

Chapter 10 / Capítulo 10



The Surnames of Education
ISBN: 978-9915-9928-4-6
DOI: 10.62486/978-9915-9928-4-6.Ch10
Pages: 293-319

© 2026 The authors. This is an open access
book chapter distributed under the terms of
the Creative Commons Attribution (CC BY)
4.0 License.

Intercultural Education for Diverse Societies: Recognition, Justice and Institutional Transformation

Educación intercultural para sociedades diversas: Reconocimiento, justicia y transformación institucional

Verenice Sánchez Castillo ¹  

Libardo Ramón Polanía ²  

¹ Universidad de la Amazonia. Florencia, Colombia.

ABSTRACT

Cultural diversity exists before an educational institution decides to recognize it; interculturality, by contrast, asks how differences in language, territory, memory, identity, and ways of knowing relate within structures shaped by power and inequality. This chapter examines intercultural education as a process of recognition, justice, and institutional transformation. It distinguishes diversity, multiculturalism, and interculturality, and analyzes the risk of turning complex identities into fixed or folkloric categories. The discussion incorporates language, plural repertoires, local knowledge, dialogue among knowledge systems, and epistemic justice, asking who can speak, which forms of knowledge receive legitimacy, and what criteria organize the curriculum. Intercultural teacher competence is addressed as a professional capacity requiring interpretation of contexts, revision of expectations, adaptation of practices, and maintenance of high expectations without homogenizing students. The chapter also examines family participation, human mobility, migration, digitalization, and emerging identities, together with inequalities that turn cultural differences into educational barriers. Proposed actions emphasize participation, curriculum review, assessment, and transformation of institutional procedures rather than reducing interculturality to celebrations or isolated content. Overall, the chapter argues that recognizing difference is only a beginning: an intercultural institution must examine how it distributes voice, access, legitimacy, and decision-making capacity. Intercultural education is therefore presented as a practice of justice that links cultural recognition with concrete changes in curriculum, teaching, participation, and governance. The approach avoids treating cultures as closed blocks and instead focuses on relationships, trajectories, and concrete inequalities that can be changed through educational decisions.

Keywords: intercultural education; epistemic justice; diversity; participation; institutional transformation

RESUMEN

La diversidad cultural existe antes de que una institución educativa decida reconocerla; la interculturalidad, en cambio, plantea cómo se relacionan diferencias de lengua, territorio, memoria, identidad y formas de conocimiento dentro de estructuras atravesadas por poder y desigualdad. Este capítulo examina la educación intercultural como un proceso de reconocimiento, justicia y transformación institucional. Se distinguen diversidad, multiculturalidad e interculturalidad, y se analiza el riesgo de convertir identidades complejas en categorías fijas o folclóricas. La discusión incorpora lengua, repertorios plurales, conocimientos locales, diálogo de saberes y justicia epistémica, preguntando quién puede hablar, qué conocimientos reciben legitimidad y qué criterios organizan el currículo. Se aborda la competencia intercultural docente como capacidad profesional que requiere interpretar contextos, revisar expectativas, adaptar prácticas y sostener altas expectativas sin homogeneizar a los estudiantes. El capítulo examina también participación de familias, movilidad humana, migración, digitalización y nuevas formas de identidad, así como desigualdades que transforman diferencias culturales en barreras educativas. Las propuestas de acción enfatizan participación, revisión curricular, evaluación y transformación de procedimientos institucionales, evitando reducir la interculturalidad a celebraciones o contenidos aislados. En conjunto, se sostiene que reconocer diferencias es apenas el comienzo: una institución intercultural debe examinar cómo distribuye voz, acceso, legitimidad y capacidad de decisión. La educación intercultural se presenta así como una práctica de justicia que articula reconocimiento cultural con cambios concretos en currículo, enseñanza, participación y gobernanza. El enfoque evita presentar culturas como bloques cerrados y propone trabajar con relaciones, trayectorias y desigualdades concretas que pueden modificarse mediante decisiones educativas.

Palabras clave: educación intercultural; justicia epistémica; diversidad; participación; transformación institucional

INTRODUCCIÓN

Las sociedades contemporáneas son diversas antes de que una institución educativa decida reconocerlo. En una misma aula confluyen lenguas, trayectorias migratorias, pertenencias territoriales, tradiciones religiosas, memorias familiares, formas de nombrar el mundo y experiencias desiguales de acceso a los bienes culturales. Esa diversidad constituye una condición social; la interculturalidad, en cambio, plantea una pregunta sobre la relación. Interesa saber cómo se encuentran esas diferencias, quién puede participar, qué conocimientos reciben legitimidad, qué lenguas funcionan como norma y qué mecanismos convierten una diferencia cultural en una desventaja educativa. Desde esta perspectiva, educar interculturalmente implica mucho más que representar identidades en celebraciones o materiales. Exige revisar las condiciones bajo las cuales las personas aprenden, hablan, son evaluadas y participan en las decisiones institucionales (UNESCO, 2006; Walsh, 2007).

La expansión del vocabulario de diversidad ha producido un avance relevante: hoy resulta difícil justificar una escuela abiertamente homogeneizadora. Sin embargo, el cambio en el discurso no garantiza por sí solo una transformación de las prácticas. Una institución puede declararse inclusiva y mantener un currículo monocultural; puede celebrar una semana de la diversidad y continuar penalizando repertorios lingüísticos distintos del dominante; puede invitar a una comunidad a mostrar sus tradiciones y excluirla de las decisiones sobre los contenidos que se enseñan. Esta distancia entre reconocimiento simbólico y transformación institucional constituye la tensión central de este capítulo. La interculturalidad adquiere profundidad cuando modifica relaciones de poder, criterios de conocimiento, prácticas lingüísticas, expectativas académicas y mecanismos de participación.

El campo reúne tradiciones que no son equivalentes. La educación multicultural desarrolló herramientas para analizar representación, identidad, currículo y ciudadanía en sociedades plurales (Banks, 2008, 2016). La pedagogía culturalmente relevante vinculó éxito académico, competencia cultural y conciencia crítica (Ladson-Billings, 1995), mientras desarrollos posteriores insistieron en sostener, y no simplemente responder a, las prácticas lingüísticas y culturales de comunidades diversas (Paris, 2012; Paris & Alim, 2017). En América Latina, la interculturalidad crítica incorporó de manera más explícita la colonialidad, la geopolítica del conocimiento y las asimetrías históricas entre saberes (Walsh, 2007; Mignolo & Walsh, 2018). El propósito de este capítulo no consiste en fundir esas corrientes, sino en utilizarlas para construir criterios de lectura capaces de distinguir representación, participación, justicia y transformación.

La lengua ocupa un lugar decisivo en esa lectura. Hablar una variedad distinta, aprender en una segunda lengua o movilizar repertorios bilingües no constituye una limitación cognitiva. Sin embargo, las instituciones pueden interpretar esas diferencias como déficit cuando confunden dominio de la lengua escolar con capacidad intelectual. Cummins (2000) mostró hace más de dos décadas que lenguaje, poder e identidad se encuentran profundamente entrelazados en la educación bilingüe. García y Wei (2014) ampliaron la discusión mediante el concepto de translanguaging, que permite comprender los repertorios del hablante como recursos integrados y no como compartimentos rígidos. La pregunta intercultural no consiste entonces en tolerar otras lenguas, sino en decidir qué oportunidades tienen para funcionar como medios de aprendizaje, participación y producción de conocimiento.

El problema se vuelve más exigente cuando la diversidad involucra saberes territoriales, indígenas, afrodescendientes o comunitarios. Reconocerlos no implica renunciar a criterios de evidencia ni declarar equivalentes todas las afirmaciones. Implica distinguir tipos de conocimiento, propósitos y condiciones de validez, y crear relaciones menos jerárquicas entre escuela, universidad y territorio. El informe regional de UNESCOOREALC (2019) sitúa precisamente el diálogo de saberes como un desafío político y educativo para América Latina. La discusión contemporánea sobre etnobotánica y conocimiento ecológico local muestra que comunidades tradicionales pueden aportar observaciones de larga duración y sistemas de clasificación relevantes para la conservación y la adaptación climática, mientras la educación formal aporta procedimientos de medición, comparación y sistematización (Gomes et al., 2026). El valor aparece en el encuentro crítico, no en la sustitución de un saber por otro.

La formación docente constituye otra frontera. Pedir a profesores y profesoras que trabajen en aulas diversas sin ofrecer herramientas para interpretar lenguas, trayectorias, racismo, territorio y participación convierte la interculturalidad en una exigencia individual imposible de sostener. Deardorff (2006) mostró que la competencia intercultural incluye actitudes, conocimientos, habilidades y resultados internos y externos; su desarrollo requiere práctica y evaluación, no una sesión ocasional de sensibilización. Investigaciones latinoamericanas confirman la necesidad de

incorporar esta formación de manera explícita y transversal. Sanhueza Henríquez et al. (2016), con estudiantes de pedagogía de tres universidades regionales chilenas, identificaron la conveniencia de fortalecer las competencias comunicativas interculturales en la formación inicial. Campos et al. (2024) advierten además que los procesos de acreditación pueden reforzar estándares homogeneizadores cuando la inclusión y la pertinencia territorial quedan subordinadas a criterios técnicos rígidos.

La movilidad humana amplía el alcance del problema. Las escuelas reciben estudiantes con trayectorias educativas discontinuas, documentos incompletos, experiencias de desplazamiento y repertorios lingüísticos distintos. La inclusión no se resuelve con matrícula. El Global Education Monitoring Report sobre migración y desplazamiento mostró que acceso, reconocimiento de trayectorias, lenguaje y formación docente forman parte de una misma arquitectura (Global Education Monitoring Report Team, 2018). Carrasco-Mella et al. (2026), en una revisión sistemática de estudios publicados entre 2015 y 2025, identifican apoyos lingüísticos, mediación entre pares, pedagogía culturalmente responsiva y trabajo con familias, pero también racismo, monoculturalismo curricular y coordinación institucional débil. La lectura intercultural convierte esas barreras en responsabilidades organizacionales y no en problemas que el estudiante debe resolver por sí solo.

La digitalización añade una capa nueva. Las identidades culturales se producen hoy también en plataformas, comunidades transnacionales y entornos mediados por algoritmos. Recursos educativos alojados en redes sociales pueden ampliar representación y circulación de voces, aunque la visibilidad no garantiza calidad intercultural. González-Ruiz et al. (2025), al analizar recursos de TikTok dirigidos a educación infantil, encontraron que buena parte de los materiales revisados no seguía las principales orientaciones de UNESCO ni desarrollaba de forma suficiente competencias interculturales. La inteligencia artificial generativa profundiza el reto: sistemas entrenados con grandes corpus pueden traducir, resumir y producir contenidos en múltiples lenguas, pero también reproducir desigualdades de representación, simplificar identidades y privilegiar los repertorios con mayor presencia digital.

El capítulo se organiza alrededor de una secuencia de seis movimientos: reconocer diferencia, examinar poder, escuchar saberes, revisar currículo, garantizar participación y transformar institución. Esta secuencia se denomina Matriz de justicia intercultural educativa. Funciona como una herramienta de análisis y no como una ley causal. Su propósito es impedir que la interculturalidad quede reducida a la primera operación —reconocer— y hacer visibles los pasos que permiten convertir ese reconocimiento en cambios verificables. Cada acápite desarrolla una parte de la matriz y la conecta con evidencia, casos y decisiones institucionales.

El primer acápite delimita el campo y distingue diversidad, multiculturalidad e interculturalidad, con especial atención a poder, identidad y justicia. El segundo aborda lengua, territorio y formas de conocimiento, incluidos translanguaging, diálogo de saberes y justicia epistémica. El tercero analiza currículo, formación docente, evaluación, migración y participación de familias. El cuarto examina cómo las diferencias se convierten en desigualdades y cómo derechos, racismo, memoria y educación superior obligan a revisar la arquitectura institucional. El quinto estudia movilidad, plataformas, inteligencia artificial e identidades digitales. El sexto reúne el argumento en una matriz aplicada y propone criterios para diagnóstico, diseño, evaluación y transformación. El objetivo final es desplazar la pregunta desde cuántas culturas aparecen representadas hacia qué condiciones permiten que personas y saberes participen con dignidad, exigencia académica y capacidad real de incidir en la institución.

ALCANCE DE LA REVISIÓN Y ESTATUTO DE LAS PROPUESTAS

El capítulo utiliza una lectura narrativa crítica del corpus reunido, organizada por problemas de lengua, conocimiento, poder y participación. Los aportes conceptuales ayudan a delimitar términos y explicar tensiones; las revisiones y estudios empíricos permiten examinar prácticas y condiciones; las orientaciones institucionales aportan criterios para el diseño. La selección se interpreta por su pertinencia para esos problemas y por la posibilidad de distinguir representación, acceso y transformación. No se presenta como una búsqueda sistemática exhaustiva ni se atribuye al conjunto una estimación única de eficacia.

Los resultados de un estudio conservan sus límites de población, contexto y método. Su traslado a otra institución requiere examinar mecanismos y condiciones, no reproducir automáticamente una actividad. La Matriz de justicia intercultural educativa es una síntesis conceptual propuesta para organizar preguntas y evidencias. Los escenarios de aplicación se

señalan como ilustrativos y no aportan resultados observados. Esta distinción permite utilizar el capítulo para diseñar y discutir intervenciones sin confundir coherencia de una herramienta, factibilidad de una práctica y evidencia empírica de transformación.

10.1. COMPRENDER LA INTERCULTURALIDAD

Diversidad, poder, identidad y justicia

La diversidad describe una condición de la vida social; la interculturalidad interroga la relación que se construye entre quienes son diferentes. Esta distinción parece elemental, pero cambia el sentido de la intervención educativa. Una escuela puede reunir estudiantes de múltiples orígenes y continuar operando con un único repertorio cultural como medida de normalidad. También puede aumentar la representación de grupos históricamente invisibilizados sin alterar quién decide el currículo, qué lenguaje se considera académico o qué trayectorias reciben expectativas más altas. Comprender la interculturalidad exige observar simultáneamente presencia, relación, poder y capacidad de transformación.

La educación intercultural se vuelve sustantiva cuando la diferencia deja de ser un objeto que la institución describe desde afuera y se convierte en una dimensión que modifica sus decisiones. En términos prácticos, la pregunta ya no es solamente qué grupos están presentes, sino qué conocimientos cuentan, quién puede definir problemas, cómo se distribuye la voz y qué barreras aparecen cuando una persona no coincide con la experiencia cultural que la institución supone universal. UNESCO (2006) formuló principios orientados al respeto de identidades, al acceso a una educación culturalmente apropiada y al desarrollo de capacidades para la participación. La tradición crítica latinoamericana añade que esos principios necesitan leerse dentro de historias concretas de colonialidad y desigualdad (Walsh, 2007).

DIVERSIDAD, MULTICULTURALIDAD E INTERCULTURALIDAD

El término diversidad suele funcionar como un descriptor amplio. Incluye diferencias culturales, lingüísticas, territoriales, religiosas, generacionales y de trayectoria, entre otras. Su amplitud resulta útil para reconocer heterogeneidad, pero puede esconder una dificultad: nombrar diferencias no dice todavía cómo se distribuyen recursos, reconocimiento y autoridad. La multiculturalidad añade la coexistencia de grupos diversos dentro de un mismo espacio social. En educación, ha permitido cuestionar currículos que presentan una experiencia particular como si fuera universal y ha ampliado la representación de historias, autores y perspectivas. Banks (2008, 2016) muestra que la educación multicultural alcanza profundidad cuando modifica la construcción del conocimiento, la reducción de prejuicios, la pedagogía de equidad y la cultura escolar, y no cuando se limita a agregar contenidos sobre grupos diversos.

La interculturalidad introduce un movimiento relacional. Pregunta qué ocurre cuando sujetos, lenguas y saberes se encuentran y bajo qué reglas se produce ese encuentro. Dos comunidades pueden coexistir durante décadas sin diálogo significativo; también pueden interactuar dentro de jerarquías estables que asignan a una de ellas la capacidad de definir qué cuenta como conocimiento válido. El prefijo inter remite por tanto a una relación que debe ser examinada. La calidad intercultural no depende de la cantidad de diferencias presentes, sino de la posibilidad de construir intercambios en condiciones suficientemente simétricas para que la participación produzca efectos reales.

La distinción evita una pedagogía de la exhibición. Ferias gastronómicas, muestras artísticas y conmemoraciones pueden tener valor si abren preguntas sobre historia, migración, territorio y desigualdad. Pierden profundidad cuando sustituyen esas preguntas y convierten la cultura en un conjunto de rasgos visibles que pueden consumirse sin comprender relaciones sociales. La folclorización aparece precisamente cuando una institución celebra símbolos y deja intactas las reglas que distribuyen voz y autoridad. Una práctica intercultural madura conecta representación con participación y aprendizaje; pregunta quién seleccionó lo que se muestra, qué contexto lo explica y cómo las personas representadas intervienen en esa selección.

El problema puede observarse en la diferencia entre igualdad formal y acceso efectivo. Una escuela puede aplicar el mismo procedimiento de comunicación a todas las familias y considerar que actúa de manera igualitaria. Sin embargo, el mecanismo puede ser inutilizable para quienes trabajan en horarios rotativos, no dominan la lengua institucional o desconocen los códigos administrativos. La interculturalidad obliga a evaluar el uso real de los dispositivos. La misma

norma puede producir efectos diferentes según las condiciones de entrada. Este desplazamiento desde la oferta hacia la posibilidad efectiva de participar aproxima la interculturalidad a una concepción más amplia de justicia educativa.

INTERCULTURALIDAD CRÍTICA: RECONOCER RELACIONES DE PODER

La interculturalidad crítica desarrollada en América Latina parte de una constatación histórica: las culturas no se encuentran en un espacio vacío. Colonialismo, construcción de los Estados nacionales, escolarización y jerarquías lingüísticas configuraron posiciones desiguales desde las cuales ciertos grupos participan. Walsh (2007) vincula interculturalidad y colonialidad para mostrar que el reconocimiento puede ser funcional al orden existente cuando administra la diversidad sin modificar las relaciones que la producen como subordinada. La pregunta crítica se dirige entonces a los criterios mediante los cuales una institución define normalidad, conocimiento legítimo y ciudadanía.

Mignolo y Walsh (2018) utilizan la decolonialidad como una praxis orientada a desnaturalizar jerarquías de saber y poder. En educación, esta perspectiva no exige reemplazar automáticamente un canon por otro ni renunciar a conocimientos de alcance amplio. Exige justificar por qué determinados repertorios ocupan el centro y abrir espacios para que conocimientos históricamente marginados entren en la formulación de problemas. La diferencia es importante: añadir un texto indígena a una unidad que permanece epistemológicamente intacta aumenta representación; permitir que categorías territoriales y preguntas comunitarias modifiquen la forma de estudiar un fenómeno transforma el currículo.

La relación entre poder y conocimiento se manifiesta también en las expectativas. Un estudiante puede recibir apoyo lingüístico y, al mismo tiempo, ser colocado sistemáticamente frente a tareas menos exigentes porque su forma de hablar se interpreta como señal de menor capacidad. La pedagogía culturalmente relevante surgió precisamente para cuestionar la falsa oposición entre reconocimiento cultural y rigor académico. Ladson-Billings (1995, 2014) sostiene que la enseñanza puede promover éxito académico, competencia cultural y conciencia crítica de manera simultánea. Gay (2002) añade que la preparación docente requiere conocimientos, expectativas y estrategias capaces de traducir ese principio a decisiones de aula.

La crítica pierde fuerza cuando se convierte en una etiqueta totalizante. Analizar poder no significa asumir que cada diferencia produce dominación ni que toda práctica institucional responde a una intención consciente de excluir. Parte de las desigualdades se reproducen mediante rutinas que parecían neutrales: horarios, formularios, criterios de evaluación, selección de ejemplos o procedimientos de admisión. La utilidad de la perspectiva crítica está en hacer esas rutinas examinables. Una institución transforma relaciones cuando puede identificar qué práctica produce una desventaja, modificarla, observar sus efectos y revisar la intervención con evidencia.

IDENTIDAD, PERTENENCIA Y EL RIESGO DE ESENCIALIZAR

La identidad cultural ofrece lenguaje para comprender pertenencia, memoria y vínculos, pero se vuelve problemática cuando se trata como una esencia fija. Las personas combinan nacionalidad, territorio, lengua, generación, profesión, religión, experiencias digitales y múltiples relaciones familiares. Esas pertenencias pueden reforzarse, entrar en tensión o cambiar con el tiempo. Una pedagogía intercultural necesita reconocer marcos culturales sin convertirlos en guiones que predicen automáticamente cómo piensa una persona. La cultura orienta preguntas; no sustituye la escucha.

El riesgo de esencialización aparece con frecuencia en actividades bien intencionadas. Pedir a un estudiante que explique 'su cultura' puede ofrecer una oportunidad de participación y, al mismo tiempo, convertirlo en representante obligatorio de un grupo heterogéneo. Un joven migrante puede sentirse cercano a prácticas de su familia, distanciado de otras y profundamente identificado con códigos compartidos con compañeros del país de llegada. La institución debe permitir esa complejidad. Reconocer una pertenencia significa abrir posibilidad de expresión, no fijar a la persona dentro de una categoría.

Las pedagogías culturalmente sostenibles responden a este problema al proponer que la educación contribuya a mantener pluralidad lingüística y cultural en contextos de cambio, sin congelarla en una imagen del pasado (Paris, 2012; Paris & Alim, 2017). Sostener no equivale a

preservar cada práctica sin transformación. Implica crear condiciones para que comunidades y estudiantes puedan decidir qué repertorios continúan, cómo se combinan y qué nuevas formas emergen. La educación intercultural reconoce que la cultura se produce también en la escuela, en la ciudad y en las plataformas digitales.

La pertenencia influye además en el aprendizaje porque afecta la percepción de legitimidad. Un estudiante participa de manera distinta cuando encuentra que sus experiencias pueden convertirse en recursos para comprender y cuando la institución mantiene expectativas académicas altas. La inclusión se debilita tanto si exige asimilación como si reduce exigencias en nombre de la diferencia. El criterio más exigente consiste en ofrecer apoyos diferenciados para alcanzar resultados robustos sin pedir que las personas oculten o abandonen repertorios relevantes para su identidad.

RECONOCIMIENTO, JUSTICIA Y TRANSFORMACIÓN

El reconocimiento constituye un primer movimiento necesario. Hace visibles historias, nombres, lenguas y conocimientos que fueron omitidos o degradados. Su límite aparece cuando la visibilidad no cambia las condiciones de participación. Una institución puede representar a múltiples grupos en sus materiales y mantener barreras en evaluación, convivencia, acceso a liderazgo o relación con familias. La justicia intercultural requiere entonces conectar reconocimiento con una revisión de resultados y procesos: quién ingresa, quién permanece, quién habla, quién decide y quién es interpretado como capaz.

UNESCO (2020b) sitúa la inclusión dentro de una agenda de remoción de barreras estructurales. Ese enfoque resulta compatible con la interculturalidad cuando se evita reducir las diferencias culturales a una categoría adicional de vulnerabilidad. La interculturalidad aporta una pregunta específica por lengua, conocimiento, identidad y poder; la inclusión aporta herramientas para analizar barreras de acceso y participación. Ambas convergen cuando una institución utiliza datos y experiencias para detectar patrones de desventaja y modifica prácticas ordinarias en lugar de depender de programas aislados.

La dimensión democrática amplía la discusión. La convivencia intercultural requiere capacidades para participar, reconocer derechos, argumentar desacuerdos y sostener instituciones donde las diferencias puedan expresarse sin transformarse en exclusión. El Consejo de Europa (2010), UNESCO (2015a) y la literatura sobre educación ciudadana muestran que estas capacidades se desarrollan mediante experiencias de participación y no solo mediante conocimiento declarativo. Westheimer y Kahne (2004) recuerdan que distintas concepciones de ciudadanía privilegian responsabilidades, participación o justicia de manera diferente; la educación intercultural necesita hacer explícita esa arquitectura normativa.

La transformación institucional aparece cuando el reconocimiento altera reglas, recursos y relaciones. Puede expresarse en protocolos de acogida, mediación lingüística, revisión de currículos, mecanismos contra la discriminación, participación comunitaria, contratación de personal, criterios de evaluación o producción conjunta de materiales. El cambio significativo es verificable: una práctica distinta produce nuevas oportunidades de aprendizaje y participación. Esa verificabilidad protege la interculturalidad frente a declaraciones generales y permite convertirla en una dimensión de calidad educativa.

La tesis del acápite puede resumirse de la siguiente manera: diversidad nombra una condición; interculturalidad nombra una relación; justicia obliga a examinar los efectos de esa relación; transformación exige modificar las condiciones que convierten diferencias en desventajas. Esta secuencia prepara el siguiente problema. Las relaciones interculturales se vuelven especialmente visibles cuando la escuela decide qué lengua, territorio y forma de conocimiento puede entrar al aula como algo más que un ejemplo periférico.

Tabla 27. De la diversidad a la transformación intercultural

Nivel	Pregunta central	Señal de avance	Riesgo si se detiene allí
Diversidad	¿Qué diferencias están presentes?	Visibilidad de grupos y trayectorias	Tratar la presencia como suficiente
Reconocimiento	¿Quién aparece y cómo es nombrado?	Representación respetuosa y no estereotipada	Folclorización o simbolismo
Relación	¿Cómo interactúan personas y saberes?	Intercambio con reglas explícitas	Coexistencia sin influencia mutua
Justicia	¿Qué diferencias se convierten en desventajas?	Datos y escucha para identificar barreras	Neutralidad aparente frente a desigualdades

Nivel	Pregunta central	Señal de avance	Riesgo si se detiene allí
Transformación	¿Qué cambia en currículo, reglas y participación?	Modificaciones verificables de prácticas	Dependencia de actividades aisladas

Nota. Síntesis de los criterios desarrollados en este capítulo.

10.2. LENGUA, TERRITORIO Y FORMAS DE CONOCIMIENTO

Repertorios plurales, diálogo de saberes y justicia epistémica

La interculturalidad educativa alcanza uno de sus puntos más complejos cuando debe decidir qué cuenta como conocimiento y en qué lengua puede construirse. La escuela moderna se organizó durante largos periodos alrededor de procesos de estandarización: una lengua de instrucción, un currículo común y criterios relativamente uniformes para demostrar aprendizaje. Esa arquitectura permitió ampliar acceso a repertorios compartidos, pero también convirtió ciertas formas de hablar y conocer en medidas de normalidad. El desafío contemporáneo consiste en preservar bienes comunes sin tratar la uniformidad como condición de calidad.

Lengua y conocimiento se encuentran profundamente vinculados. Una lengua no es solo un código para traducir información ya producida; organiza categorías, metáforas, memorias y formas de interacción. Del mismo modo, el conocimiento local no es únicamente una lista de datos que puede extraerse de una comunidad e incorporarse a un libro de texto. Se produce dentro de prácticas, territorios y relaciones. La educación intercultural necesita por ello distinguir entre usar elementos culturales como ilustración y construir espacios donde otros repertorios puedan intervenir en la definición de preguntas, métodos y significados.

LENGUA, PODER Y REPERTORIOS PLURALES

Cummins (2000) mostró que las relaciones entre lenguaje, poder y pedagogía son inseparables en contextos bilingües. Una institución puede declarar que valora el multilingüismo y organizar, al mismo tiempo, evaluaciones que permiten demostrar conocimiento únicamente mediante la variedad dominante. La dificultad aumenta cuando el dominio parcial de esa lengua se interpreta como capacidad académica general. Un estudiante que necesita apoyo lingüístico puede estar preparado para tareas cognitivamente complejas. Separar competencia lingüística y competencia conceptual evita que el apoyo termine convirtiéndose en reducción de expectativas.

La noción de translanguaging ofrece una herramienta para superar fronteras demasiado rígidas entre lenguas. García y Wei (2014) proponen comprender los repertorios del hablante como recursos integrados que pueden movilizarse para aprender, pensar y comunicarse. En el aula, esta perspectiva permite que una persona utilice distintas lenguas para explorar un concepto, construir un borrador, comparar términos o colaborar con otros, aun cuando deba desarrollar posteriormente un registro académico específico. El objetivo no es abandonar la lengua común de escolarización, sino ampliar las rutas para acceder a ella y utilizarla con sentido.

La formación docente resulta decisiva. Scherzinger y Brahm (2023), en una revisión sistemática de 79 informes sobre competencias de docentes de educación bilingüe, identificaron un conjunto convergente de capacidades que incluye dominio lingüístico, conocimiento pedagógico, cooperación y comprensión de la investigación en educación bilingüe. Lucas y Villegas (2013) habían señalado de manera similar que la preparación lingüísticamente responsiva requiere conocimientos y disposiciones específicos. La buena voluntad no reemplaza la capacidad de diagnosticar demandas lingüísticas, diseñar apoyos y evaluar sin confundir forma de expresión con profundidad de conocimiento.

La lengua también distribuye prestigio. Acentos, variedades regionales y formas de escritura pueden funcionar como señales sociales a partir de las cuales se infieren competencia, origen o estatus. La educación intercultural necesita hacer visible esa dimensión sin negar que determinados contextos requieren registros convencionales. Enseñar un registro académico puede ampliar movilidad; presentarlo como única forma legítima de pensar convierte la enseñanza en asimilación. La pedagogía más sólida explica dónde y por qué ciertos registros son necesarios y, al mismo tiempo, reconoce otros repertorios como recursos intelectuales.

Byram (1997) aporta un puente entre lengua e interculturalidad mediante el concepto de competencia comunicativa intercultural. Interpretar perspectivas, relacionar marcos culturales, interactuar y revisar supuestos forman parte de una capacidad que supera la corrección

lingüística. El hablante competente no es solo quien produce estructuras gramaticales correctas, sino quien puede comprender que una misma expresión adquiere significados distintos según contexto, historia y relación. Esta dimensión es especialmente relevante en escuelas atravesadas por migración y en entornos digitales donde la comunicación ocurre entre interlocutores con referencias culturales diversas.

DIÁLOGO DE SABERES Y JUSTICIA EPISTÉMICA

El diálogo de saberes es una de las expresiones más utilizadas del campo intercultural y, al mismo tiempo, una de las más fáciles de vaciar de contenido. Puede significar simplemente escuchar voces diferentes o puede implicar una revisión de cómo se produce y valida conocimiento. La segunda opción es más exigente porque obliga a reconocer que las formas de saber responden a preguntas, métodos y contextos distintos. Una memoria oral, una clasificación botánica local y una medición instrumental pueden referirse al mismo territorio y cumplir funciones diferentes. Compararlas requiere explicitar qué se intenta conocer y qué criterio de validez corresponde.

UNESCO OREALC (2019) analiza la relación entre conocimientos indígenas y políticas educativas en América Latina y subraya la necesidad de avanzar hacia un diálogo menos jerárquico. La educación formal ha funcionado con frecuencia como mecanismo de homogeneización, especialmente cuando los conocimientos comunitarios se presentan como creencias locales mientras los marcos occidentales se nombran simplemente como conocimiento. La justicia epistémica comienza por hacer visible esa asimetría. Su objetivo no es invertirla mecánicamente, sino construir criterios que permitan a distintas tradiciones participar en la explicación de problemas relevantes.

La distinción entre reconocimiento y relativismo resulta central. Evitar una jerarquía automática no significa afirmar que todas las proposiciones poseen la misma fuerza. Si una afirmación describe la concentración de un contaminante, puede requerir medición replicable; si reconstruye el significado de una práctica ritual, la pertinencia de una técnica instrumental es distinta. El diálogo maduro pregunta qué tipo de afirmación está en juego. Esta precisión protege simultáneamente a los saberes locales frente al desprecio y a la deliberación pública frente a la idea de que cualquier afirmación debe aceptarse por su origen cultural.

La participación comunitaria constituye una condición para evitar apropiación. Extraer conocimientos de una comunidad, descontextualizarlos y presentarlos como contenido escolar puede reproducir la misma relación jerárquica que se intenta corregir. El trabajo intercultural necesita acordar qué conocimientos pueden compartirse, quién puede interpretarlos y qué devolución recibirá la comunidad. La institución educativa deja de funcionar como recolectora de contenidos y se convierte en espacio de coproducción, donde las preguntas se negocian y los resultados retornan a quienes participaron.

La justicia epistémica también exige admitir límites. Ninguna tradición explica todos los problemas con la misma precisión. La fortaleza de un diálogo reside en identificar complementariedades y desacuerdos, no en forzar una armonía previa. Una práctica agrícola local puede contener observaciones valiosas sobre ciclos ecológicos y, al mismo tiempo, requerir contraste frente a cambios climáticos recientes; un modelo científico puede describir tendencias agregadas y omitir microvariaciones que una comunidad observa durante décadas. El intercambio produce conocimiento cuando ambas partes pueden modificar su interpretación.

TERRITORIO, MEMORIA Y CONOCIMIENTOS LOCALES

El territorio convierte la interculturalidad en una experiencia concreta. Ríos, montañas, barrios, zonas rurales y corredores migratorios contienen historias y relaciones que rara vez caben por completo en un currículo uniforme. El conocimiento territorial se construye mediante observación acumulada, práctica productiva, memoria y vínculos afectivos. Integrarlo a la educación permite relacionar conceptos generales con variaciones locales y mostrar que aprender no consiste únicamente en aplicar categorías externas, sino también en interpretar las características del lugar donde se vive.

La investigación de Gomes et al. (2026) ofrece un ejemplo significativo. En escuelas públicas de distintas regiones de Brasil, 92 % de los docentes participantes reconocía la relevancia de la etnobotánica, pero el currículo seguía privilegiando contenidos botánicos convencionales frente a conocimientos ecológicos locales. Los autores identificaron tres barreras principales:

desconexión entre currículo y conocimiento comunitario, falta de materiales contextualizados y limitaciones estructurales en la formación docente. Al mismo tiempo, observaron respuestas creativas mediante huertas escolares, proyectos comunitarios y secuencias didácticas adaptadas al lugar.

El caso muestra que la inclusión de conocimientos locales depende menos de añadir un apartado y más de reorganizar la relación entre escuela y entorno. Una unidad sobre plantas puede comenzar con categorías taxonómicas convencionales y luego comparar cómo una comunidad clasifica especies según usos alimentarios, medicinales o rituales. La tarea no consiste en elegir cuál sistema es verdadero en bloque, sino en comprender qué preguntas responde cada clasificación y qué ocurre cuando se cruzan. El estudiante aprende simultáneamente biología, cultura y criterios para comparar formas de conocimiento.

La memoria cumple una función semejante. En territorios afectados por desplazamiento, conflicto o transformación ambiental, las narraciones comunitarias pueden registrar cambios que no aparecen en series institucionales. Esas memorias necesitan ser tratadas como fuentes con condiciones específicas: permiten reconstruir experiencia y percepción, y pueden contrastarse con mapas, archivos, fotografías o datos ambientales. La pedagogía intercultural enseña a relacionar fuentes sin reducir una a la otra. El territorio se convierte así en archivo vivo y en espacio de investigación.

La educación ambiental ofrece un terreno fértil para este diálogo. Sauvé (2005) mostró la diversidad de corrientes que componen el campo, y Chawla y Cushing (2007) destacaron la relación entre educación, participación y conducta ambiental estratégica. La revisión de Portus et al. (2024) vuelve a mostrar la distancia que puede existir entre valores declarados y acción. La interculturalidad añade que esa distancia se vive en territorios concretos donde los costos y beneficios ambientales se distribuyen de manera desigual. Comprender una cuenca, un bosque o una práctica productiva requiere combinar conocimiento ecológico, historia social y participación.

CURRÍCULO Y SELECCIÓN DEL CONOCIMIENTO

Todo currículo selecciona. Decide qué problemas merecen tiempo, qué autores representan una tradición, qué conceptos organizan una disciplina y qué formas de demostrar aprendizaje serán reconocidas. La interculturalidad vuelve visible esa selección y pregunta por sus criterios. Banks (2016) insiste en que la transformación curricular supera la adición de héroes o celebraciones; afecta la manera en que se construye el conocimiento. Una perspectiva intercultural examina quién produce las categorías con las que se explica el mundo y qué experiencias aparecen únicamente como casos periféricos.

La selección curricular plantea una tensión legítima entre conocimiento común y pluralidad. Una sociedad necesita repertorios compartidos para comunicarse, ejercer derechos y acceder a campos científicos y profesionales. Al mismo tiempo, un currículo que identifica lo común con una única experiencia histórica puede producir exclusión. La solución no consiste en renunciar a contenidos de alcance general, sino en explicar su genealogía, contrastarlos con otras perspectivas y permitir que problemas situados modifiquen la forma de trabajarlos. La universalidad se vuelve una aspiración discutible y no una propiedad que una tradición se atribuye a sí misma.

Las prácticas pedagógicas interculturales revisadas por Chiappa et al. (2025) en Chile y Perú muestran precisamente distintos grados de profundidad. Algunas estrategias se concentran en reconocer diferencias; otras incorporan conocimientos indígenas; las más críticas revisan relaciones entre currículo, territorio y poder. Esta variación resulta útil porque impide tratar la interculturalidad como una categoría binaria. Una práctica puede avanzar en representación y seguir siendo débil en participación; puede involucrar a comunidades y mantener intactos los criterios de evaluación. El diagnóstico necesita observar dimensiones separadas.

El currículo digital introduce una dificultad adicional. Plataformas, repositorios y motores de recomendación funcionan como nuevos seleccionadores de conocimiento. Lo que aparece primero, recibe más interacciones o es producido en una lengua dominante adquiere mayor visibilidad. La institución educativa ya no decide sola qué repertorios circulan. La competencia intercultural incluye por ello la capacidad de analizar qué voces quedan sobrerrepresentadas en entornos digitales y de construir materiales que no reproduzcan de manera automática las mismas jerarquías.

El cierre de este acápite establece un principio operativo: lengua, territorio y conocimiento deben funcionar como recursos para aprender y como objetos de análisis crítico. La interculturalidad alcanza madurez cuando una institución puede ampliar repertorios sin abandonar estándares,

dialogar con saberes locales sin idealizarlos y construir conocimiento común sin exigir uniformidad cultural. Esa combinación depende de profesionales capaces de traducir principios en decisiones curriculares, tema que ocupa el acápite siguiente.

Tabla 28. Criterios para un diálogo de saberes en educación

Criterio	Pregunta de trabajo	Evidencia de calidad
Propósito	¿Qué problema intenta comprenderse?	Pregunta explícita y compartida
Tipo de conocimiento	¿Qué clase de afirmación aporta cada saber?	Diferenciación entre memoria, experiencia, medición y explicación
Participación	¿Quién define preguntas y usos?	Comunidad y estudiantes intervienen en decisiones
Contraste	¿Cómo se examinan coincidencias y desacuerdos?	Criterios de validez explícitos y pertinentes
Devolución	¿Qué reciben quienes aportaron conocimiento?	Resultados accesibles y uso acordado
Límites	¿Qué no puede afirmar cada fuente?	Reconocimiento de incertidumbres y alcances

Nota. Síntesis de los criterios desarrollados en este capítulo.

10.3. CURRÍCULO, FORMACIÓN DOCENTE Y PARTICIPACIÓN

Hacer viable la interculturalidad en la práctica educativa

La interculturalidad se vuelve frágil cuando depende de la sensibilidad individual de un docente excepcional. Una institución necesita convertir principios en capacidades profesionales, diseños curriculares, evaluaciones y mecanismos de participación que puedan sostenerse en el tiempo. Esa transición desde la convicción hacia la práctica constituye un problema de profesionalización y gobernanza. La formación docente ocupa el centro porque profesores y profesoras toman diariamente decisiones sobre ejemplos, grupos, lenguaje, normas de convivencia, retroalimentación y evaluación. Cada una puede ampliar o restringir participación.

La práctica intercultural exige trabajar con incertidumbre. Ningún profesional puede memorizar características de todas las comunidades con las que interactuará, y cualquier catálogo cultural corre el riesgo de producir estereotipos. La competencia más valiosa consiste en formular preguntas, escuchar, interpretar contexto, reconocer límites propios y construir acuerdos. Deardorff (2006) describe la competencia intercultural como una arquitectura que combina disposiciones, conocimientos, habilidades y resultados; su valor educativo está en desplazar la atención desde saber datos sobre otros hacia saber actuar responsablemente en relaciones diversas.

COMPETENCIA INTERCULTURAL COMO CAPACIDAD PROFESIONAL

La competencia intercultural puede entenderse como la capacidad para interpretar perspectivas, comunicarse de manera adecuada, revisar supuestos y actuar con criterio en situaciones donde las diferencias culturales resultan relevantes. Esa definición debe evitar dos simplificaciones. La primera la reduce a una actitud de respeto. El respeto es imprescindible, pero no permite por sí solo diseñar una evaluación lingüísticamente accesible o mediar un conflicto. La segunda la convierte en una lista de rasgos sobre grupos. Conocer patrones históricos o sociolingüísticos puede ayudar, siempre que funcione como hipótesis contextual y no como explicación automática de la conducta individual.

Byram (1997) vinculó actitudes, conocimiento, habilidades de interpretación y capacidad de interacción dentro de la competencia comunicativa intercultural. Deardorff (2006) mostró, mediante un proceso de consenso, que la competencia incluye también resultados internos — adaptabilidad, flexibilidad, perspectiva— y resultados externos observables. Para la formación docente, esta distinción es útil porque permite evaluar algo más que declaraciones. Un profesor puede afirmar que valora la diversidad y, sin embargo, organizar interacciones donde siempre hablan los mismos estudiantes. La práctica necesita evidencias observables.

Franco et al. (2024) revisaron 27 medidas utilizadas para evaluar prácticas culturalmente responsivas en aulas PK-12 y señalaron una dependencia importante de autoinformes, junto con limitaciones de validez en varios instrumentos. El hallazgo recuerda que la percepción del docente constituye una fuente, pero no la única. Estudiantes, familias y observadores pueden experimentar de manera distinta una misma práctica. Una evaluación robusta combina perspectivas y observa

decisiones concretas: selección de ejemplos, expectativas, participación, respuesta a variedades lingüísticas y manejo de conflictos.

Bobongie-Harris y Youse (2023) revisan enfoques destinados a fortalecer las capacidades culturales de docentes que trabajan con estudiantes y familias cultural y lingüísticamente diversas. La literatura examinada resalta conexiones, relaciones, práctica y aprendizaje profesional sostenido. El patrón converge con una idea clave: la competencia se desarrolla mediante experiencia reflexionada. Talleres breves pueden abrir vocabulario, pero las capacidades se consolidan cuando el docente planifica, actúa, recibe retroalimentación y revisa una situación real.

La competencia profesional incluye además distinguir diferencia cultural, preferencia individual y vulneración de derechos. Una institución intercultural no acepta cualquier práctica invocando cultura ni convierte toda diferencia en problema. El docente necesita analizar qué norma está en tensión, qué propósito educativo persigue, quién puede resultar afectado y qué margen existe para adaptar procedimientos. Esa capacidad de discernimiento evita tanto la imposición uniforme como un relativismo que renuncia a responsabilidades comunes.

FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: DE LA SENSIBILIZACIÓN A LA PRÁCTICA

La formación inicial representa una oportunidad estratégica porque define qué problemas futuros docentes aprenden a ver. Sanhueza Henríquez et al. (2016) estudiaron competencias cognitivas, afectivas y comportamentales de 270 estudiantes de pedagogía de tres universidades regionales chilenas mediante la Cultural Intelligence Scale. Sus resultados llevaron a recomendar una integración explícita y transversal de la diversidad cultural en los currículos formativos. La conclusión es importante: ubicar la interculturalidad en una asignatura optativa o periférica deja intacta la mayor parte de la experiencia profesional que el futuro docente construye durante su formación.

La transversalidad, sin embargo, necesita diseño. Declarar que todos los cursos atenderán la diversidad puede terminar diluyendo la responsabilidad. Cada componente de la formación puede asumir tareas concretas. Didáctica puede trabajar selección de ejemplos y andamiaje; evaluación puede analizar sesgos lingüísticos y formas múltiples de demostrar aprendizaje; currículo puede examinar representación y producción del conocimiento; práctica pedagógica puede observar participación; gestión escolar puede abordar familias, convivencia y datos de equidad. La interculturalidad deja así de ser tema y se convierte en criterio de calidad profesional.

Campos et al. (2024) introducen un problema institucional al analizar inclusión e interculturalidad en la formación inicial docente chilena desde los procesos de acreditación. Los autores señalan una brecha entre política y práctica y describen cómo criterios técnicos estandarizados pueden dejar en segundo plano diversidad cultural, territorio e inclusión. El caso muestra que formar docentes interculturales no depende únicamente del plan de estudios. Los sistemas de aseguramiento de calidad también transmiten qué aspectos cuentan. Si la acreditación premia homogeneidad y evidencia administrativa sin reconocer pertinencia territorial, las instituciones reciben incentivos contradictorios.

La práctica temprana permite resolver parte de esa distancia. Un estudiante de pedagogía necesita observar cómo una misma consigna produce oportunidades diferentes, cómo una familia interpreta la autoridad escolar o qué ocurre cuando el currículo utiliza ejemplos distantes del territorio. La reflexión posterior convierte la experiencia en conocimiento profesional. El objetivo no es exponer a futuros docentes a diversidad como una experiencia exótica, sino enseñarles a reconstruir decisiones: qué supusieron, qué respuesta recibieron, qué alternativa habrían podido usar y qué evidencia permitiría decidir mejor la próxima vez.

La formación continua cumple una función equivalente para quienes ya ejercen. Las instituciones pueden crear comunidades de práctica donde se analicen trabajos estudiantiles, interacciones y casos de convivencia. El aprendizaje entre pares reduce el aislamiento y permite construir criterios comunes. Cuando la interculturalidad depende de la intuición individual, las experiencias de los estudiantes varían demasiado entre aulas. Cuando existe una comunidad profesional, los principios se traducen en estándares compartidos y pueden sostenerse pese a cambios de personal.

CURRÍCULO, EVALUACIÓN Y ALTAS EXPECTATIVAS

La evaluación es uno de los lugares donde las diferencias pueden convertirse silenciosamente en desigualdades. Una prueba puede medir dominio conceptual y, al mismo tiempo, requerir competencias lingüísticas que no forman parte del objetivo. Un proyecto puede permitir demostrar conocimiento mediante múltiples recursos, pero reducir rigor si los criterios permanecen ambiguos. La respuesta intercultural no consiste en abandonar estándares; consiste en distinguir qué aprendizaje se quiere observar y qué barreras irrelevantes impiden demostrarlo.

Las pedagogías culturalmente relevantes y sostenibles insisten precisamente en combinar reconocimiento con éxito académico (Ladson-Billings, 1995, 2014; Paris, 2012). Una expectativa baja puede presentarse como cuidado y producir exclusión a largo plazo. El docente intercultural ofrece apoyos proporcionados a las barreras y mantiene visible el objetivo de aprendizaje. En contextos multilingües, por ejemplo, puede permitir borradores en distintos repertorios, utilizar apoyos visuales y ofrecer tiempo adicional mientras mantiene la exigencia conceptual de la tarea.

La selección de ejemplos también importa. Materiales que siempre sitúan conocimiento científico, liderazgo, belleza o profesionalismo dentro de un mismo perfil cultural comunican una jerarquía incluso cuando el texto no la declara. Diversificar ejemplos amplía pertenencia, pero debe evitar tokenismo. Una figura histórica o un caso comunitario adquiere valor cuando ayuda a comprender el concepto y su contexto, no cuando aparece únicamente para cumplir una cuota visual. La representación rigurosa exige historia, agencia y complejidad.

La evaluación auténtica ofrece posibilidades para observar participación, interpretación y transferencia. Portafolios, proyectos territoriales, análisis de casos y defensas orales pueden permitir que estudiantes relacionen conocimiento con experiencias diversas. El criterio intercultural sigue siendo explícito: qué se evalúa, con qué evidencia, qué apoyos se permiten y qué estándares se conservan. Sin esa claridad, la flexibilidad puede volverse arbitraria. La justicia educativa necesita adaptaciones justificadas y transparentes.

Los datos institucionales complementan la mirada de aula. Diferencias persistentes en participación, resultados, sanciones, permanencia o acceso a programas avanzados pueden señalar barreras que ninguna observación individual detecta. La estadística no explica automáticamente el mecanismo; abre una pregunta. Entrevistas, grupos de escucha y revisión de casos permiten comprender si intervienen discriminación, lenguaje, expectativas, horarios o procedimientos. La evaluación intercultural combina patrones cuantitativos con experiencia vivida.

FAMILIAS, MIGRACIÓN Y PARTICIPACIÓN INSTITUCIONAL

La migración pone a prueba la capacidad de una institución para aprender. Carrasco-Mella et al. (2026) identifican estrategias de inclusión que abarcan apoyo lingüístico, mediación entre pares, pedagogía culturalmente responsiva y trabajo con familias. La revisión también registra barreras asociadas con racismo, monoculturalismo curricular, preparación docente insuficiente y coordinación institucional débil. El patrón impide atribuir el éxito únicamente a la capacidad del estudiante para adaptarse. La escuela debe revisar sus propios protocolos de acogida, reconocimiento de trayectorias y comunicación.

Las familias forman parte de esa arquitectura. Una convocatoria escrita exclusivamente en lenguaje administrativo puede ser formalmente universal y prácticamente inaccesible. Ajustar canales, horarios o mediaciones no significa crear reglas distintas para cada grupo, sino remover obstáculos que impiden intervenir en decisiones que afectan a sus hijos. La participación intercultural evita dos extremos: tratar a las familias como receptoras pasivas o delegarles responsabilidades que corresponden a la institución. El vínculo se construye alrededor de información comprensible, escucha y capacidad real de incidencia.

El aprendizaje-servicio ofrece un ejemplo de cómo la formación profesional puede conectarse con migración y comunidad. Gozávez-Pérez et al. (2026) describen experiencias universitarias desarrolladas con centros de educación secundaria para identificar y reducir prejuicios hacia personas refugiadas e inmigrantes. Mediante una metodología mixta, los autores reportan resultados favorables en comprensión, ciudadanía y cohesión social. El interés intercultural del caso está en que estudiantes universitarios no se limitan a estudiar la migración como contenido: diseñan y realizan un servicio, reciben evaluación y reconstruyen su aprendizaje desde una relación concreta con la comunidad.

El servicio, sin embargo, necesita evitar una lógica paternalista. La comunidad no debe convertirse en escenario donde estudiantes practican sin devolver valor. Los proyectos más sólidos

parten de una necesidad acordada, definen responsabilidades, incluyen retroalimentación de quienes reciben el servicio y conectan la experiencia con aprendizaje disciplinar. Esta estructura convierte la participación en una relación de reciprocidad y ayuda a que la universidad comprenda el territorio como fuente de conocimiento y no solo como destinatario de transferencia.

La institucionalización aparece cuando estas prácticas dejan de depender de proyectos aislados. Protocolos de acogida, mediación lingüística, formación docente, revisión de datos, participación familiar y coordinación con organizaciones deben integrarse dentro de la gestión ordinaria. La interculturalidad madura se reconoce menos por la existencia de un evento extraordinario que por la manera en que funcionan los procedimientos cotidianos. Ese tránsito conduce al siguiente acápite: las instituciones necesitan examinar cómo sus rutinas reproducen o reducen desigualdades.

Tabla 29. Competencia intercultural docente: de la disposición a la práctica

Dimensión	Capacidad observable	Evidencia posible	Riesgo frecuente
Interpretación	Reconoce perspectivas y contexto antes de atribuir causas	Análisis de casos y planificación	Explicar conductas mediante estereotipos
Lengua	Distingue demanda lingüística de demanda conceptual	Adaptaciones y producciones estudiantiles	Reducir expectativas por dominio lingüístico
Currículo	Selecciona y contextualiza perspectivas diversas	Secuencias, materiales, bibliografía	Representación decorativa
Interacción	Distribuye oportunidades de participación	Observación de aula y voz estudiantil	Confundir silencio con falta de conocimiento
Evaluación	Mantiene estándares y remueve barreras irrelevantes	Rúbricas y múltiples evidencias	Flexibilidad sin criterios
Reflexión	Revisa decisiones a partir de evidencia	Diario profesional y retroalimentación	Convertir sensibilidad declarada en prueba suficiente

Nota. Síntesis de los criterios desarrollados en este capítulo.

10.4. PODER, DESIGUALDAD Y JUSTICIA INTERCULTURAL

Cuando las diferencias se convierten en desventajas

La diferencia se transforma en desigualdad cuando se asocia de manera persistente con menor acceso, participación, reconocimiento o resultados. Esta definición desplaza la discusión desde la existencia de grupos distintos hacia los mecanismos que distribuyen oportunidades. Una institución puede valorar discursivamente la diversidad y producir patrones de exclusión mediante reglas aparentemente neutras. La justicia intercultural necesita por ello datos, escucha y capacidad de modificar estructuras. Su unidad de análisis no es únicamente la actitud interpersonal, sino también la organización.

El poder aparece en decisiones ordinarias: quién fija horarios, qué documentos se exigen, qué comportamiento se interpreta como respeto, qué contenidos se consideran centrales y qué mecanismos existen para reclamar. Algunas barreras responden a discriminación directa; otras emergen de procedimientos diseñados alrededor de una población ideal que ya no representa a quienes participan. El análisis intercultural pregunta qué grupos enfrentan fricciones sistemáticas y qué parte de esas fricciones puede ser rediseñada sin deteriorar el propósito educativo.

DE LA DIFERENCIA A LA DESIGUALDAD

La justicia educativa necesita distinguir resultado de mecanismo. Una brecha estadística puede mostrar que dos grupos experimentan resultados distintos, pero no explica por qué. Las causas posibles incluyen calidad de apoyo, expectativas, discriminación, recursos, idioma, territorio o experiencias previas. Utilizar datos con criterio implica evitar diagnósticos automáticos y combinar patrones con información cualitativa. La interculturalidad aporta precisamente una pregunta por cómo identidad, lengua y conocimiento intervienen en el mecanismo.

La inclusión, según UNESCO (2020b), exige identificar y remover barreras en políticas, prácticas y culturas institucionales. Este enfoque resulta especialmente útil cuando la diversidad cultural se cruza con pobreza, discapacidad, género, movilidad o territorio. Las categorías rara vez operan de manera aislada. Una estudiante migrante que vive en un sector periférico y asume responsabilidades de cuidado puede enfrentar una combinación de barreras que ninguna

variable explica por separado. La respuesta necesita identificar el cuello de botella concreto, no producir una etiqueta más compleja.

La equidad tampoco equivale a resultados idénticos. Una institución puede ofrecer apoyos diferentes para permitir que personas con condiciones distintas alcancen un estándar común. La clave está en justificar la relación entre barrera, apoyo y objetivo. Una mediación lingüística tiene sentido cuando el idioma impide acceder al contenido; pierde sentido si sustituye permanentemente el desarrollo del registro académico necesario. La justicia intercultural combina apoyo proporcionado con expectativas claras de aprendizaje y participación.

La permanencia constituye un indicador relevante porque revela barreras acumuladas. Un estudiante puede ingresar mediante una política de acceso y abandonar posteriormente por aislamiento, racismo, dificultades lingüísticas o desconexión curricular. El éxito de una política intercultural no se mide únicamente por matrícula. Necesita observar trayectoria: quién participa, quién progresa, qué apoyos utiliza y cómo cambia la institución a partir de esa información. La justicia se vuelve entonces un proceso de seguimiento y ajuste.

La transparencia institucional ayuda a sostener ese proceso. Cuando los criterios de admisión, evaluación, sanción y reconocimiento son comprensibles, las personas pueden anticipar decisiones y reclamar inconsistencias. La opacidad aumenta la desigualdad porque quienes conocen mejor los códigos informales acceden con mayor facilidad a oportunidades. Una política intercultural revisa lenguaje administrativo, canales de información y mecanismos de apelación como parte de la experiencia educativa.

DISCRIMINACIÓN, RACISMO Y BARRERAS INSTITUCIONALES

El racismo educativo puede expresarse mediante actos explícitos, pero también mediante expectativas, representaciones y reglas que asignan menor legitimidad a determinados grupos. La interculturalidad crítica insiste en reconocer esa dimensión estructural. Una escuela que penaliza sistemáticamente una variedad lingüística o presenta conocimientos indígenas solo como pasado puede reproducir jerarquías sin formular un discurso abiertamente discriminatorio. El análisis necesita observar patrones y no limitarse a buscar intenciones individuales.

Sleeter (2012) advierte que la pedagogía culturalmente responsiva puede ser marginada o vaciada cuando se separa de desigualdad y poder. Esta advertencia resulta central para las instituciones que adoptan vocabulario inclusivo sin revisar distribución de recursos. Un programa intercultural con presupuesto precario, personal temporal y escasa capacidad de decisión puede convertirse en una periferia simbólica. La transformación exige integrar la responsabilidad en la estructura ordinaria de la organización.

Los protocolos frente a discriminación necesitan combinar protección y debido proceso. Deben permitir que estudiantes y familias reporten situaciones, recibir respuesta en tiempos razonables y conocer qué medidas se adoptaron. También requieren análisis agregado para identificar patrones. Tratar cada incidente como un hecho aislado impide observar si una práctica se repite. Al mismo tiempo, los datos deben manejarse con protección para evitar que las categorías utilizadas para detectar desigualdad se conviertan en nuevas formas de estigma.

La formación socioemocional puede apoyar esta agenda cuando se vincula con equidad. Durlak et al. (2011) y Cipriano et al. (2023) muestran que intervenciones universales pueden producir beneficios en habilidades y resultados, mientras Jagers et al. (2019) proponen una orientación transformadora que conecta aprendizaje socioemocional con identidad, agencia y justicia. La interculturalidad aporta una cautela: habilidades individuales como empatía o autorregulación no sustituyen cambios en reglas que producen exclusión. Funcionan mejor cuando forman parte de una estrategia institucional más amplia.

La convivencia intercultural necesita normas comunes capaces de proteger la diferencia. Este aparente contraste puede resolverse distinguiendo principios y prácticas. Derechos, dignidad y seguridad establecen límites compartidos; las formas de expresar respeto, participar o resolver desacuerdos pueden admitir variación. La institución debe hacer explícita esa arquitectura para evitar tanto la imposición cultural como la incertidumbre permanente.

DERECHOS, CIUDADANÍA Y MEMORIA

La educación intercultural comparte con la educación en derechos humanos una preocupación por convertir conocimiento normativo en capacidad de acción. Bajaj (2011) muestra

que la educación en derechos adopta orientaciones distintas según ideología y contexto, mientras Egan (2025) recuerda que conocer derechos no garantiza poder ejercerlos. Una institución intercultural necesita que estudiantes y familias comprendan mecanismos para participar, reclamar y acceder a apoyos. El derecho se vuelve educativo cuando puede utilizarse.

La ciudadanía democrática añade la capacidad de convivir con desacuerdos. El Consejo de Europa (2010) y UNESCO (2015a) plantean competencias relacionadas con derechos, participación y solidaridad. Donbavand y Hoskins (2021), así como Jerome et al. (2024), revisan evidencia sobre educación ciudadana y participación. Los resultados sugieren que la experiencia institucional importa: aprender democracia requiere espacios donde la voz tenga consecuencias. La interculturalidad pregunta además si esos espacios son accesibles para grupos con repertorios culturales y lingüísticos diversos.

Los contextos afectados por violencia introducen una dimensión de memoria. Galtung (1969) permitió distinguir formas directas y estructurales de violencia; Davies (2004) mostró la complejidad de la relación entre educación y conflicto. Zembylas et al. (2016) analizan la educación para la paz dentro de una sociedad afectada por conflicto y muestran que las emociones y narrativas forman parte del trabajo educativo. UNESCO (2025a) propone orientaciones para abordar pasados violentos sin reducirlos a una memoria única. La interculturalidad necesita sostener pluralidad de relatos y, al mismo tiempo, proteger la dignidad de quienes fueron afectados.

Trabajar memoria no significa producir reconciliación automática. Comunidades distintas pueden interpretar el pasado de manera contradictoria y conservar heridas abiertas. La tarea educativa consiste en construir condiciones para examinar fuentes, reconocer daños, distinguir responsabilidades y comprender por qué existen memorias diferentes. Forzar equivalencias entre relatos con distinto respaldo puede ser tan problemático como imponer una versión oficial sin espacio para la experiencia. La justicia intercultural trabaja con asimetrías de evidencia y de poder, no con una neutralidad abstracta.

La ciudadanía digital extiende estos problemas. Jones y Mitchell (2016) señalan que la ciudadanía juvenil en entornos digitales incluye dimensiones de respeto y participación. Las plataformas amplían espacios de voz, pero también exponen a discriminación, hostigamiento y circulación acelerada de estereotipos. Una educación intercultural contemporánea necesita conectar derechos y convivencia con las arquitecturas tecnológicas donde se construyen identidades y comunidades.

EDUCACIÓN SUPERIOR Y TRANSFORMACIÓN DESDE LOS MÁRGENES

La educación superior ofrece un escenario privilegiado para observar la diferencia entre acceso y transformación. Incorporar estudiantes indígenas y afrodescendientes puede ampliar justicia de ingreso, pero la experiencia universitaria sigue siendo desigual si los currículos, lenguajes y estructuras de gobernanza permanecen monoculturales. La institución necesita preguntar qué ocurre después del acceso: quién permanece, qué saberes son legitimados, qué formas de investigación reciben apoyo y qué actores pueden participar en la toma de decisiones.

Álvarez Norales (2026) compara políticas y experiencias relacionadas con pueblos indígenas y afrodescendientes en Brasil, Colombia, México y Honduras. El análisis muestra trayectorias distintas: Brasil ha desarrollado políticas de cuotas étnico-raciales; Colombia cuenta con experiencias de etnoeducación y participación comunitaria; México ha impulsado universidades interculturales; Honduras presenta una institucionalidad más incipiente. El hallazgo transversal es que el acceso resulta insuficiente si la inclusión no transforma gobernanza, epistemologías curriculares y criterios de legitimación del saber.

La comparación regional permite evitar soluciones únicas. Las políticas de cuotas responden a una dimensión distributiva; las universidades interculturales crean estructuras institucionales alternativas; la etnoeducación introduce participación comunitaria y pertinencia territorial. Cada mecanismo resuelve parte del problema y enfrenta límites propios. La evaluación necesita preguntar qué oportunidades produce, qué recursos requiere y cómo se conecta con el resto del sistema. Una innovación localizada puede perder impacto si las credenciales o saberes que produce no son reconocidos por instituciones más amplias.

La sostenibilidad institucional también es política. Programas dependientes de proyectos temporales pueden producir experiencias valiosas y desaparecer cuando cambia la financiación. Transformar desde los márgenes implica redistribuir capacidad de decisión y presupuesto. La universidad intercultural no puede funcionar como excepción decorativa dentro de una estructura que sigue definiendo excelencia con criterios exclusivamente monoculturales. La justicia exige

que la diversidad influya en investigación, docencia, extensión y gobierno.

Este acápite conduce a una conclusión precisa: la interculturalidad se vuelve justicia cuando las instituciones pueden identificar cómo distribuyen voz, recursos, reconocimiento y oportunidades, y modificar esas distribuciones cuando producen desventajas. El siguiente acápite examina un espacio donde estas relaciones cambian rápidamente: la movilidad humana y las plataformas digitales están creando nuevas formas de pertenencia que desbordan las categorías con las que la escuela acostumbraba describir cultura.

10.5. MOVILIDAD, DIGITALIZACIÓN Y NUEVAS IDENTIDADES

Interculturalidad en sociedades conectadas y transnacionales

Las culturas ya no pueden imaginarse exclusivamente como repertorios ligados a un territorio estable. Migración, viajes, redes familiares transnacionales, plataformas digitales y circulación de contenidos producen identidades que se construyen simultáneamente en varios espacios. Una persona puede estudiar en un país, mantener vínculos cotidianos con familiares en otro, participar en comunidades digitales globales y utilizar distintos registros lingüísticos según interlocutor. La educación intercultural necesita comprender esa movilidad para evitar modelos que suponen correspondencia simple entre origen, lengua y cultura.

La digitalización amplía posibilidades de encuentro, pero también crea nuevas mediaciones. Los algoritmos ordenan visibilidad, los sistemas de recomendación agrupan públicos y la inteligencia artificial traduce o genera contenidos. Estas herramientas no son neutrales respecto de la cultura porque operan con datos producidos dentro de distribuciones desiguales. Lenguas con gran presencia digital disponen de más recursos, mientras comunidades con menor volumen de datos pueden aparecer de forma incompleta o estereotipada. La interculturalidad entra así en un terreno sociotécnico.

MOVILIDAD HUMANA E IDENTIDADES TRANSNACIONALES

El Global Education Monitoring Report Team (2018) mostró que migración y desplazamiento plantean desafíos de acceso, reconocimiento de trayectorias y formación docente. La escuela recibe estudiantes cuyas biografías no coinciden con secuencias nacionales estandarizadas. Una persona puede haber cursado grados en sistemas distintos, interrumpir estudios durante un desplazamiento y regresar con documentos parciales. La inclusión requiere mecanismos capaces de reconstruir esa trayectoria sin obligar a empezar desde cero ni asumir equivalencias inexistentes.

La movilidad también transforma pertenencia. Las identidades transnacionales combinan referencias del lugar de origen y del lugar de llegada; pueden cambiar por generación y por etapa de vida. Una institución que insiste en clasificar a cada estudiante mediante una única categoría nacional pierde parte de esa complejidad. La práctica intercultural pregunta qué vínculos son significativos para la persona y cómo afectan su aprendizaje, sin convertir la biografía en destino.

El apoyo lingüístico representa una necesidad inmediata, pero la experiencia migratoria incluye redes sociales, expectativas y reconocimiento. Carrasco-Mella et al. (2026) muestran que mediación entre pares y trabajo con familias pueden facilitar inclusión, mientras racismo y monoculturalismo curricular producen barreras. La pertenencia se construye cuando el estudiante participa en actividades ordinarias, recibe expectativas altas y encuentra rutas para comprender códigos institucionales sin renunciar a su repertorio cultural.

La comunidad de acogida también aprende. Los proyectos descritos por Gozávez-Pérez et al. (2026) utilizan aprendizaje-servicio para trabajar representaciones sobre refugio e inmigración. La importancia de esta estrategia radica en que desplaza la migración desde una categoría abstracta hacia una relación educativa donde se investigan prejuicios, se diseñan intervenciones y se evalúa su efecto. La interculturalidad no se dirige únicamente a quienes llegan; transforma también las competencias de quienes reciben.

La movilidad interna merece igual atención. Desplazamiento rural-urbano, cambios territoriales por trabajo y migración entre regiones pueden producir diferencias culturales significativas sin cruzar fronteras nacionales. Lengua, prácticas productivas y relación con instituciones cambian entre territorios. Una política intercultural que identifica diversidad únicamente con extranjería deja fuera parte de las transiciones que afectan pertenencia y participación.

PLATAFORMAS, REPRESENTACIÓN Y CULTURA DIGITAL

Las plataformas digitales han convertido la representación cultural en un proceso distribuido. Docentes y estudiantes acceden a videos, infografías y relatos producidos fuera de las editoriales y de las instituciones escolares. Esta apertura puede ampliar voces y ofrecer materiales situados, pero introduce un nuevo problema de selección. La popularidad de un recurso indica circulación, no calidad intercultural. Las métricas de interacción pueden premiar simplificaciones, estereotipos y contenidos emocionalmente atractivos.

González-Ruiz et al. (2025) analizaron recursos educativos presentes en TikTok relacionados con interculturalidad en educación infantil mediante un enfoque descriptivo-interpretativo y un instrumento construido a partir de orientaciones de UNESCO. Sus resultados muestran que gran parte de los materiales examinados no seguía la mayoría de las directrices consideradas ni contribuía suficientemente al desarrollo de competencias interculturales. El hallazgo resulta pedagógicamente relevante porque muestra que un contenido puede hablar de diversidad y seguir reproduciendo una mirada superficial.

La curaduría digital se convierte así en una competencia docente. Seleccionar un video requiere examinar quién habla, qué cultura representa, qué relaciones de poder quedan fuera, qué estereotipos aparecen y qué actividad permitirá trabajar el material. Un recurso problemático incluso puede tener valor si se utiliza para analizar críticamente su representación. La diferencia está en el propósito pedagógico. Compartirlo como explicación autorizada y examinarlo como objeto de análisis son decisiones completamente distintas.

Las redes sociales también producen comunidades de aprendizaje que desbordan la institución. Jóvenes migrantes pueden mantener lengua y vínculos culturales mediante creadores de contenido, grupos familiares y medios transnacionales. Esos espacios contribuyen a la identidad y pueden ofrecer apoyo. Al mismo tiempo, pueden intensificar polarización o exponer a discursos discriminatorios. La educación intercultural digital necesita enseñar a participar sin suponer que todo entorno comunitario es seguro o epistemológicamente robusto.

La alfabetización mediática intercultural implica reconstruir contextos. Una imagen o una práctica extraída de una comunidad puede circular sin historia y convertirse en símbolo genérico. El estudiante necesita preguntar quién produjo el contenido, para qué público, qué parte de la realidad seleccionó y qué voces podrían cuestionarlo. Esta rutina conecta ciudadanía digital con el principio más amplio del capítulo: la representación solo adquiere profundidad cuando se examinan relaciones y condiciones de producción.

INTELIGENCIA ARTIFICIAL, LENGUA Y SESGO CULTURAL

La inteligencia artificial generativa añade un mediador capaz de producir texto, imagen y traducción a gran escala. Su potencial intercultural es evidente: puede reducir barreras de idioma, adaptar explicaciones y facilitar acceso a repertorios antes inaccesibles. Ese potencial convive con riesgos derivados de los datos de entrenamiento. Los sistemas aprenden de distribuciones donde ciertas lenguas, países y perspectivas están mucho más representados que otros. Una respuesta fluida puede ofrecer una síntesis culturalmente pobre porque la ausencia de datos no resulta visible para el usuario.

La traducción automática ilustra la tensión. Una herramienta puede facilitar comunicación inicial entre familia y escuela, pero las traducciones literales pueden fallar en conceptos jurídicos, pedagógicos o culturalmente cargados. La mediación humana sigue siendo necesaria cuando las consecuencias son importantes. La institución necesita definir qué usos de IA son apropiados, cuándo debe intervenir un intérprete y cómo se protege la privacidad de información familiar o estudiantil.

El sesgo cultural no se limita a errores explícitos. Puede aparecer en la selección de ejemplos, el tono de una recomendación o la tendencia a presentar una experiencia dominante como norma. Los docentes pueden convertir esta limitación en objeto de aprendizaje: solicitar al sistema explicaciones desde contextos diferentes, comparar respuestas, identificar omisiones y contrastar con fuentes comunitarias. La IA se transforma así en un laboratorio para estudiar representación y no en autoridad cultural.

La preservación lingüística abre otra posibilidad. Herramientas de transcripción, síntesis de voz y generación pueden apoyar documentación de lenguas con pocos recursos, siempre que comunidades controlen los usos y datos. El riesgo de apropiación es significativo: recopilar corpus culturales para entrenar sistemas sin consentimiento reproduce relaciones extractivas. La justicia

intercultural digital necesita principios de gobernanza sobre quién decide, qué se almacena, quién accede y cómo se distribuyen beneficios.

El criterio general es proporcional al riesgo. Utilizar una herramienta para explorar vocabulario puede requerir una verificación distinta de emplearla para comunicar una decisión disciplinaria o traducir un consentimiento. La competencia intercultural en IA incluye comprender qué parte de la relación puede automatizarse y qué parte necesita presencia humana, contexto y responsabilidad. La eficiencia nunca debe convertirse en argumento suficiente para delegar decisiones que afectan dignidad y derechos.

CIUDADANÍA DIGITAL INTERCULTURAL

La ciudadanía digital intercultural combina participación, derechos, responsabilidad y capacidad para interactuar con diferencias en entornos mediados por tecnología. Jones y Mitchell (2016) proponen dimensiones de ciudadanía digital juvenil relacionadas con respeto y compromiso cívico. La interculturalidad amplía la pregunta hacia representación, lengua y desigualdad algorítmica. Participar digitalmente significa también comprender que las plataformas ordenan visibilidad y que la arquitectura técnica puede favorecer ciertos contenidos y comportamientos.

La educación debe enseñar a distinguir desacuerdo de hostigamiento, crítica de identidad y argumentación sobre prácticas. Los conflictos culturales en redes pueden escalar con rapidez porque desaparecen señales contextuales y aumenta la audiencia. La moderación institucional necesita reglas claras, procedimientos de denuncia y oportunidades pedagógicas para reconstruir el conflicto cuando sea posible. La respuesta exclusivamente punitiva puede detener una conducta y dejar intactos los marcos que la produjeron.

La participación digital también puede fortalecer solidaridad. Comunidades dispersas geográficamente organizan apoyo, preservan memoria y desarrollan campañas. UNESCO (2015a) vincula ciudadanía global con comprensión de interdependencias; Morin (1999) había insistido en la necesidad de comprender la condición humana y las conexiones entre problemas. Las plataformas vuelven esa interdependencia visible, aunque de manera fragmentada. La educación intercultural puede utilizar experiencias digitales para examinar cómo un problema local adquiere resonancia global y cómo las narrativas cambian al circular entre contextos.

La desigualdad digital afecta quién puede producir cultura. Conectividad, dispositivos, alfabetización y visibilidad algorítmica distribuyen oportunidades de participar. La inclusión tecnológica no se resuelve con acceso nominal a internet. Una persona necesita habilidades para crear, verificar, proteger datos y comprender reglas de plataforma. En comunidades con lenguas minoritarias, la baja disponibilidad de interfaces y recursos añade una barrera cultural. La política intercultural digital debe considerar infraestructura y representación simultáneamente.

El horizonte del acápite puede sintetizarse en una idea: las nuevas identidades no eliminan territorio ni historia, pero los combinan con redes y sistemas sociotécnicos. La institución intercultural necesita reconocer pertenencias móviles, enseñar lectura crítica de plataformas y definir una gobernanza responsable de IA y datos. Estas capacidades convergen en el último acápite, donde el capítulo transforma su argumento en una matriz de diagnóstico y acción.

10.6. DEL RECONOCIMIENTO A LA PRÁCTICA

Matriz de justicia intercultural educativa y transformación institucional

La dificultad de la interculturalidad no reside en formular principios generales, sino en convertirlos en decisiones observables. Reconocer diversidad, valorar lenguas y promover participación son orientaciones ampliamente aceptadas; su traducción depende de currículo, evaluación, gestión, recursos y relaciones concretas. Este acápite propone una herramienta para organizar esa traducción: la Matriz de justicia intercultural educativa. Su función es ayudar a diagnosticar dónde se encuentra una institución y qué movimiento necesita realizar después.

La matriz se compone de seis operaciones: reconocer diferencia, examinar poder, escuchar saberes, revisar currículo, garantizar participación y transformar institución. El orden resulta pedagógicamente útil, aunque en la práctica los movimientos pueden superponerse. Una escuela puede comenzar revisando datos de participación y descubrir después una invisibilización curricular; una universidad puede iniciar un diálogo comunitario y encontrar barreras administrativas. La matriz funciona como mapa para no confundir un avance parcial con una transformación completa.

MATRIZ DE JUSTICIA INTERCULTURAL EDUCATIVA

Reconocer diferencia constituye el primer movimiento. Implica identificar quiénes participan, qué lenguas utilizan, qué trayectorias poseen y qué formas de conocimiento resultan significativas. El diagnóstico debe evitar convertir categorías administrativas en identidades totales. Una ficha puede registrar nacionalidad o pertenencia étnica, pero la comprensión educativa requiere información sobre repertorios, experiencias y preferencias. El reconocimiento de calidad combina datos con posibilidad de autodefinición.

Examinar poder pregunta quién decide y quién soporta los costos de las reglas. La institución revisa órganos de participación, procedimientos, expectativas y distribución de recursos. El análisis puede revelar que una familia tiene derecho formal a intervenir, pero el horario de las reuniones hace imposible su presencia; que una lengua aparece en materiales, pero no en canales de orientación; o que un programa intercultural existe sin presupuesto estable. El poder se vuelve visible cuando se reconstruye la cadena de decisiones.

Escuchar saberes introduce la dimensión epistemológica. Significa crear mecanismos para que estudiantes, familias y comunidades aporten preguntas, conocimiento y criterios de interpretación. La escucha no equivale a aceptar toda afirmación. Exige capacidad para distinguir experiencias, memorias, datos y explicaciones, y para construir formas pertinentes de contraste. La participación epistémica se reconoce cuando el aporte puede modificar una pregunta, un material o una decisión, no solo cuando es registrado.

Revisar currículo transforma aquello que se enseña y cómo se valida. La institución examina selección de autores, ejemplos, lenguas, problemas y formas de evaluación. Busca representación sin tokenismo, rigor sin asimilación y conocimiento común sin monoculturalidad. La revisión incluye también el currículo oculto: quién recibe la palabra, qué errores se interpretan con mayor severidad y qué identidades se asocian con éxito académico.

Garantizar participación convierte la escucha en estructura. Incluye canales accesibles, mediación lingüística, representación en órganos colegiados, protocolos frente a discriminación y devolución de decisiones. La participación se evalúa por uso efectivo y capacidad de incidencia. Convocar no es suficiente si siempre intervienen las mismas personas o si las decisiones ya están cerradas cuando comienza la consulta.

Transformar institución cierra y reinicia el ciclo. Una acción se vuelve transformadora cuando modifica una regla, recurso, currículo, procedimiento o relación y después evalúa sus efectos. La matriz evita definir transformación como intención. Exige evidencia: menos barreras, mayor participación, mejores oportunidades de aprendizaje, reducción de brechas o nuevas formas de coproducción. Cuando los resultados no aparecen, la institución revisa el diagnóstico y comienza de nuevo.

Tabla 30. Matriz de justicia intercultural educativa

Movimiento	Pregunta central	Evidencia a reunir	Resultado esperado
1. Reconocer diferencia	¿Quiénes participan y cómo se autodefinen?	Datos, lenguas, trayectorias, experiencias	Visibilidad sin esencialización
2. Examinar poder	¿Quién decide y qué reglas producen fricción?	Gobernanza, recursos, protocolos, horarios	Asimetrías identificadas
3. Escuchar saberes	¿Qué conocimientos y preguntas aporta la comunidad?	Entrevistas, talleres, fuentes territoriales	Coproducción y contraste
4. Revisar currículo	¿Qué se enseña, quién aparece y cómo se evalúa?	Programas, materiales, evaluaciones	Rigor con pluralidad
5. Garantizar participación	¿Los mecanismos pueden usarse e incidir?	Asistencia, voz, mediación, decisiones	Participación efectiva
6. Transformar institución	¿Qué regla o práctica cambia y con qué efecto?	Indicadores, experiencia, seguimiento	Cambio verificable y revisable

Nota. Síntesis de los criterios desarrollados en este capítulo.

DIAGNOSTICAR ANTES DE INTERVENIR

Una intervención intercultural suele comenzar demasiado pronto con una actividad. La matriz propone iniciar con una situación concreta. Puede ser una brecha de participación, un conflicto lingüístico, una baja permanencia o una queja sobre currículo. El diagnóstico pregunta qué ocurre, quiénes están afectados, desde cuándo, en qué espacios y qué evidencia existe. Esta

fase evita que la institución seleccione una solución porque está disponible y obliga a definir el problema antes de diseñar la respuesta.

Los datos cuantitativos permiten detectar patrones. Tasas de asistencia, resultados, sanciones, permanencia y participación pueden desagregarse cuando exista base ética y estadística suficiente. La información cualitativa explica mecanismos: entrevistas, grupos focales, observación y análisis de casos muestran cómo se experimentan procedimientos. Ninguna fuente sustituye a la otra. La estadística sin contexto puede producir explicaciones estereotipadas; la experiencia individual sin patrones puede generalizar casos aislados.

El diagnóstico debe incluir prácticas ordinarias. Las instituciones tienden a buscar problemas en eventos extraordinarios y a ignorar rutinas como formularios, horarios, canales de comunicación o reglas de evaluación. Revisar un recorrido completo —inscripción, ingreso, aula, evaluación, convivencia, participación— ayuda a identificar puntos donde la diferencia comienza a producir fricción. El resultado es un mapa de experiencia institucional y no solo una lista de actividades interculturales existentes.

La voz de estudiantes y familias necesita condiciones de seguridad. Una consulta pública puede silenciar precisamente a quienes temen consecuencias o no dominan el lenguaje institucional. Métodos confidenciales, mediación y espacios facilitados por terceros pueden mejorar la calidad de la información. La institución debe explicar qué hará con los datos y devolver resultados. Escuchar sin responder deteriora confianza y convierte la participación en una forma de extracción.

El diagnóstico termina con una hipótesis de mecanismo. Por ejemplo: la baja participación familiar no se atribuye a desinterés, sino a reuniones en horario laboral, comunicación monolingüe y escasa claridad sobre la posibilidad de incidir. Esa formulación permite diseñar una respuesta y prever qué evidencia mostraría mejora. La interculturalidad se convierte en un ciclo de investigación institucional.

DISEÑAR CURRÍCULO Y MEDIACIONES INTERCULTURALES

El diseño comienza por identificar el aprendizaje central. Después se pregunta qué repertorios, ejemplos y apoyos permiten que estudiantes diversos accedan a ese aprendizaje sin reducir su complejidad. Esta secuencia protege frente a dos riesgos: adaptar tanto la tarea que el objetivo desaparezca o mantener una única ruta y atribuir las dificultades a los estudiantes. La mediación intercultural busca múltiples caminos hacia un estándar explícito.

Los materiales pueden evaluarse con cuatro preguntas: quién aparece, cómo aparece, qué voz posee y qué función cumple. Una imagen diversa que no participa del argumento aporta representación superficial; un caso en el que una comunidad formula el problema y produce conocimiento altera la estructura del contenido. El docente puede combinar fuentes institucionales, académicas y comunitarias, siempre que explique su estatuto y criterios de uso.

La lengua requiere planificación. Los apoyos pueden incluir glosarios bilingües, trabajo entre pares, traducción selectiva, apoyos visuales y tiempos diferenciados. La institución debe decidir qué partes de una tarea exigen el registro académico y qué momentos pueden aprovechar repertorios más amplios. Esta claridad evita que la inclusión lingüística se confunda con ausencia de expectativas. El objetivo es ampliar acceso y desarrollar nuevos registros simultáneamente.

La evaluación debe recoger evidencia de comprensión y permitir revisión. Rúbricas con criterios explícitos, productos multimodales y defensas orales pueden separar dominio conceptual de barreras expresivas. En contextos donde la lengua forma parte del objetivo, su evaluación debe ser visible; donde no lo es, conviene reducir el peso de rasgos irrelevantes. La justicia evaluativa se construye mediante alineación entre objetivo, tarea y criterio.

Los proyectos territoriales ofrecen un formato especialmente fértil. Una escuela puede estudiar biodiversidad local, memoria del barrio, movilidad o prácticas alimentarias mediante equipos que integran fuentes comunitarias y académicas. El proyecto necesita reglas sobre consentimiento, propiedad de datos y devolución. El resultado más valioso no es producir un informe bonito, sino aprender a relacionar formas de conocimiento, justificar métodos y comunicar hallazgos a quienes participaron.

EVALUAR PARTICIPACIÓN Y TRANSFORMACIÓN INSTITUCIONAL

Una institución necesita indicadores capaces de distinguir actividad, resultado y

transformación. Contar talleres informa sobre ejecución; medir participación muestra uso; observar cambios en reglas y brechas permite aproximarse a transformación. Los indicadores deben relacionarse con el mecanismo definido en el diagnóstico. Si el problema era comunicación inaccesible, interesa saber cuántas familias comprendieron y utilizaron los nuevos canales, no solo cuántos mensajes fueron enviados.

La experiencia subjetiva también importa. Sentirse respetado, poder formular una queja o percibir altas expectativas son dimensiones que los registros administrativos no capturan. Encuestas, entrevistas y conversaciones periódicas pueden aportar esta información. La triangulación evita que una mejora estadística oculte experiencias de discriminación y que un caso negativo invalide automáticamente un cambio general favorable. La evaluación intercultural trabaja con evidencias convergentes y discrepancias explicables.

La rendición de cuentas necesita distinguir responsabilidad y aprendizaje. Una institución debe responder por vulneraciones y, al mismo tiempo, crear condiciones para que errores menos graves se conviertan en oportunidades de mejora. Si cada dificultad intercultural produce únicamente sanción, docentes y equipos pueden ocultar dudas. Si ninguna conducta tiene consecuencias, la protección desaparece. La gobernanza madura combina límites claros, apoyo profesional y seguimiento.

La sostenibilidad requiere recursos. Protocolos sin personal, participación sin tiempo y mediación sin presupuesto se convierten en compromisos nominales. La evaluación institucional debe incluir capacidad instalada: formación, cargos, alianzas, sistemas de datos y financiación. La justicia intercultural no puede depender de trabajo voluntario permanente de personas pertenecientes a grupos históricamente marginados, quienes con frecuencia reciben además la carga de educar a la institución.

La transparencia cierra el ciclo. Publicar aprendizajes, cambios y límites permite que la comunidad evalúe si la institución cumplió compromisos. Los informes deben evitar convertir grupos en estadísticas sin contexto; pueden presentar tendencias, acciones y decisiones metodológicas. La rendición de cuentas intercultural muestra qué se aprendió y qué permanece abierto.

CASOS Y HOJA DE RUTA INSTITUCIONAL

APLICACIÓN ILUSTRATIVA. PARTICIPAR EN UNA DISCUSIÓN SIN RENUNCIAR AL RIGOR

Una escuela recibe estudiantes con trayectorias migratorias y repertorios lingüísticos diversos. El equipo docente desea examinar si las discusiones de clase ofrecen oportunidades suficientes para aportar razones y preguntas. El escenario es ilustrativo y no informa resultados de una intervención real. La situación inicial se formula como una pregunta, no como diagnóstico cerrado: por qué algunas personas intervienen poco y qué parte del formato podría dificultar su participación. La menor frecuencia oral no permite concluir falta de conocimiento, desinterés o una característica cultural estable. La institución necesita distinguir hipótesis y reunir evidencia antes de seleccionar un apoyo.

La capacidad objetivo es explicar una interpretación del contenido y responder a otra perspectiva con razones. El docente identifica qué parte requiere vocabulario disciplinar y qué formas de expresión pueden utilizarse para preparar la contribución. Cummins (2000), García y Wei (2014) y Lucas y Villegas (2013) permiten examinar la relación entre repertorios lingüísticos, poder y mediación. El diseño conserva la exigencia conceptual y evita interpretar un dominio inicial del registro escolar como medida general de capacidad. El estándar debe ser visible antes de cambiar la dinámica de participación.

El diagnóstico combina observación de la discusión, una explicación escrita o gráfica sobre el mismo contenido y una conversación breve con estudiantes. Se registra quién dispone de tiempo para preparar, cómo se asignan turnos, qué respuestas reciben atención y qué criterios utiliza el docente para valorar una intervención. También se pregunta qué formato ayuda a explicar y qué condiciones generan incomodidad. Las categorías administrativas pueden servir para revisar patrones, pero no sustituyen autodefinición ni escucha. La institución informa el propósito y evita difundir apreciaciones individuales fuera de la actividad educativa.

La Matriz de justicia intercultural educativa organiza el análisis. Reconocer diferencia identifica repertorios y trayectorias pertinentes para la tarea. Examinar poder observa quién define los tiempos y qué forma de hablar recibe legitimidad. Escuchar saberes permite que los estudiantes propongan apoyos y aporten interpretaciones del contenido. Revisar currículo

examina si los ejemplos presuponen una experiencia única. Garantizar participación establece canales utilizables y oportunidad de incidir. Transformar institución exige modificar una práctica y observar sus consecuencias. La matriz no demuestra por anticipado cuál hipótesis será correcta; ayuda a impedir que una solución se elija únicamente porque parece disponible.

La intervención propuesta combina preparación individual breve, comparación en parejas y discusión posterior. Durante la preparación pueden utilizarse repertorios lingüísticos amplios, glosarios o apoyos visuales. En la conversación se solicita formular una pregunta, explicar una relación o contrastar una razón, con criterios comunes. El docente ofrece tiempo para reconstruir el aporte y distingue una dificultad expresiva de una afirmación conceptualmente insuficiente. El apoyo no implica conceder automáticamente valor a cualquier respuesta ni reducir la tarea para un grupo; amplía rutas para demostrar la misma capacidad.

La evaluación considera calidad y oportunidades. La frecuencia de intervención informa una dimensión, pero debe relacionarse con la pertinencia de preguntas, el uso de evidencia y la capacidad de responder a una objeción. Una explicación escrita puede aportar un contraste cuando la discusión rápida deja invisible parte del conocimiento. Estudiantes y observadores pueden ofrecer perspectivas distintas sobre una misma dinámica. Franco et al. (2024) permiten reconocer límites de medidas basadas únicamente en autoinformes y la importancia de combinar fuentes. El diseño utiliza esa cautela para evitar que la percepción positiva del docente se trate como prueba suficiente de participación efectiva.

El seguimiento compararía la experiencia inicial y las actividades posteriores mediante instrumentos equivalentes y criterios conocidos. No se asignan cifras ficticias ni se declara una mejora que no ha sido observada. El equipo examinaría si cambian las oportunidades para elaborar respuestas, si las contribuciones mantienen rigor y si aparecen barreras nuevas. Si aumenta el número de intervenciones pero las razones siguen sin poder discutirse, la modificación requiere ajuste. Si algunos estudiantes explican mejor en preparación que en la discusión, conviene revisar tiempos y mecanismos de turno antes de atribuir el resultado a su disposición personal.

La participación de familias o mediadores puede ayudar a comprender experiencias de acogida, pero no convierte al estudiante en representante obligatorio de una cultura. Los apoyos se negocian según necesidades y preferencias relevantes para la tarea. La institución también debe evitar que el trabajo de traducción recaiga permanentemente en compañeros sin condiciones adecuadas. La responsabilidad por ofrecer una actividad accesible sigue siendo profesional y organizacional. El seguimiento documenta qué práctica se modificó, qué recursos exigió y qué información permanece pendiente para decidir continuidad.

El producto de la aplicación es una secuencia revisada, un registro de hipótesis contrastadas y una decisión sobre los apoyos que deben mantenerse o cambiarse. Una eventual mejora en esta actividad no bastaría para afirmar transformación de toda la institución. Para ampliar el alcance habría que examinar otras aulas, procedimientos y trayectorias. El escenario muestra un uso proporcionado de la matriz: una diferencia abre una investigación sobre la tarea y las reglas, el conocimiento de los estudiantes ayuda a modificarla y el rigor se conserva mediante criterios explícitos y posibilidad de revisión.

Un segundo caso puede situarse en una universidad que desea integrar conocimientos indígenas en un programa ambiental. La matriz evita comenzar agregando una unidad sobre saber ancestral. Primero se identifica qué comunidades mantienen relación con el territorio, qué conocimientos pueden compartirse y quién debe participar. Después se selecciona un problema común —por ejemplo, cambios en una cuenca— y se combinan observaciones comunitarias, cartografía y mediciones. La evaluación considera tanto el aprendizaje disciplinar como la calidad de la relación y la devolución de resultados.

Un tercer caso aparece en formación docente. A partir de los problemas señalados por Campos et al. (2024), una facultad puede revisar si la acreditación y sus propios indicadores privilegian evidencias técnicas mientras la pertinencia territorial queda invisible. La intervención no necesita abandonar estándares de calidad. Puede incorporar resultados relacionados con competencia intercultural, prácticas en contextos diversos, participación comunitaria y capacidad para adaptar mediaciones. La transformación ocurre cuando estos resultados influyen en decisiones curriculares y de aseguramiento de calidad.

Un cuarto caso se ubica en el entorno digital. Una institución utiliza videos de redes sociales para trabajar diversidad y adopta una rúbrica basada en las dimensiones analizadas por González-Ruiz et al. (2025): representación, intercambio, reflexión, competencias y contextualización. Los estudiantes comparan recursos, identifican estereotipos y producen una versión revisada que incorpora voces y contexto. La plataforma deja de ser fuente incuestionada y se convierte en objeto de alfabetización intercultural.

La hoja de ruta institucional puede desarrollarse en seis etapas. Primero, seleccionar un problema verificable y reunir evidencia. Segundo, mapear actores, reglas y recursos. Tercero, escuchar saberes y experiencias de quienes están afectados. Cuarto, diseñar una modificación concreta en currículo, comunicación, evaluación o gobernanza. Quinto, implementar con responsables, tiempos y apoyos. Sexto, evaluar efectos y decidir qué debe mantenerse, ampliarse o revisarse. La secuencia es suficientemente simple para orientar y suficientemente abierta para adaptarse a distintos contextos.

El propósito final de la matriz no es convertir la interculturalidad en una lista de chequeo. Una lista puede verificar que existe un protocolo y pasar por alto si funciona. La matriz intenta preservar preguntas: qué diferencia se reconoce, qué poder organiza la relación, qué conocimiento entra, qué currículo cambia, quién participa y qué transformación puede demostrarse. Cuando una institución puede responder esas preguntas con evidencia, la interculturalidad deja de ser una declaración y se convierte en capacidad organizacional.

Tabla 31. Hoja de ruta para una intervención intercultural institucional

Etapas	Acción	Pregunta de control	Producto
1. Problema	Delimitar una situación concreta	¿Qué evidencia muestra que existe?	Problema y población definidos
2. Mapa	Identificar actores, reglas y recursos	¿Dónde se produce la fricción?	Mapa de proceso y poder
3. Escucha	Recoger experiencias y saberes	¿Quién falta en la conversación?	Hallazgos contrastados
4. Diseño	Modificar una práctica específica	¿Qué mecanismo se quiere cambiar?	Intervención y responsables
5. Implementación	Aplicar con apoyos y tiempos	¿Qué capacidad institucional requiere?	Registro de ejecución
6. Evaluación	Observar efectos y revisar	¿Qué cambió y qué sigue igual?	Decisión de mantener, escalar o corregir

Nota. Síntesis de los criterios desarrollados en este capítulo.

CONCLUSIÓN. RECONOCER DIFERENCIAS ES APENAS EL COMIENZO

La educación intercultural comienza con una evidencia sencilla: las instituciones enseñan en sociedades que ya son diversas. El recorrido del capítulo muestra que esa constatación solo adquiere valor pedagógico cuando se transforma en preguntas sobre relación, poder, conocimiento y participación. Nombrar grupos, ampliar representaciones o celebrar tradiciones puede corregir invisibilizaciones, pero permanece incompleto si las mismas reglas siguen definiendo quién puede hablar, qué lengua se considera legítima y qué conocimientos ocupan el centro. Reconocer diferencias es el comienzo porque hace visible aquello que había sido tratado como excepción; la justicia aparece cuando esa visibilidad modifica condiciones.

La primera conclusión se refiere al concepto mismo de interculturalidad. Diversidad y multiculturalidad describen presencia y coexistencia; la interculturalidad examina el encuentro. Su profundidad depende de la capacidad para hacer visibles asimetrías sin reducir toda relación a dominación. La tradición crítica latinoamericana aporta una lectura indispensable de colonialidad y geopolítica del conocimiento (Walsh, 2007; Mignolo & Walsh, 2018), mientras la educación multicultural y las pedagogías culturalmente relevantes ofrecen herramientas para trabajar currículo, ciudadanía, expectativas y práctica (Banks, 2008, 2016; Ladson-Billings, 1995, 2014; Paris & Alim, 2017). El campo gana rigor cuando estas contribuciones dialogan sin confundirse.

La segunda conclusión se refiere a lengua y conocimiento. Los repertorios lingüísticos organizan oportunidades de aprender y participar. Cummins (2000), García y Wei (2014), Lucas y Villegas (2013) y Scherzinger y Brahm (2023) muestran que atender diversidad lingüística requiere capacidades profesionales específicas. La inclusión no consiste en traducir todo ni en abandonar registros académicos. Consiste en construir puentes que permitan acceder a ellos sin tratar la lengua previa como déficit. El mismo principio se aplica al diálogo de saberes: reconocer conocimientos territoriales exige criterios de contraste, participación comunitaria y capacidad para identificar qué pregunta puede responder cada fuente.

La tercera conclusión es profesional. La interculturalidad no puede depender de una sensibilidad espontánea. Deardorff (2006), Bobongie-Harris y Youse (2023), Franco et al. (2024) y la evidencia latinoamericana de Sanhueza Henríquez et al. (2016) y Campos et al. (2024) muestran que

la formación necesita integrar conocimientos, habilidades, disposiciones, práctica y evaluación. El docente intercultural no es quien memoriza características de culturas, sino quien puede diagnosticar una situación, preguntar antes de atribuir, mantener expectativas altas, adaptar mediaciones y revisar decisiones a partir de evidencia.

La cuarta conclusión es institucional. Las diferencias se convierten en desigualdad mediante mecanismos concretos: barreras lingüísticas, expectativas bajas, procedimientos inaccesibles, discriminación o ausencia de reconocimiento. UNESCO (2020b) insiste en remover barreras estructurales; el análisis intercultural añade que esas barreras están vinculadas con identidad, lengua, territorio y conocimiento. La transformación requiere datos desagregados, escucha de experiencias y capacidad para modificar reglas. Una brecha estadística abre la pregunta; la explicación necesita reconstruir el mecanismo.

La quinta conclusión se refiere a movilidad y digitalización. Las identidades contemporáneas son cada vez más transnacionales y mediadas por plataformas. La migración exige reconocer trayectorias y construir pertenencia; las redes sociales amplían recursos y también simplifican representaciones. El estudio de González-Ruiz et al. (2025) muestra que hablar de interculturalidad en una plataforma no garantiza desarrollar competencias interculturales. La inteligencia artificial intensifica esta tensión: puede reducir barreras lingüísticas y al mismo tiempo reproducir sesgos derivados de datos desiguales. La competencia futura incluye saber cuándo automatizar, cuándo verificar y cuándo la relación exige mediación humana.

La sexta conclusión sintetiza el argumento mediante la Matriz de justicia intercultural educativa: reconocer diferencia, examinar poder, escuchar saberes, revisar currículo, garantizar participación y transformar institución. La matriz no establece una receta universal. Funciona como una secuencia de preguntas que impide confundir visibilidad con justicia. Cada movimiento deja una evidencia esperable: datos y autodefinición; mapa de decisiones y recursos; participación epistémica; cambios curriculares; mecanismos utilizables; y modificaciones institucionales con resultados observables.

El horizonte que se deriva de esta propuesta es exigente porque combina pluralidad con criterios comunes. La interculturalidad no requiere abandonar el rigor académico, los derechos ni la evidencia. Requiere justificar cómo se construyen esos criterios y permitir que personas históricamente subordinadas participen en su interpretación y aplicación. La escuela y la universidad pueden conservar conocimientos compartidos sin convertirlos en excusa para la asimilación, del mismo modo que pueden reconocer saberes locales sin renunciar a contrastar afirmaciones. La calidad aparece en la capacidad de sostener ese equilibrio.

En último término, una sociedad diversa necesita instituciones capaces de aprender de su propia diversidad. Esa capacidad se demuestra cuando una diferencia que antes producía exclusión se convierte en información para revisar una práctica; cuando una lengua deja de interpretarse como límite y se vuelve recurso; cuando una comunidad participa en la definición de una pregunta; cuando una plataforma se analiza críticamente; y cuando el reconocimiento conduce a redistribuir voz y capacidad de decisión. Educar interculturalmente significa construir condiciones para que la diferencia participe en la creación de lo común sin tener que desaparecer para ser aceptada.

REFERENCIAS

- Álvarez Norales, L. M. (2026). ¿Puede la universidad transformarse desde los márgenes? Pueblos indígenas, afrodescendientes y el horizonte de una sostenibilidad más allá del discurso. *Revista Española de Educación Comparada*, 49, 398–423. <https://doi.org/10.5944/reec.49.2026.45815>
- Bajaj, M. (2011). Human rights education: Ideology, location, and approaches. *Human Rights Quarterly*, 33(2), 481–508. <https://doi.org/10.1353/hrq.2011.0019>
- Banks, J. A. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational Researcher*, 37(3), 129–139. <https://doi.org/10.3102/0013189X08317501>
- Banks, J. A. (2016). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (6th ed.). Routledge.
- Berkman, N. D., Sheridan, S. L., Donahue, K. E., Halpern, D. J., & Crotty, K. (2011). Low health literacy and health outcomes: An updated systematic review. *Annals of Internal Medicine*, 155(2), 97–107. <https://doi.org/10.7326/0003-4819-155-2-201107190-00005>
- Bobongie-Harris, F., & Youse, Z. (2023). Approaches to improve the cultural capabilities of teachers engaging with culturally and linguistically diverse students and their families: A scoping review. *Frontiers in Education*, 8, 1038880. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1038880>
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Campos, J., Muñoz, G., Barra, M., Contreras, P., & Vega, J. (2024). Inclusión e interculturalidad en la Formación Inicial Docente en Chile: Limitaciones y obstáculos desde los procesos de acreditación. *Estudios Pedagógicos*, 50(3), 203–217. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052024000300203>
- Carrasco-Mella, S., Paz-Maldonado, E., Orozco, I., Véliz-Campos, M., & Veliz, L. (2026). Perceptions and strategies for the inclusion of migrant students: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 138, 103000. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2026.103000>
- Chawla, L., & Cushing, D. F. (2007). Education for strategic environmental behavior. *Environmental Education Research*, 13(4), 437–452. <https://doi.org/10.1080/13504620701581539>
- Chiappa, R., Dufraix, I., Jiménez, R., Hidalgo, M., Cafferata, I., Perez, D., & Chura, A. (2025). Intercultural pedagogical practices in Chile and Peru: A systematic literature review from a critical-situated perspective. *Education Policy Analysis Archives*, 33. <https://doi.org/10.14507/epaa.33.9285>
- Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C., & Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development*, 94(5), 1181–1204. <https://doi.org/10.1111/cdev.13968>
- Council of Europe. (2010). *Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education: Recommendation CM/Rec(2010)7 and explanatory memorandum*. Council of Europe Publishing.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Davies, L. (2004). *Education and conflict: Complexity and chaos*. RoutledgeFalmer.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Macmillan.
- Donbavand, S., & Hoskins, B. (2021). Citizenship education for political engagement: A systematic review of controlled trials. *Social Sciences*, 10(5), 151. <https://doi.org/10.3390/socsci10050151>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Egan, S. (2025). Tackling ignorance about law in human rights education. *British Educational Research Journal*, 51(3), 1521–1537. <https://doi.org/10.1002/berj.4138>
- Franco, M. P., Bottiani, J. H., & Bradshaw, C. P. (2024). Assessing teachers' culturally responsive classroom practice in PK–12 schools: A systematic review of teacher-, student-, and observer-report measures. *Review of Educational Research*, 94(5), 743–798. <https://doi.org/10.3102/00346543231208720>
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167–191. <https://doi.org/10.1177/002234336900600301>
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137385765>
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106–116. <https://doi.org/10.1177/0022487102053002003>
- Global Education Monitoring Report Team. (2018). *Global education monitoring report 2019: Migration, displacement and education – Building bridges, not walls*. UNESCO. <https://doi.org/10.54676/XDZD4287>
- Global Education Monitoring Report Team. (2026). *Education and justice: Learning to build just societies*. UNESCO.
- Gomes, F. M., dos Santos, M. S. S. L., Ramos, L. O. L., & Viegas, L. M. D. (2026). Ethnobotany in science education: A pathway for biology teachers to engage with climate change and local knowledge. *Ethnobotany Research and Applications*, 34, Article 12. <https://doi.org/10.32859/era.34.12.1-13>
- González-Ruiz, C. J., Franco-López, J. P., Donato, D., & Giraldo-Solarte, L. A. (2025). Análisis del discurso

- intercultural de los recursos educativos presentes en TikTok para la educación infantil. *Estudios Pedagógicos*, 51(3), 501–517. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052025000300501>
- Gozálvez-Pérez, V., Rivas-Muro, M., Perales-Montolió, M. J., & Cortijo-Ruiz, G. (2026). Universidad, comunidad y cultura: El aprendizaje-servicio ante el refugio y la inmigración. *Revista Española de Pedagogía*, 84(293), 111–124. <https://doi.org/10.9781/rep.2026.155>
- Hornberger, N. H. (Ed.). (2003). *Continua of biliteracy: An ecological framework for educational policy, research, and practice in multilingual settings*. Multilingual Matters.
- Jagers, R. J., Rivas-Drake, D., & Williams, B. (2019). Transformative social and emotional learning (SEL): Toward SEL in service of educational equity and excellence. *Educational Psychologist*, 54(3), 162–184. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1623032>
- Jerome, L., Hyder, F., Hilal, Y., & Kisby, B. (2024). A systematic literature review of research examining the impact of citizenship education on active citizenship outcomes. *Review of Education*, 12(2), e3472. <https://doi.org/10.1002/rev3.3472>
- Jones, L. M., & Mitchell, K. J. (2016). Defining and measuring youth digital citizenship. *New Media & Society*, 18(9), 2063–2079. <https://doi.org/10.1177/1461444815577797>
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465–491. <https://doi.org/10.3102/00028312032003465>
- Ladson-Billings, G. (2014). Culturally relevant pedagogy 2.0: A.k.a. the remix. *Harvard Educational Review*, 84(1), 74–84. <https://doi.org/10.17763/haer.84.1.p2rj131485484751>
- Lucas, T., & Villegas, A. M. (2013). Preparing linguistically responsive teachers: Laying the foundation in preservice teacher education. *Theory Into Practice*, 52(2), 98–109. <https://doi.org/10.1080/00405841.2013.770327>
- Mignolo, W. D., & Walsh, C. E. (2018). *On decoloniality: Concepts, analytics, praxis*. Duke University Press.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Nieto, S., & Bode, P. (2018). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education* (7th ed.). Pearson.
- Paris, D. (2012). Culturally sustaining pedagogy: A needed change in stance, terminology, and practice. *Educational Researcher*, 41(3), 93–97. <https://doi.org/10.3102/0013189X12441244>
- Paris, D., & Alim, H. S. (Eds.). (2017). *Culturally sustaining pedagogies: Teaching and learning for justice in a changing world*. Teachers College Press.
- Portus, R., Aarnio-Linnanvuori, E., Dillon, B., Fahy, F., Gopinath, D., Mansikka-Aho, A., Williams, S.-J., Reilly, K., & McEwen, L. (2024). Exploring the environmental value action gap in education research: A semi-systematic literature review. *Environmental Education Research*, 30(6), 833–863. <https://doi.org/10.1080/13504622.2024.2314060>
- Sanhueza Henríquez, S., Matzler, P. P., Hsu, C.-C., Domínguez Maldonado, J., Friz Carrillo, M., & Quintriqueo Millán, S. (2016). Competencias comunicativas interculturales en la formación inicial docente: El caso de tres universidades regionales de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 42(4), 183–200.
- Sauvé, L. (2005). Currents in environmental education: Mapping a complex and evolving pedagogical field. *Canadian Journal of Environmental Education*, 10(1), 11–37.
- Scherzinger, L., & Brahm, T. (2023). A systematic review of bilingual education teachers' competences. *Educational Research Review*, 39, 100531. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100531>
- Sleeter, C. E. (2012). Confronting the marginalization of culturally responsive pedagogy. *Urban Education*, 47(3), 562–584. <https://doi.org/10.1177/0042085911431472>
- Sørensen, K., Van den Broucke, S., Fullam, J., Doyle, G., Pelikan, J., Slonska, Z., & Brand, H. (2012). Health literacy and public health: A systematic review and integration of definitions and models. *BMC Public Health*, 12, 80. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-12-80>
- UNESCO. (2006). *UNESCO guidelines on intercultural education*.
- UNESCO. (2015a). *Global citizenship education: Topics and learning objectives*. <https://doi.org/10.54675/DRHC3544>
- UNESCO. (2020b). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education – All means all*.
- UNESCO. (2025a). *Addressing violent pasts through education: A policy guide*.
- UNESCO Office Santiago and Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean. (2019). *Conocimientos indígenas y políticas educativas en América Latina: Hacia un diálogo de saberes, segundo informe*. UNESCO.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(48), 25–35.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237–269. <https://doi.org/10.3102/00028312041002237>
- Zembylas, M., Charalambous, C., & Charalambous, P. (2016). *Peace education in a conflict-affected society: An ethnographic journey*. Cambridge University Press.