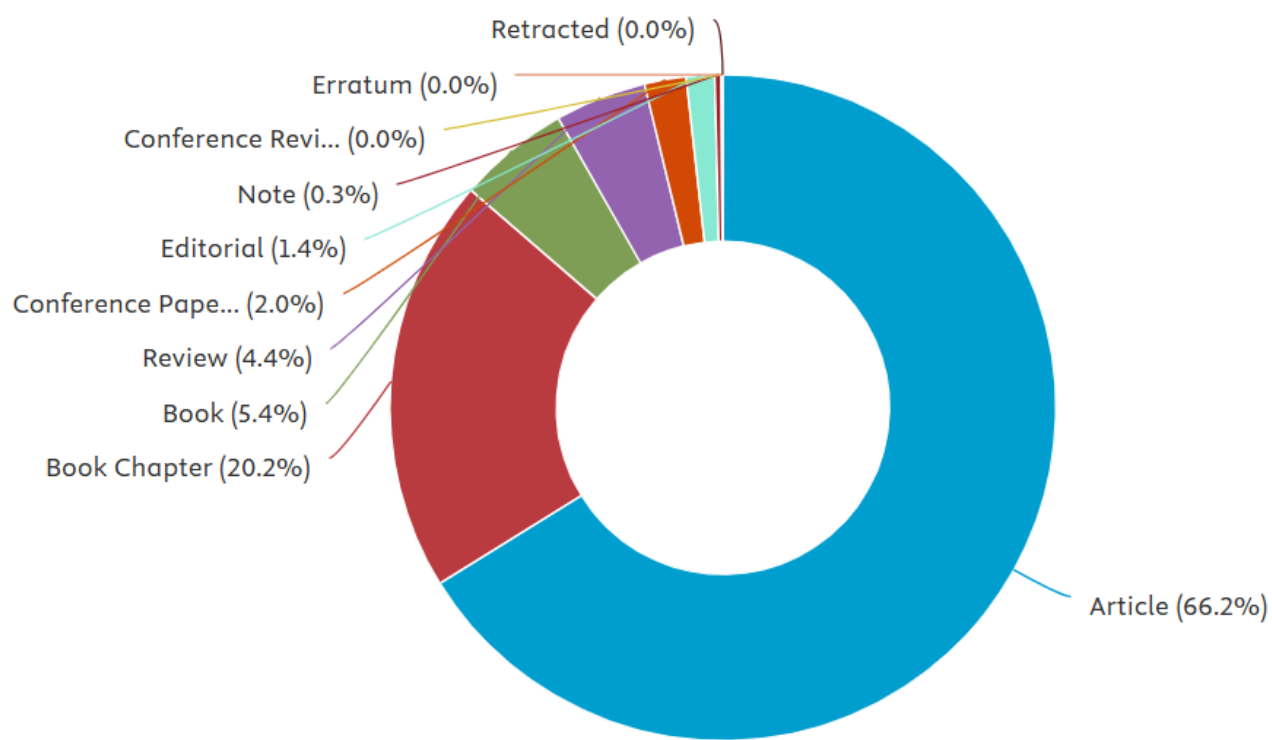


Una vez explorada la distribución geográfica de la producción científica en educación intercultural en la Figura 3, es igualmente crucial comprender la naturaleza y el formato de los documentos que componen este cuerpo de conocimiento. En este sentido, la Figura 4 se presenta para detallar la clasificación de los documentos analizados según su tipología, ofreciendo una visión clara de los formatos predominantes en la investigación sobre educación intercultural. Se observa un abrumador predominio de los artículos científicos ("Article"), que representan el 66.2% del total, consolidándose como el principal vehículo para la divulgación del conocimiento en el campo. Los capítulos de libro ("Book Chapter") le siguen significativamente con un 20.2%, lo que subraya la importancia de las compilaciones especializadas y las obras colectivas en esta área. En menor medida, los libros ("Book") contribuyen con un 5.4%, y las revisiones ("Review") con un 4.4%, indicando una presencia considerable de análisis síntesis.

Las ponencias de congreso ("Conference Paper") constituyen un 2.0%, mientras que otras tipologías como editoriales, notas, erratas o documentos retractados son marginales, con porcentajes inferiores al 1.5%. Este panorama tipológico confirma la centralidad del artículo como formato dominante, al tiempo que visibiliza la relevancia de otras contribuciones para la madurez y diversidad del campo de estudio.

Una vez examinado la tipología de los documentos en la Figura 4, lo cual nos presenta una idea de los formatos de publicación predominantes, resulta esencial ahora adentrarnos en las áreas de conocimiento que concentran la investigación sobre educación intercultural.

Figura 4
Documentos por tipo

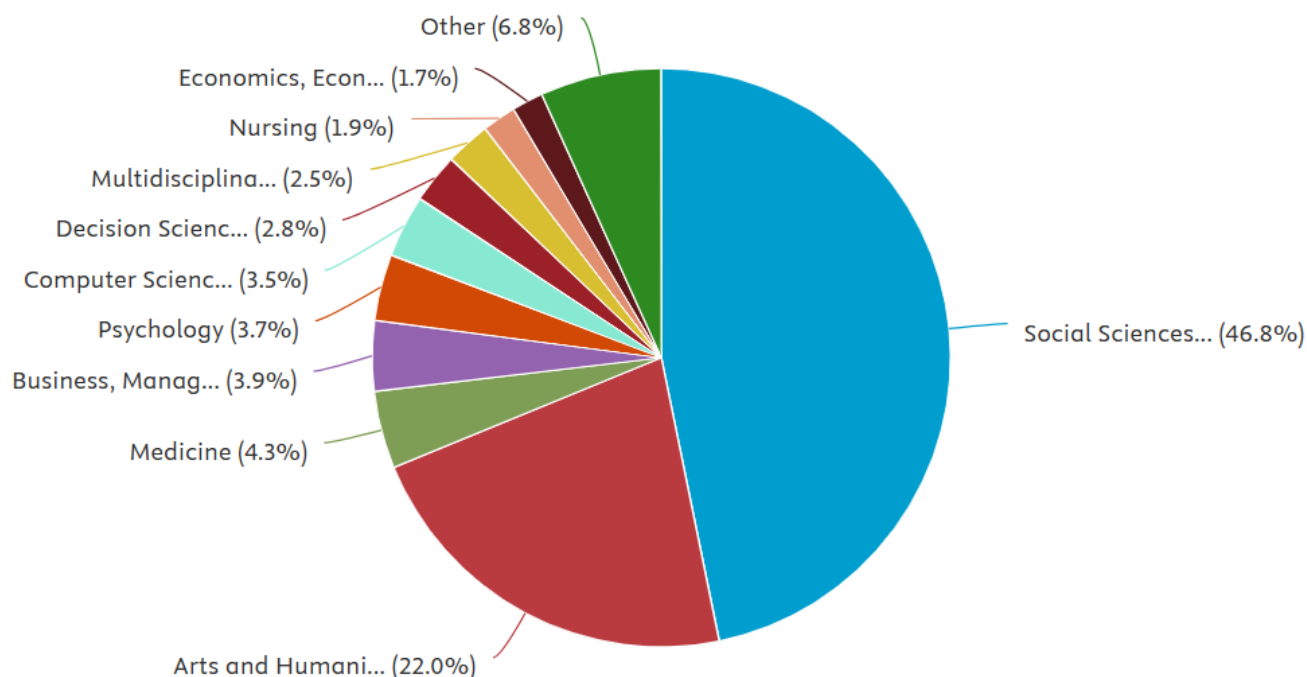


En este sentido, la Figura 5 ilustra la distribución temática de los documentos analizados, lo que permite identificar las disciplinas con mayor interés y producción en esta área. Se evidencia una clara concentración de publicaciones en las Ciencias Sociales ("Social Sciences."), que agrupan el 46.8% del total, subrayando el enfoque social y contextual de la mayoría de los estudios.

Las Artes y Humanidades ("Arts and Humani...") ocupan el segundo lugar con un 22.0%, lo cual confirma la relevancia de perspectivas críticas y culturales en el campo. En proporciones significativamente menores, encontramos la Medicina ("Medicine") con un 4.3%, seguida de Business, Management ("Business, Manag...") con 3.9%, Psicología ("Psychology") con 3.7%, Ciencias de la Computación ("Computer Scienc...") con 3.5%, y Ciencias de la Decisión ("Decision Scienc...") con 2.8%. Disciplinas Multidisciplinares ("Multidisciplina...") representan un 2.5%, mientras que Enfermería ("Nursing") y Economía ("Economics, Econ...") muestran una presencia marginal, con 1.9% y 1.7% respectivamente. El 6.8% restante se agrupa en "Other". Esta distribución temática subraya el fuerte anclaje de la educación intercultural en disciplinas que priorizan el análisis sociocultural y educativo, aunque también revela la naturaleza transversal del concepto y la necesidad de explorar su abordaje en otras áreas.

Figura 5

Distribución de los documentos analizados según área del conocimiento



La comprensión del fenómeno de estudio relacionado con la interculturalidad en el ámbito educativo en diverso contexto se ha realizado una revisión exhaustiva de la literatura académica reciente. Tabla 1: *Relación de Fuentes Académicas sobre Educación Intercultural* (véase a continuación), se presenta una síntesis de los estudios relevantes consultados, organizados por autor, título y año de publicación, lo que permite identificar tendencias y áreas de enfoque en la investigación sobre este tema fundamental.

Tabla 1

Relación de Fuentes Académicas sobre Educación Intercultural

Autor(es)	Título	Año
Espinoza Freire, E. E.	Estrategia metodológica para la interculturalidad en la formación docente.	2020
Céspedes Suárez, C. I.	Colorismo, racismo e identidad. Estrategias didácticas para fomentar su discusión en el aula.	2021
Fadda, S., & Rezzónico, M. G.	Competencia lingüística, competencia comunicativa, competencia (inter)cultural: algunas reflexiones.	2021
González Mediel, O., Berríos Valenzuela, L., & Toro Collantes, M.	La formación del profesorado de primaria en educación intercultural: una experiencia a través de la investigación acción.	2021

Rodríguez-Izquierdo, R. M., & González-Faraco, J. C.	La educación culturalmente relevante: un modelo pedagógico para los estudiantes de origen cultural diverso. Concepto, posibilidades y limitaciones.	2021
Castillo Morán, A., Medina López, J. E., Morales Acosta, G. V., & Contreras Villarreal, M. del R.	Percepción docente de la educación intercultural en multigrado del noreste mexicano.	2022
Figuerola, W. I., & Leyton, E. C.	Educación para la ciudadanía global.	2022
Friz Carrillo, M., Morales Mendoza, K., Sumonte Rojas, V., Colipán, X., Manhey Moreno, M., & Aroca Toloza, C.	Construir la identidad profesional docente desde las experiencias interculturales.	2022
Gómez Chaparro, S., & Sepúlveda, R.	Inclusión de estudiantes migrantes en una escuela chilena: Desafíos para las prácticas del liderazgo escolar.	2022
Arredondo Herrera, P. A., & Paidicán Sotob, M. Á.	La educación interculturalidad en Chile: Revisión de literatura.	2023
Marin Hermann, X.	Comprensiones sobre la interculturalidad y sus incidencias pedagógicas.	2023
Cabrera-Murcia, P., & Silva-Baeza, B.	Prácticas pedagógicas que promueven una educación intercultural en educación parvularia: experiencias y significados.	2024
García Gorostiaga, M. G.	Necesidad de reconocer y vencer la dicotomía entre cuidar y educar a los niños de primera infancia: Una mirada desde la formación docente uruguaya.	2024
Orrego-Echeverría, I. A., & Prada Rodríguez, M. L.	Desocultamiento del neoliberalismo soterrado en el concepto de inclusión, mediante la filosofía intercultural: Inclusión neoliberal e interculturalidad.	2024
Román-Soto, D.	Desafío Docente de Educación inclusiva e intercultural. Fase 1 Diagnóstico reflexiva.	2024
Sartorello, S. C., & Ortelli, P.	“Con mi corazón abierto”: Aportes de María Bertely a las Milpas Educativas para el buen vivir.	2024
Valencia, A., Sánchez, I., & Huertas, Ó.	Visibilidad de la cultura afrocolombiana en el marco de la educación intercultural en la escuela: realidad, percepciones y desafíos.	2022
Chávez-Gonzales, O., & Sánchez-Aguirre, F. de M.	Interculturalidad y formación docente EIB. Percepciones desde la práctica pedagógica.	2025
Cian, A. V., Lederhos, M., & Rebaudino, V.	La formación continua de la supervisión escolar: Aportes de investigación en la provincia de Santa Fe.	2025
Hurtado-Torres, L. M., Barragán-Díaz, M. Á., Castellón-Valdez, L. M., & Fontecha-Fontecha, J. H.	Estrategias para la formación en ciudadanías en Iberoamérica: una revisión sistematizada.	2025

Discusión

La lectura y análisis de los documentos seleccionados permiten identificar puntos de convergencia significativos, a pesar de sus diversos contextos socioculturales, que nutren el objetivo de esta investigación. Desde una perspectiva hermenéutica, se evidencia una preocupación compartida por

repensar los procesos formativos desde una mirada intercultural crítica, en la que se reconozca la diversidad epistémica, lingüística y cultural como pilares fundamentales de una educación transformadora.

Desde el estudio de Suárez (2021), se documenta cómo la implementación de actividades interculturales diseñadas para problematizar fenómenos como el colorismo, el racismo y las jerarquías étnico-raciales en el aula de español como lengua extranjera, se evidencia que propició no solo el fortalecimiento de la competencia comunicativa intercultural (CCI), sino también una resignificación identitaria por parte de estudiantes afrodescendientes del Caribe anglófono. Esta experiencia educativa permitió un reconocimiento crítico de sus propias realidades socioculturales, generando así espacios de empoderamiento a través del lenguaje y la reflexión situada.

De manera convergente, Sartorello y Ortelli (2024) reconstruyen la experiencia de María Bertely y su liderazgo en las Milpas Educativas, un modelo pedagógico comunitario indígena articulado desde el Método Inductivo Intercultural (MII). En este enfoque, los educadores indígenas son concebidos como sujetos epistémicos y políticos, lo cual representa una ruptura epistemológica frente al paradigma eurocéntrico dominante. El MII propone una pedagogía decolonial basada en el diálogo horizontal, el aprendizaje situado y la reflexividad crítica, que busca transformar la relación entre conocimiento, cultura y poder en los procesos formativos.

Estas dos experiencias, aunque situadas en contextos distintos —uno universitario caribeño y otro comunitario indígena en México, coinciden en cuestionar las estructuras educativas tradicionales, proponiendo metodologías pedagógicas que priorizan la inclusión, la agencia del sujeto y la construcción colectiva del saber.

Desde el plano pedagógico, estos hallazgos sugieren líneas de acción concretas para la formación docente y el diseño curricular en contextos educativos multiculturales y multilingües. En primer lugar, se destaca la urgencia de incorporar estrategias didácticas interculturales activas que generen espacios seguros para el reconocimiento, la discusión crítica y la resignificación de las identidades (Suárez, 2021). En segundo lugar, se propone una transformación del rol docente tradicional hacia el de un mediador intercultural, capaz de facilitar procesos de co-construcción del conocimiento con los estudiantes y las comunidades, como lo evidencia la experiencia del MII (Sartorello & Ortelli, 2024). En tercer lugar, se enfatiza la importancia de diseñar dispositivos pedagógicos contextualizados que reconozcan la diversidad cultural no como una dificultad, sino como un recurso valioso para el aprendizaje. Por último, se plantea la necesidad de superar enfoques reduccionistas y utilitaristas en la enseñanza de lenguas, promoviendo una educación crítica e intercultural que articule saberes, valores y ciudadanía global.

En síntesis, los estudios analizados proporcionan bases conceptuales y metodológicas sólidas para sustentar una pedagogía intercultural crítica que no solo reconozca las desigualdades estructurales presentes en los sistemas educativos, sino que también reivindique los saberes subalternos como elementos transformadores. La integración de estas perspectivas, la educación superior en el Caribe, la

formación de educadores indígenas y la reflexión teórica sobre las competencias comunicativas permite comprender que los procesos de enseñanza-aprendizaje solo adquieren verdadero sentido cuando dialogan con las realidades políticas, sociales y culturales del estudiantado. Este diálogo, mediado por la ética del reconocimiento y la justicia epistémica, contribuye a la configuración de modelos educativos más justos, dialógicos y emancipadores.

En consecuencia, esta revisión crítica ofrece un andamiaje teórico y hermenéutico desde el cual se puede profundizar el análisis de otras experiencias formativas que impulsen la construcción de una ciudadanía crítica e intercultural, comprometida con la transformación social desde las aulas y las comunidades.

Al continuar profundizando sobre la construcción de una ciudadanía crítica e intercultural se debe tener en cuenta los aspectos señalados en los trabajos titulados: Desde un análisis hermenéutico de "Comprensiones sobre la interculturalidad y sus incidencias pedagógicas" (Marin Hermann, 2023) y "La educación intercultural en Chile: Revisión de literatura" (Arredondo Herrera & Paidicán Sotob, 2023), donde se revela una serie de coincidencias fundamentales que enriquecen la comprensión de la interculturalidad y sus implicaciones pedagógicas.

Ambos estudios convergen en la naturaleza polisémica de la interculturalidad, reconociéndola como un concepto complejo y multifacético. Por su parte Marin Hermann (2023) la describe explícitamente como "polisémico", mientras que Arredondo Herrera y Paidicán Sotob (2023) demuestran esta diversidad de significados al compilar múltiples definiciones provenientes de diversas fuentes. Esta multiplicidad subraya la ausencia de una única conceptualización, lo que permite una aproximación más rica y matizada al fenómeno.

De igual manera, existe una coincidencia clara en concebir la interculturalidad como una respuesta inherente a los desafíos derivados de la diversidad social. Marin Hermann (2023) sitúa su génesis en la necesidad de generar políticas públicas para abordar la diferenciación social y la globalización, así como en los movimientos de resistencia contra la exclusión. De forma paralela, Arredondo Herrera y Paidicán Sotob (2023) contextualizan la educación intercultural en Chile como una medida crucial ante el aumento de la migración y los retos que esto impone al sistema escolar, destacando la necesidad de prácticas que fomenten la adaptación y la integración. Además, ambos trabajos resaltan la pertinencia de políticas pluralistas para abordar la inclusión social y económica de la población extranjera.

Desde lo pedagógico y el rol intrínseco de la educación en los procesos interculturales. Marin Hermann (2023) subraya cómo las distintas visiones de la interculturalidad se traducen en diferencias significativas en las acciones pedagógicas, mencionando el desarrollo de competencias interculturales en los profesionales de la educación. Complementariamente, Arredondo Herrera y Paidicán Sotob (2023) se enfocan directamente en la "educación intercultural" y la "pedagogía intercultural" como pilares esenciales para mejorar los aprendizajes y preparar a los estudiantes para un mundo diverso. Ambos textos coinciden

en que las prácticas pedagógicas interculturales demandan una reflexión crítica y una coherente articulación entre la teoría y la práctica. Así mismo, el énfasis en el diálogo y el respeto a la diversidad es otro punto de encuentro sustancial. Marin Hermann (2023), al abordar una perspectiva crítica de la interculturalidad, propone un "diálogo de saberes" que, además de reconocer los conflictos, promueva la construcción de proyectos futuros basados en conexiones significativas, trascendiendo la mera tolerancia. De manera congruente, Arredondo Herrera y Paidicán Sotob (2023) sugieren que futuras investigaciones deben priorizar una pedagogía intercultural enfocada en "el diálogo y respeto por la diversidad". La definición de la UNESCO, citada por Arredondo Herrera y Paidicán Sotob (2023), refuerza este aspecto al destacar el diálogo y el respeto mutuo como elementos centrales de la interacción cultural equitativa.

Ambos artículos dejan ver una crítica implícita o explícita a los enfoques superficiales y abogan por una comprensión profunda y acciones transformadoras. Por su parte Marin Hermann (2023) identifica una tendencia que reduce la interculturalidad a manifestaciones culturales superficiales o a la acumulación de conocimientos, sin abordar las estructuras de poder subyacentes. Este enfoque se contrasta con una perspectiva crítica que busca cambios sustanciales y reconoce la colonialidad. Según la perspectiva de Arredondo Herrera y Paidicán Sotob (2023) señalan que, a pesar de ser una "declaración de principios", la educación intercultural en Chile se encuentra "lejana a la realidad" y requiere innovación para evitar el estancamiento, extendiéndose más allá de las poblaciones indígenas para abarcar a toda la sociedad, lo que sugiere la necesidad de una implementación más arraigada y sistémica.

Finalmente, la necesidad imperativa de políticas y cambios sistémicos es un hallazgo compartido. Marin Hermann (2023) menciona que la interculturalidad surge, en parte, de la "necesidad de construir políticas públicas" para atender la diferenciación social y garantizar la inclusión. Arredondo Herrera y Paidicán Sotob (2023) explicitan la urgencia de "políticas educativas que incluyan prácticas pedagógicas" de manera sistemática, distanciándose de intervenciones aisladas.

En síntesis, estos análisis demuestran que la interculturalidad es una exigencia social y pedagógica que demanda un compromiso profundo con el diálogo, el respeto crítico y la transformación estructural para alcanzar una equidad genuina y el pleno reconocimiento de la diversidad y a partir de dichos reconocimientos, generar espacios democráticos frente a las diferencias y la apuesta por una educación que responda a las necesidades de un mundo cambiante por la geopolítica y políticas internacionales. Lo anterior, al intentar ser transformado en logros institucionales y sociales se dificulta si en la práctica la formación docente no está vinculada a las necesidades de los contextos y de su propia vinculación con la cultura que lo arropa. Es así, como la formación docente en contextos latinoamericanos plurinacionales exige ser leída más allá de sus formulaciones normativas. Esta implica interpretar críticamente las prácticas, sentidos y estructuras que median la relación entre educadores en formación y la diversidad cultural. En esta dirección convergen los estudios de Espinoza Freire (2020) y Krotz y Frisancho (2021), quienes, desde enfoques complementarios, tensionan los discursos instituidos sobre la interculturalidad para visibilizar tanto sus potencialidades transformadoras como sus reduccionismos más frecuentes.

En cuento al trabajo de Espinoza Freire (2020), de carácter cuasi-experimental y centrado en la aplicación de una estrategia metodológica en la Universidad Técnica de Machala (Ecuador), propone una lectura de la interculturalidad como práctica formativa integral, cargada de valores éticos y políticos. Dentro de su propuesta se puede destacar el diseño e implementación de actividades pedagógicas orientadas a resignificar la diversidad como fuente legítima de conocimiento, ciudadanía y convivencia. A través de investigaciones de campo, debates, análisis de materiales audiovisuales y encuentros con comunidades indígenas y afrodescendientes, se busca formar docentes sensibles a la pluralidad cultural y capaces de superar actitudes discriminatorias arraigadas. El cambio observado en las actitudes estudiantiles hacia una postura más respetuosa y consciente de la diversidad valida el impacto de esta intervención metodológica, fundada en una perspectiva axiológica y transformadora (Espinoza Freire, 2020).

Por su parte, Krotz y Frisancho (2021) adoptan una mirada más crítica y filosófica desde los estudios decoloniales y la antropología de la educación. Su análisis parte de una denuncia contundente: la interculturalidad, a pesar de su aparente presencia en las políticas educativas latinoamericanas, ha sido cooptada por lógicas institucionales que la neutralizan y despolitizan. Lejos de convertirse en una herramienta de justicia epistémica, se ha reducido muchas veces a una práctica folklorizante o a un dispositivo multicultural sin capacidad de transformación estructural. En contraposición, los autores proponen una interculturalidad crítica y conflictiva, que no evade los conflictos culturales, lingüísticos o epistémicos, sino que los enfrenta desde la ética del diálogo y la dignificación de las diferencias (Krotz & Frisancho, 2021).

Ambos estudios coinciden en denunciar la brecha entre los discursos normativos sobre la interculturalidad y las prácticas concretas del sistema educativo. Asimismo, subrayan la urgencia de reconfigurar el rol docente, ya no como simple transmisor de saberes, sino como mediador intercultural, sujeto político y agente de transformación social. Esta coincidencia revela una comprensión compartida de la educación como espacio ético, situado y cargado de sentido, en el que se disputa no solo qué se enseña, sino desde qué epistemología y con qué finalidad.

No obstante, las diferencias entre los enfoques son notables y enriquecedoras. Mientras Espinoza Freire (2020) desarrolla una estrategia metodológica concreta con resultados cuantificables, centrada en transformar actitudes mediante el trabajo axiológico, Krotz y Frisancho (2021) elaboran una crítica estructural a las condiciones de producción del conocimiento en la formación docente, apuntando hacia una transformación más profunda del régimen epistémico colonial. En ese sentido, el primero ofrece una hoja de ruta pragmática para el aula, y los segundos un marco teórico para repensar los fundamentos de la pedagogía intercultural.

En síntesis, estos estudios permiten construir un marco interpretativo complejo y enriquecido: la interculturalidad en la formación docente no puede agotarse en su dimensión metodológica, ni limitarse al reconocimiento simbólico de la diversidad, sino que debe asumirse como una práctica radical de justicia,

que transforme tanto el contenido como las formas del conocimiento. Desde esta lectura hermenéutica, se hace evidente que la tarea formativa implica no solo enseñar desde el respeto a las diferencias, sino desmontar las jerarquías que legitiman unos saberes sobre otros, construir espacios de diálogo intercultural genuino y formar docentes conscientes de su responsabilidad ética frente a las memorias, las lenguas y los mundos que habitan sus aulas.

Así, el diálogo entre las propuestas de Espinoza Freire (2020) y de Krotz y Frisancho (2021) no solo enriquece el campo teórico de la educación intercultural, sino que abre nuevos caminos para una praxis docente situada, crítica y transformadora, capaz de disputar sentidos, resistir hegemonías y construir nuevas formas de convivencia educativa en contextos marcados por la pluralidad. Lo que resulta importante para este estudio desde los diálogos entre pares para fortalecer la práctica a partir de la experiencia una formación intercultural ajustada a los contextos y al tiempo que se habita.

Los tres autores que se relacionan a continuación convergen en un planteamiento común y destacan que la educación contemporánea está habida de transformaciones profundas que no solamente reconozcan la diversidad cultural, sino que también, promuevan la justicia social y fortalezcan una ciudadanía comprometida, tanto a nivel local como global. La interculturalidad emerge como un principio educativo transversal que no solo responde a la pluralidad cultural de las sociedades actuales, sino que cuestiona los marcos epistémicos dominantes. En este sentido, Espinoza Freire (2020) destaca cómo, en el contexto universitario ecuatoriano, la interculturalidad crítica permite visibilizar los saberes originarios como fundamentos válidos del conocimiento, lo cual exige una ruptura con los enfoques eurocéntricos y una apuesta por la justicia cognitiva. Por su parte y de forma complementaria, Figueroa y Calderón (2022) subrayan la necesidad de integrar la interculturalidad como una competencia clave en la formación ciudadana para la globalidad, posicionándola como eje de una ciudadanía planetaria capaz de afrontar los retos de un mundo interconectado sin renunciar a la afirmación de las identidades locales.

En este marco, la ciudadanía global se configura como un horizonte ético y político que trasciende los límites del Estado-nación. Los tres estudios resaltan que la construcción de esta ciudadanía exige una formación crítica, situada y solidaria que articule lo local con lo global. Para Espinoza Freire (2020), ello implica reconocer los saberes de los pueblos indígenas como sistemas epistemológicos legítimos que deben incorporarse al currículo y a las prácticas pedagógicas. Figueroa y Calderón (2022), por su parte, vinculan esta visión a un enfoque deliberativo de la democracia, donde la pluralidad, la participación y el pensamiento crítico son pilares fundamentales. En el ámbito escolar, Patiño Acuña et al. (2022) problematizan la inclusión de estudiantes migrantes en una escuela chilena, revelando cómo las prácticas de liderazgo escolar y las tensiones institucionales oscilan entre el reconocimiento simbólico y la invisibilización cultural. En este contexto, el liderazgo educativo se convierte en un actor clave para mediar procesos de cambio hacia una educación más democrática e inclusiva. De tal manera que, la formación docente emerge como un elemento estratégico en la posibilidad de avanzar hacia prácticas interculturales significativas. Los autores en sus textos coinciden en que, sin una transformación profunda del rol del profesorado, es inviable consolidar una educación verdaderamente intercultural. Mientras

Figuerola y Calderón (2022) enfatizan la urgencia de una formación crítica que capacite a los docentes para generar experiencias de aprendizaje conectadas con los desafíos globales, Espinoza Freire (2020) propone que los educadores deben asumirse como sujetos epistémicos y políticos capaces de disputar el sentido mismo del conocimiento. En línea con estos planteamientos, Patiño Acuña et al. (2022) evidencian que la falta de preparación docente frente a la diversidad migrante impacta negativamente en la calidad del aprendizaje y en la convivencia escolar, lo cual refuerza la necesidad de incorporar competencias interculturales, comunicativas y éticas en la formación inicial y continua de los educadores.

El análisis hermenéutico pone de relieve una tensión persistente entre los discursos institucionales sobre interculturalidad y las prácticas reales en los entornos educativos. Si bien existen políticas, normativas y discursos que promueven la diversidad, los autores coinciden en señalar que su aplicación efectiva enfrenta obstáculos de carácter estructural, simbólico y organizativo. Esta brecha entre lo normativo y lo práctico indica que la interculturalidad no puede quedar reducida a un discurso decorativo o a una estrategia periférica, sino que debe convertirse en un principio organizador del proyecto educativo en su conjunto. Para ello, se requiere transitar desde una interculturalidad declarativa hacia una interculturalidad operativa, con capacidad de incidir de manera tangible en los modos de enseñar, aprender, liderar y convivir en la escuela y la universidad.

En síntesis, la lectura crítica e interpretativa de los tres textos revela una preocupación compartida por repensar la educación desde un enfoque que combine pluralidad cultural, justicia social y formación ética. La interculturalidad, entendida como horizonte formativo integral, implica dialogar con las epistemologías subalternas, reconfigurar el currículo desde una mirada crítica, fortalecer el liderazgo democrático y formar sujetos capaces de convivir con otros desde la empatía, el respeto y la corresponsabilidad. Este corpus académico permite concluir que el proyecto intercultural no puede ocupar un lugar marginal en las agendas educativas, sino que debe consolidarse como un principio estructurante de una nueva racionalidad pedagógica, anclada en los derechos humanos, la democracia deliberativa y la ciudadanía planetaria (Figuerola & Calderón, 2022; Espinoza Freire, 2020; Patiño Acuña et al., 2022).

En relación con el análisis realizado de los autores cabe señalar que la tarea no debe quedarse en interpretar estos hallazgos solo como evidencia empírica, sino como señales de una transformación educativa en construcción, que debe ser asumida a partir de un enfoque político-pedagógico integral. En este sentido, señalo que la interculturalidad no puede ser entendida como un adorno curricular o una respuesta reactiva, sino como un derecho pedagógico que exige una revisión profunda de los fines de la educación. Esto implica repensar el rol docente como agente de transformación y no como mero transmisor, consolidar un liderazgo escolar con enfoque intercultural y ético, y asumir que formar ciudadanía crítica en un mundo interdependiente exige prácticas pedagógicas que reconozcan y articulen saberes diversos, de manera equitativa y con justicia social. Si todo lo anterior es entendido y validado la educación intercultural, dejará de ser una promesa y se convertirá en una praxis radicalmente humanizadora.

Por lo anterior, es de suma trascendencia el análisis de estos tres estudios fundamentales que abordan facetas cruciales de la educación contemporánea con el objetivo de trazar los hilos conductores que conectan la necesidad de integrar el cuidado y la educación en la primera infancia (García Gorostiaga, 2025), la percepción docente sobre la educación intercultural en contextos multigrado (Castillo Morán et al., 2022) y las prácticas pedagógicas que la fomentan en educación parvularia (Cabrera-Murcia & Silva-Baeza, 2024). A través de esta integración, se busca desvelar los puntos de encuentro, la trascendencia de cada investigación, sus hallazgos claves y las contribuciones colectivas que enriquecen el campo educativo.

Desde el punto de encuentro o elemento cardinal que articula estos trabajos se destaca la búsqueda de una educación que trascienda la mera instrucción académica para abrazar el desarrollo integral del infante. García Gorostiaga (2025) postula de manera categórica la "inherencia y simultaneidad" de las tareas de "cuidado" y "educación" en la primera infancia, argumentando contra su dicotomía. Esta perspectiva armoniza con la aspiración de una educación que atienda las múltiples dimensiones del ser humano, una meta central en la educación intercultural al reconocer la riqueza de la diversidad cultural de los estudiantes (Cabrera-Murcia & Silva-Baeza, 2024).

El papel central del docente y sus prácticas pedagógicas emerge como un eje común. García Gorostiaga (2025) subraya que el "cuidado respetuoso, personalizado y atento" es una prerrogativa profesional que moldea la subjetividad infantil. En concordancia, Castillo Morán et al. (2022) revelan cómo, a pesar de las directrices políticas, los docentes en aulas multigrado logran incorporar la interculturalidad mediante el "acercamiento e involucramiento de la comunidad y la socialización de los grupos escolares". De forma similar, Cabrera-Murcia y Silva-Baeza (2024) examinan las estrategias que las educadoras utilizan para promover la interculturalidad, destacando el "reconocimiento a la diversidad cultural presente en las aulas" como un motor fundamental.

Otro punto de convergencia es la interacción dinámica entre la política educativa formal y su implementación práctica en el aula. Castillo Morán et al. (2022) advierten que la institucionalización de la educación intercultural en México puede desvirtuar su propósito original, arriesgándose a un "interculturalismo funcional". En paralelo, Cabrera-Murcia y Silva-Baeza (2024) analizan la evolución de las políticas chilenas sobre interculturalidad, desde enfoques asimilacionistas hasta propuestas más contemporáneas que abogan por el "diálogo y el reconocimiento permanente de la diferencia". Esta dicotomía invita a una reflexión crítica sobre cómo los marcos teóricos y normativos se traducen y, a menudo, se reconfiguran en la realidad educativa cotidiana. Dando una mirada más rigurosa a los estudios y su trascendencia esta radica en su capacidad para iluminar aspectos complejos y vitales de la educación actual. Por su parte, el trabajo de García Gorostiaga (2025) es crucial al desafiar una dicotomía profundamente arraigada en la formación docente: la separación entre el cuidado y la educación. Al insistir en su carácter "inherente y simultáneo", la autora nos conmina a reevaluar la formación de los educadores de la primera infancia, propugnando un enfoque más integrado y humanizado.

En cuanto a la investigación de Castillo Morán et al. (2022) adquiere particular relevancia al explorar las percepciones docentes en el contexto multigrado mexicano, una modalidad que atiende a una considerable proporción de la población escolar en áreas rurales. Comprender cómo los maestros perciben y aplican la educación intercultural en estas circunstancias desafiantes es esencial para fortalecer modelos educativos que respondan genuinamente a las necesidades de comunidades diversas y a menudo marginadas.

Por último, el estudio de Cabrera-Murcia y Silva-Baeza (2024) es de suma importancia, ya que se centra en las prácticas pedagógicas que promueven la educación intercultural en la educación parvularia, un nivel donde la investigación sobre migración y diversidad cultural es aún incipiente en Chile. Su énfasis en la necesidad de una "educación intercultural crítica" y su vinculación con el liderazgo escolar nos impulsa a edificar una escuela más inclusiva y transformadora desde sus cimientos. En cuanto a los resultados y contribuciones se evidencia que no solo validan intuiciones preexistentes, sino que también ofrecen nuevas perspectivas y herramientas para la praxis. García Gorostiaga (2025) demuestra que el cuidado en la primera infancia debe ser examinado desde una pluralidad de lentes disciplinarios (sociología, pedagogía, psicología, filosofía y antropología) y que un "cuidado atento" es una constante entre los referentes teóricos. Su Proyecto de Intervención en la formación docente uruguaya es una contribución práctica que busca la integración del cuidado y la educación desde el inicio, demostrando cómo las prácticas preprofesionales pueden funcionar como un espacio de "integración, consolidación y resignificación" de saberes teóricos y empíricos.

Castillo Morán et al. (2022) revelan que, si bien los docentes multigrado en México asocian la educación intercultural primordialmente con grupos indígenas, en la práctica, sus estrategias didácticas fomentan situaciones de interculturalidad. Concluyen que la institucionalización puede desvirtuar el enfoque original, pero la agencia docente, a través del acercamiento y la socialización comunitaria, permite que la interculturalidad prospere en el aprendizaje estudiantil. Este hallazgo subraya el potencial transformador del docente en el aula.

Por su parte, Cabrera-Murcia y Silva-Baeza (2024) documentan el empleo de prácticas pedagógicas interculturales impulsadas por el reconocimiento de la diversidad cultural. Su investigación indica que estas prácticas se basan en modelos de interculturalidad predominantemente funcionales y relacionales. La contribución más significativa radica en su postulado sobre la necesidad de que la educación intercultural no sea una iniciativa aislada del aula, sino que esté intrínsecamente ligada al liderazgo institucional. Proponen que desde el contexto local se "reflexione y signifique el sentido de otorgar una educación intercultural crítica al interior del centro", promoviendo una visión holística y sistémica de la inclusión.

En síntesis, estos tres artículos, a pesar de sus especificidades, convergen en una meta común como es la de forjar una educación más humana, inclusiva y contextualizada. De igual manera, enseñan que la labor educativa es inseparable del acto de cuidar, y que la diversidad cultural no es una barrera, sino un

invaluable recurso que debe ser reconocido, valorado e integrado en el núcleo mismo de las prácticas pedagógicas. Lo anterior invita e impulsa a seguir explorando las intersecciones entre la teoría, la política y la práctica educativa, con el fin de asegurar que cada niño y niña reciba una educación que lo nutra integralmente y lo prepare para desenvolverse en un mundo intrínsecamente diverso.

Conclusiones

La revisión de literatura titulada Educación Intercultural: Una revisión de literatura 2020–2025 permitió, desde un enfoque hermenéutico, aproximarse a los sentidos, tensiones y horizontes de posibilidad que emergen en torno a la construcción de una pedagogía intercultural situada en contextos de diversidad cultural. A través de un proceso riguroso de selección, respaldado por el protocolo PRISMA 2020, se consolidó un corpus de veinte artículos científicos que, por su pertinencia y profundidad, ofrecen claves interpretativas para pensar la escuela desde un horizonte de justicia epistémica, reconocimiento y transformación.

Uno de los hallazgos más significativos de este ejercicio analítico es la reiterada necesidad de fortalecer la formación docente desde un paradigma intercultural crítico. Aunque la producción académica en este campo ha evidenciado un incremento sostenido particularmente en el año 2024, persiste una brecha entre los discursos institucionales y las prácticas concretas en el aula. La mayoría de los programas de formación inicial y continua aún resultan insuficientes para preparar a los educadores frente a la complejidad de contextos escolares marcados por la pluralidad étnica, cultural y lingüística. Formar para la interculturalidad no puede limitarse a incorporar contenidos declarativos, sino que debe propiciar procesos de deconstrucción cultural, reflexión ética y reconstrucción pedagógica que permitan a los docentes reconocerse como sujetos situados, responsables y corresponsables en la creación de espacios inclusivos.

En esa línea, la revisión destaca experiencias pedagógicas que abren camino hacia una educación más dialógica, participativa y decolonial. Iniciativas como el proyecto *Milpas Educativas*, así como estrategias didácticas orientadas a interpelar el racismo estructural y las jerarquías étnico-raciales, muestran que es posible diseñar propuestas curriculares flexibles, integradoras y profundamente contextualizadas. El diálogo horizontal, la incorporación de cosmovisiones diversas y el reconocimiento del saber como construcción colectiva, se configuran como pilares para reconfigurar las relaciones entre conocimiento, poder y cultura dentro de la escuela. En este marco, la participación estudiantil deja de ser un componente accesorio para convertirse en un eje articulador del aprendizaje significativo y del sentido de pertenencia, especialmente entre estudiantes migrantes y racializados que históricamente han sido marginados por el sistema educativo hegemónico.

Desde una mirada hermenéutica, esta revisión también aporta a la comprensión de la interculturalidad como un campo de disputa política y epistémica. No se trata únicamente de estrategias para incluir a quienes han sido excluidos, sino de cuestionar las categorías mismas que han legitimado

esas exclusiones. Tal como advierten Orrego-Echeverría y Prada Rodríguez (2024), la interculturalidad crítica implica desmontar las lógicas moderno-coloniales que aún persisten en los sistemas educativos, y avanzar hacia la co-construcción de saberes complejos, relacionales y situados. Esto requiere voluntad institucional, compromiso ético y una transformación profunda del currículo, de las prácticas docentes y del propio sentido de la escuela.

Finalmente, el estudio reafirma que una educación intercultural con sentido de futuro debe articular la formación ciudadana global con el reconocimiento profundo de la diversidad cultural y el desarrollo profesional permanente del magisterio. Asumir la complejidad de los procesos educativos exige superar falsas dicotomías entre lo cognitivo y lo afectivo, entre lo académico y lo comunitario, y entre lo global y lo local. En esa superación, la comunicación intercultural y el diálogo respetuoso y empático se posicionan como condiciones indispensables para una escuela que no solo enseña contenidos, sino que también habilita la posibilidad de convivir en la diferencia, construir comunidad y transformar realidades.

Referencias

- Arredondo Herrera, P. A., & Paidicán Sotob, M. Á. (2023). La educación interculturalidad en Chile: Revisión de literatura. *REXE Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22(49), 212-230. <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i49.1394>
- Cabrera-Murcia, P., & Silva-Baeza, B. (2024). Prácticas pedagógicas que promueven una educación intercultural en educación parvularia: experiencias y significados. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE)*, 23(53), 48-65. <https://doi.org/10.21703/rexe.v23i53.2204>
- Castillo Morán, A., Medina López, J. E., Morales Acosta, G. V., & Contreras Villarreal, M. del R. (2022). Percepción docente de la educación intercultural en multigrado del noreste mexicano. *Diálogo Andino*, (67).
- Chávez-Gonzales, O. y Sánchez-Aguirre, F. de M. (2025). Interculturalidad y formación docente EIB. Percepciones desde la práctica pedagógica. *Desde el Sur*, 17(2), e0019. <https://doi.org/10.21142/DES-1702-2025-0019>
- Céspedes Suárez, Carmen Isabel (2021). “Colorismo, racismo e identidad. Estrategias didácticas para fomentar su discusión en el aula”, Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos, 30: 127-155. DOI: <https://doi.org/10.24197/ogigia.30.2021.127-155>
- Cian, A. V., Lederhos, M., & Rebaudino, V. (2025). La formación continua de la supervisión escolar: Aportes de investigación en la provincia de Santa Fe. *Espacios en Blanco, Serie Indagaciones*, 1(35). <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-421>
- Espinoza Freire, E. E. (2020). Estrategia metodológica para la interculturalidad en la formación docente. *Universidad y Sociedad*, 12(2), 369–379. <https://orcid.org/0000-0002-0537-4760>
- Fadda, S., & Rezzónico, M. G. (2021). Competencia lingüística, competencia comunicativa, competencia (inter)cultural: algunas reflexiones. *South Florida Journal of Development*, 2(2), 3311-3317. <https://doi.org/10.46932/sfjdv2n2-167>
- Figuroa, W. I., & Leyton, E. C. (2022). Educación para la ciudadanía global. *Acta Scientiarum. Education*, 44, e60717. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v44i1.60717>
- Friz Carrillo, M., Morales Mendoza, K., Sumonte Rojas, V., Colipán, X., Manhey Moreno, M., & Aroca Toloza, C. (2022). Construir la identidad profesional docente desde las experiencias interculturales. *Interciencia*, 47(7), 284-292.

- García Gorostiaga, M. G. (2024). Necesidad de reconocer y vencer la dicotomía entre cuidar y educar a los niños de primera infancia: Una mirada desde la formación docente uruguaya. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 13(1), 20–38. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-434>
- Gómez Chaparro, S. & Sepúlveda, R. (2022). Inclusión de estudiantes migrantes en una escuela chilena: Desafíos para las prácticas del liderazgo escolar. *Psicoperspectivas*, 21(1). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2501>
- González Mediel, O., Berríos Valenzuela, L., & Toro Collantes, M. (2021). La formación del profesorado de primaria en educación intercultural: una experiencia a través de la investigación acción. *Estudios Pedagógicos*, XLVII(1), 197-217. doi:10.4067/S0718-07052021000100197
- Hurtado-Torres, L. M., Barragán-Díaz, M. Á., Castellón-Valdez, L. M., y Fontecha-Fontecha, J. H. (2025). Estrategias para la formación en ciudadanías en Iberoamérica: una revisión sistematizada. *Revista de Investigación Educativa*, 43. DOI: <https://doi.org/10.6018/rie.564101>
- Marin Hermann, X. (2023). Comprensiones sobre la interculturalidad y sus incidencias pedagógicas. *Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana*, 8(18), 199–219. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668174966012>
- Orrego-Echeverría, I. A., & Prada Rodríguez, M. L. (2024). Desocultamiento del neoliberalismo soterrado en el concepto de inclusión, mediante la filosofía intercultural: Inclusión neoliberal e interculturalidad. *Revista Guillermo de Ockham*, 22(1), 41–55. <https://doi.org/10.21500/22563202.6751>
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. y González-Faraco, J. C. (2021). La educación culturalmente relevante: un modelo pedagógico para los estudiantes de origen cultural diverso. Concepto, posibilidades y limitaciones. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(1), 153-172. <https://doi.org/10.14201/teri.22990>
- Román-Soto, D. (2024). Desafío Docente de Educación inclusiva e intercultural. Fase 1 Diagnóstico reflexivo. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE)*, 23(52), 214-231. <https://doi.org/10.21703/rexe.v23i52.2656>
- Sartorello, S. C., & Ortelli, P. (2024). “Con mi corazón abierto”: Aportes de María Bertely a las Milpas Educativas para el buen vivir. *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, 45(179), 52–74. <https://doi.org/10.24901/rehs.v45i179.1052>
- Valencia, A., Sánchez, I. y Huertas, Ó. (2022). Visibilidad de la cultura afrocolombiana en el marco de la educación intercultural en la escuela: realidad, percepciones y desafíos. *Via Inveniendi Et Iudicandi*, 17(2), 218-233. <https://doi.org/10.15332/19090528.8772>

Declaración de Autoría

Conceptualización: Yenis Muñoz; **Investigación:** Yenis Muñoz; **Metodología:** Yenis Muñoz; **Redacción:** Yenis Muñoz – **Borrador original:** Yenis Muñoz; **Redacción – revisión y edición:** Yenis Muñoz; **Autor de correspondencia:** Yenis Muñoz

Conflicto de interés

La autora de este manuscrito certifica que no existen conflictos de interés de ningún tipo, ni financieros ni personales, académicos o políticos, que pudieran haber influido de manera inapropiada en la realización, análisis o interpretación de los resultados de esta investigación.

Información adicional

La correspondencia y las solicitudes de materiales sobre este escrito deben dirigirse al autor de correspondencia al correo electrónico proporcionado.

Las impresiones y la información sobre permisos están disponibles en el siguiente enlace:

https://www.revistas.up.ac.pa/index.php/contacto/acceso_reuso