

21

Fecha de presentación: septiembre, 2023

Fecha de aceptación: febrero, 2024

Fecha de publicación: marzo, 2024

INTERCULTURALIDAD

Y EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL CONTEXTO LATINOAMERICANO:
UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

INTERCULTURALITY AND HIGHER EDUCATION IN THE LATIN AMERICAN CONTEXT: A SYSTEMATIC REVIEW

Fausto Fabricio Quichimbo Saquichagua¹

E-mail: fausto.quichimbo@unae.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7066-5655>

Luis Germán Flores Bonilla¹

E-mail: german.flores@unae.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3283-5921>

Grace Carolina Tuapante Lojano¹

E-mail: gctuapante@unae.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-5202-1658>

María Gabriela Condo Medina¹

E-mail: mgcondo2@unae.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-3346-3006>

¹ Universidad Nacional de Educación, Carrera de Educación Intercultural Bilingüe, Azogues, Ecuador

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Quichimbo Saquichagua, F.F., Flores Bonilla, L.G., Tuapante Lojano., G.C., & Condo Medina, M.G. (2024). Interculturalidad y Educación Superior en el contexto latinoamericano: una revisión sistemática. *Universidad y Sociedad*, 16(2), 203-214.

RESUMEN

La reflexión sobre interculturalidad en la Educación Superior en los últimos años se ha convertido en un espacio de encuentro para el debate teórico-conceptual acerca de sus comprensiones en los contextos universitarios. En este escenario, el presente artículo identifica los discursos de interculturalidad en Educación Superior a partir de una revisión sistemática del conocimiento en el contexto latinoamericano. Para ello, se seleccionaron 22 artículos de bases de datos de acceso abierto *Scielo* y *Jstor* publicados entre el 2018 y 2022 mediante el método *Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses*. Los términos de búsqueda utilizados fueron: interculturalidad, educación superior, educación intercultural bilingüe, educación intercultural. El análisis se realizó mediante el uso de matrices de contenido desde la hermenéutica. Entre los principales hallazgos, se deduce que la interculturalidad se comprende en términos étnicos y culturalistas. Además, se infiere que los programas y planes de estudios atienden mayoritariamente a las poblaciones originarias de los países latinoamericanos mediante políticas integracionistas. Finalmente, los autores de los estudios sugieren un cambio de paradigma en la comprensión de la interculturalidad, mediante la valoración de los saberes diversos, y como designio de toda la sociedad y no solo de los grupos denominados minoritarios. Se concluye que los discursos giran en torno a tres posicionamientos: lo epistémico, lo político y lo cultural.

Palabras clave: Educación intercultural bilingüe, educación superior, interculturalidad, pueblos originarios.

ABSTRACT

Reflection on interculturality in Higher Education has become a meeting space for theoretical-conceptual debate about its understanding in university contexts in recent years. In this scenario, this article identifies the discourses of interculturality in Higher Education based on a systematic review of knowledge in the Latin American context. To achieve this, 22 articles from Scielo and Jstor open-access databases published between 2018 and 2022 were selected using the Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses method. The search terms used were interculturality, higher education, bilingual intercultural education, and intercultural education. The analysis was carried out

through the use of content matrices from hermeneutics. Among the main findings, it is deduced that interculturality is understood in ethnic and culturalist terms. Furthermore, it is inferred that the programs and curricula mainly serve the populations originating from Latin American countries through integrationist policies. Finally, the authors of the studies suggest a paradigm shift in the understanding of interculturality through the valuation of diverse knowledge, and as a design of the entire society and not only of the so-called minority groups. In conclusion, the discourses revolve around three positions: the epistemic, the political, and the cultural.

Keywords: Bilingual Intercultural Education, Higher education, interculturality, indigenous peoples

INTRODUCCIÓN

En los últimos años en Latinoamérica han surgido una serie de acciones destinadas a transversalizar la interculturalidad en los sistemas educativos. Igualmente, el discurso intercultural ha estado presente en los diferentes programas, planes de estudio, prácticas y formación docente, en países como México, Ecuador, Bolivia, Guatemala, Brasil, Chile, Perú, entre otros. En este contexto, se ha retomado el interés por la formación universitaria y recuperar algunos conceptos vaciados por corrientes eurocéntricas que deslegitiman el enfoque intercultural y los diferentes términos asociados como: *Sumak Kawsay* (buen vivir), diversidades, conocimiento plural, intercambio de experiencias y saberes (diálogo de saberes), entre otros.

En Latinoamérica a partir de los años noventa la interculturalidad ha tenido relevancia la formulación de políticas públicas, sobretudo en el campo educativo con el fin de atender a las necesidades de los pueblos originarios. No obstante, se enmarcan en prácticas discursivas y de diferenciación, dentro de estrategias de oterización, [...] en una forma racializada, discriminatoria y excluyente (Fornet-Betancourt, 2009).

El término intercultural es polisémico, por tanto, sobrelleva una serie de significados, comprensiones, definiciones y prácticas. De ahí que, en algunas ocasiones “se utiliza para referir a la diversidad “provocada” por la migración, mientras que en otras la misma noción se aplica

para las interacciones entre pueblos indígenas y descendientes de colonizadores” (Dietz, 2017, p. 192). En otras palabras, depende del contexto desde donde y quien lo enuncia; es decir, “la cualidad que constituye al sujeto mismo y al contexto mismo” (Fornet-Betancourt, 2009, p. 11). Adicionalmente, puede ser abordada desde diferentes dimensiones: lo político, lo social, lo jurídico, lo epistémico y lo educativo.

La interculturalidad como categoría en construcción parte de la afirmación de la cultura asociada a formas de conocimiento, ya que es necesario distinguir entre las diferentes racionalidades constructoras de conocimientos; en la cultura, como forma de pensamiento que los organiza, y se plantean el significado cultural de las preguntas formuladas anteriormente, las cuales responden a contextos precisos y distintos, perdiendo sentido las discusiones alrededor de lo universal. De ahí la importancia de problematizar los fenómenos sociales y los sujetos que los constituyen en sus tramas relacionales.

Frente a lo expuesto, la interculturalidad puede ser descriptiva y prescriptiva. Es decir, “el conjunto de interrelaciones que estructuran una sociedad (Dietz, 2017, p.193) y los diversos tipos de intercambios y relaciones existentes entre las culturas”. O como “un principio normativo de la convivencia social”. Esta definición suele ser, “folclórica o populista (al no considerar la negatividad como punto de partida)”

Asimismo, puede ser funcional a la estructura social establecida por el Estado, “pues no cuestiona el sistema post-colonial vigente y facilita su reproducción”, y “se enraiza en el reconocimiento de la diversidad y diferencia culturales, con metas a la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida” (Walsh, 2010, p.77), sin tomar en cuenta las causas de asimetría y desigualdad que promueven la equidad, pero desde el poder. Entonces, a nivel funcional es una respuesta desde el Estado para la integración nacional de la heterogeneidad de sus poblaciones a una estructura monocultural mediante políticas de acción afirmativa.

Finalmente, la interculturalidad crítica busca suprimir y hacer frente a las causas que producen las asimetrías en la sociedad. Este enfoque “rechaza cualquier esencialismo y purismo cultural”, por tanto, es tomada como principio

de toda la sociedad, y no solo de los pueblos originarios. Este enfoque “apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas” (Walsh, 2010, p.78).

Históricamente, en Latinoamérica “desde los discursos oficiales de los Estados nacionales se define la interculturalidad como un nuevo enfoque pedagógico que debe atravesar la educación bilingüe para los pueblos indígenas”. Por un lado, es vista como un discurso post-indigenista para dar respuesta mediante acciones afirmativas a los pueblos que han estado y están sometidos a situaciones de exclusión, opresión, desigualdad, racismo, entre otras. Por otro lado, como sinónimo de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) enfocados en la creación de programas y planes de estudio exclusivamente para los pueblos originarios.

La inclusión de la interculturalidad en los sistemas educativos (en todos sus niveles) debe superar los parámetros étnicos y culturalistas. Es decir, mirar a la interculturalidad como diseño de la sociedad. Así, hacer frente a todas las diversidades que puede presentarse: étnica, lingüística, saberes, capacidades especiales y excepcionales, de religión, de género, de clase y otras. Bajo la línea de pensamiento descrita, “desde la interculturalidad hay que reclamar entonces una radical reforma de la universidad actual, es más, hay que hacer críticas contextuales de la universidad para reformular su ideal, su sentido y su función” (Fornet-Betancourt, 2009, p. 22).

Considerando la importancia de la interculturalidad en la educación superior, numerosas universidades han tratado de incluir en sus programas y planes de estudio este enfoque, que atiende a las necesidades y demandas de los pueblos indígenas, donde destaca la comprensión de la interculturalidad vinculada con la EIB y la atención a la diversidad cultural.

Entonces, la educación desde un enfoque intercultural se constituye como la propuesta educativa contrahegemónica, que cuestione el conocimiento positivista, y evite la homogenización. En virtud que las actuales estructuras disciplinarias de las universidades latinoamericanas con su parcelamiento burocrático de los saberes, obstaculizan severamente el abordaje de estos asuntos.

La formación profesional [que ofrece la universidad], la investigación, los textos que circulan, las revistas que se reciben, los lugares donde se realizan los posgrados, los regímenes de evaluación y reconocimiento de su personal académico, todo apunta hacia la sistemática reproducción de una mirada del mundo desde las perspectivas hegemónicas del Norte.

Lo descrito a lo largo de esta sección nos invita a reflexionar sobre lo que “hay que aprender a preguntar, y para eso sirve lo intercultural (Fornet-Betancourt, 2009, p. 17). Es por ello que surge el interés de realizar una revisión sistemática con el objetivo de identificar los discursos de interculturalidad en educación superior en el contexto latinoamericano a partir del estado actual del conocimiento, como parte del proyecto de investigación titulado “Discursos y prácticas en torno a la interculturalidad: la experiencia de los actores educativos”.

MATERIALES Y MÉTODOS

Se realizó una revisión sistemática, entendida como una manera de evaluar e interpretar el conocimiento en un área específica. En el caso que nos compete: Educación Superior e Interculturalidad. El estudio es de tipo descriptivo, utiliza como método de interpretación la hermenéutica.

El enfoque metodológico hermenéutico se centra en la interpretación y comprensión profunda de los textos, símbolos, contextos y las estructuras del pensamiento de quien lo escribe. Es decir, dialoga con el autor e interroga, busca respuesta a sus preguntas o inquietudes. Para este cometido toma en cuenta las tres dimensiones de la hermenéutica: la lectura, la explicación y la traducción.

Para garantizar que el estudio sea de calidad, se apoyó en la guía para la publicación de revisión sistemática *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* (PRISMA) 2020 y el cumplimiento de los 27 ítems planteados.

La exploración de los artículos se realizó entre junio y julio de 2023 en bases de datos multidisciplinarios de acceso abierto: *Scielo* y *Jstor*. Se seleccionaron los trabajos publicados en los últimos 5 años (desde el 01 de enero de 2018 al 31 de diciembre de 2022). Se utilizó los términos

interculturalidad, educación, educación superior, educación intercultural y educación intercultural bilingüe como motores de búsqueda, tanto en español como en inglés.

Los criterios de selección establecidos para esta revisión sistemática fueron: a) Ser artículos de investigación o reflexión en español y portugués; b) Haber sido publicados entre el 2018 y 2022; c) Tener como contexto de estudio Latinoamericana; d) Examinar prácticas y discursos en torno a la interculturalidad en el sistema educativo (básica, bachillerato y superior); y d) Acceso abierto y estar publicado en una revista según la pirámide de indexación *Latindex 2.0*, *Redalyc* o *Scielo*.

Por su parte, los criterios de exclusión fueron: a) Publicaciones que no contengan información relacionados con prácticas y discursos en torno a la interculturalidad en el sistema educativo, pero que aparezcan a pesar de contener los términos de búsqueda; b) Ser revisiones, ensayos, reseñas, libros, o capítulos de libros; c) Estudios fuera del contexto latinoamericano, d) Escritos en un idioma diferente al español y portugués; y e) Haber sido publicado en el año 2017 o anteriores.

Durante la revisión sistemática se establecieron las siguientes etapas:

Etapa 1. Búsqueda, identificación y almacenamiento: se realizó la exploración de los artículos en las bases de datos de *Scielo* y *Jstor*, los cuales fueron almacenados en el gestor de referencias bibliográficas *Zotero* directamente desde la base de datos mediante *Zotero Connector for firefox*.

Etapa 2. Reconocimiento y Selección: se procedió con un el equipo de investigadores (integrado por docentes y estudiantes) a realizar una lectura minuciosa de los títulos y resúmenes para seleccionar aquellos enmarcados en Educación Superior e Interculturalidad. También, se eliminaron artículos duplicados con el apoyo de *Zotero*, que tiene la facilidad de visibilizar información duplicada.

Etapa 3. Pertinencia: el director del proyecto realizó una revisión de los artículos seleccionados en la etapa 2 y procedió a considerar su pertinencia. Para este cometido se realizó mesas de discusión entre los investigadores del proyecto.

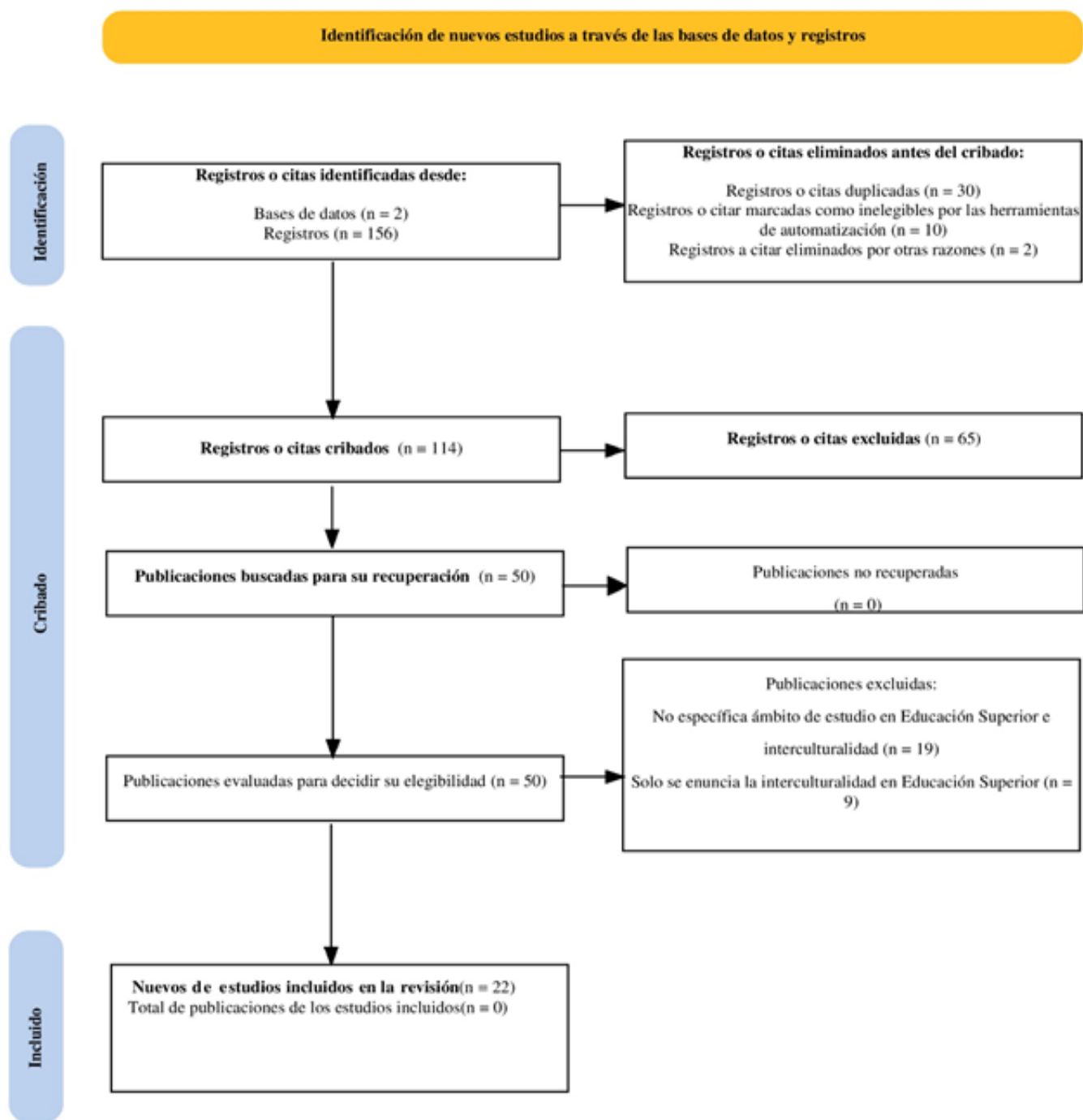
Etapa 4. - Selección: se estableció los artículos que iban a ser incluidos en la revisión, y se realizó la lectura del texto completo. Además, se identificaron datos descriptivos (título, lugar, autores, tipo, idioma, palabras claves); topics relevantes (problemática, justificación, objetivos, preguntas de investigación, hipótesis, referentes teóricos, metodología, resultados/hallazgos, conclusiones y limitaciones). Esta información fue trabajada mediante *Zotero* y *MAXQDA 2022*, a partir del cual se elaboraron matrices de análisis de información y de resumen.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En la etapa 1, se encontraron un total de 156 artículos, de los cuales 90 fueron hallados en *Scielo*; y 62 en *Jstor*. En la etapa 2, se eliminó un total de 30 artículos duplicados, 10 debido a que los títulos eran similares y el contenido el mismo; y 2 porque los artículos correspondían a la revista prevista para el envío del artículo de revisión. En la etapa 3 se procedió a seleccionar un total de 50 artículos, de los cuales 28 fueron excluidos por criterios establecidos por el equipo de investigación. Finalmente, en la etapa 4, se estableció 22 artículos seleccionados para la revisión. Ver figura 1

Los artículos de la revisión sistemática se encuentran entre los años 2018 al 2022, de los cuales 19 son en el idioma español, y los tres restantes en portugués. La mayor parte de los artículos son de investigación aplicada (19), los cuales se sitúan en Chile (7), y le sigue en el orden subsiguiente Brasil (3), México (3), Colombia (2), Ecuador (2) y Perú (2). Los tres artículos restantes son de reflexión. Un total de 21 artículos son de corte cualitativo, mientras que el restante es de corte cuantitativo (1). ver tabla 1

Fig. 1. Diagrama de flujo utilizado para la selección de los artículos



Fuente: Elaboración Propia.

Tabla 1. Detalle de los artículos seleccionados

Año	País	Autor(es)	Título	Revista
2018	Ecuador	María Sol Villagómez Rodríguez	"Otras Pedagogías": La experiencia de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe-UPS	Alteridad
2018	Chile	Luis Vivero Arriagada	Interculturalidad y educación popular un análisis desde las narrativas de estudiantes universitarios	Sophia Austral
2018	Chile	Soledad Morales, Segundo Quintriqueo, Pilar Andrea Uribe y Katerin Arias	Interculturalidad en educación superior experiencia en educación inicial en La Araucanía, Chile	Convergencia Revista de Ciencias Sociales
2018	México	Juris Tipa	¿De qué me sirve la interculturalidad? Evaluación de la Universidad Intercultural de Chiapas por sus estudiantes	Alteridad
2018	México	Sylvie Andréé Didou Aupetit	La educación superior indígena e intercultural en México en 2018 incógnitas, interrogantes y resultados	Revista de la Educación Superior
2019	Guatemala	José Enrique Cortez Sic	Avances y desafíos en la formación universitaria de docentes en Educación Bilingüe Intercultural	Revista historia de la educación latinoamericana
2019	Chile	Froilán Cubillos Alfaro, Benjamín Romero Zamora y Juan José Navarro	El concepto de debate emergente como recurso para la inclusión de competencias interculturales en la formación inicial docente en Chile	Cuadernos de Investigación Educativa
2019	México	Francisco J. Rosado y Valeria B. Cuevas	Modelos educativos en la educación universitaria para indígenas en el contexto latinoamericano	Revista de Investigación Educativa
2019	México	Paola Andrea Vargas Moreno	Estrategias en disputa educación superior y poblaciones indígenas en la construcción de los Estados-nación latinoamericanos	Cultura y Representaciones Sociales
2019	Colombia	Ana María Correa y Feibert Alirio Guzmán	Relación entre interculturalidad y derecho en la Universidad Autónoma Latinoamericana	Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas
2020	Chile	Katerin Arias y Segundo Quintriqueo	Educación superior en contexto mapuche El caso de La Araucanía, Chile	Revista Electrónica Educare
2020	Perú	Enrique Rivera Vela	La interculturalidad como contenido transversal en la educación universitaria peruana. Notas reflexivas	Educación
2021	Perú	Zamia Ivon Castillo Farronay	La gerencia social en la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía	Lengua y Sociedad
2021	Chile	Carolina Becerra Sepúlveda	Universidad del siglo XXI y la inclusión de la diversidad contemporánea en un enfoque intercultural	Revista de Estudios y Experiencias en Educación
2021	Brasil	Laura Cubides y Fabiana Fernandes	Licenciatura em Educação Básica Intercultural": avanços, desafios e potencialidades na formação superior de professores indígenas	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
2021	Brasil	Cleude Alves y Maria Barbosa	Políticas de Formação e Carreira Docente Indígena em Contexto Amazônico	Psicologia: Ciência e Profissão
2021	Ecuador	Anita Josefa Krainer y Alejandra Chaves	Interculturalidad y Educación Superior, una mirada crítica desde América Latina	Revista de la Educación Superior
2022	México	Katerin Arias, Miguel Del Pino y Gerardo Muñoz	Docencia universitaria en contexto indígena: factores facilitadores y obstaculizadores de la formación profesional	Revista mexicana de investigación educativa

2022	Chile	Katerin Arias, Julian Samacá y Loreto Riquelme	Educación Universitaria en Contexto Indígena el caso Mapuche en Chile	Educação & Realidade
2022	Colombia	Adriana Arroyo y Sandra Milena Robayo	Educación superior y tecnologías: trazados interculturales desde los relatos de la comunidad Emberá en Antioquia, Colombia	Revista de Trabajo Social e Intervención Social
2022	Brasil	Maria Aparecida Bergamaschi ¹ y Angela Maria Araújo Leite	Formação de professores indígenas A universidade como território de resistência	RUNA
2022	México	Amanda Ramos García	Interculturalidad y feminismos en la Universidad Veracruzana Intercultural para contrarrestar discriminaciones y violencias de género	Praxis educativa

Fuente: Elaboración propia.

Los participantes de los estudios de investigación son los estudiantes de universidades públicas de los pueblos originarios, por ejemplo, estudiantes Mapuches (Vivero, 2018; Cubillos et al., 2019; Arias & Quintriqueo, 2020; Arias et al., 2022a), estudiantes que provienen de poblaciones afrodescendientes (Correa & Guzmán, 2019), estudiantes que provienen de la comunidad indígena Emberá (Arroyo & Robayo, 2022). También incluyen estudiantes, docentes de universidades privada, docentes que laboran en las carreras con enfoque intercultural (Arias et al., 2022b).

Cabe señalar que en otros casos no se menciona cuáles son las características de autoidentificación de los participantes (Villagómez 2018), tampoco quienes son los pueblos indígenas de estudio (Alves & Barbosa, 2021). La razón se debe particularmente a que son artículos de reflexión.

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE Y LA INTERCULTURALIDAD: APROXIMACIONES TEÓRICAS

El término interculturalidad es polisémico y complejo, su definición depende de un sinnúmero de situaciones que van desde aspectos históricos: procesos de reivindicación social y política hasta concepciones contemporáneas para el tratamiento de la diversidad en todo su conjunto. También como principio de toda la sociedad para hacer frente a proyectos de carácter hegemónico que homogenizan las diferentes esferas de la escala societal.

En la producción académica seleccionada para este artículo de revisión, la interculturalidad es sinónimo de pueblos originarios y una educación direccionada y orientada específicamente a los grupos minoritarios (Villagómez, 2018; Morales et al., 2018; Cortez, 2019) como los *mapuches* en Chile, los pueblos *Kichwas* en el Ecuador, los *maya*, *xinca* y *garífuna* en Guatemala, los *quechua* y *aimaras* en el Perú.

También, la interculturalidad es sinónimo de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), la cual tiene sus diferentes comprensiones en cada país de Latinoamérica. En el Ecuador se relaciona con una educación con pertinencia cultural y lingüística (Villagómez 2018). En cambio, en Guatemala se vincula con la necesidad de fortalecer los idiomas *mayas*, *xincas* y *garífuna* (Cortez, 2019). Contrariamente, Vargas (2019), señala que la EIB “supone una educación ya no para los indígenas sino con y desde los indígenas, en donde comunidades y organizaciones participen activamente por la transformación de las realidades locales” (pp. 119-120).

Las y los autores en sus investigaciones abordan desde diferentes enfoques la interculturalidad. Así, los resultados muestran el manejo de un enfoque descriptivo o prescriptivo que toma como elementos primordiales: las costumbres, la identidad y la diversidad cultural (Cortez, 2019; Correa & Guzmán, 2019; Tipa, 2018), el encuentro e intercambio armónico (o no) entre culturas (Vargas, 2019), valores interculturales como la equidad, tolerancia, libertad y respeto (Correa & Guzmán, 2019).

Por otra parte, se visibiliza un enfoque funcional al Estado, caracterizado por el reconocimiento, valoración y respeto a las diferencias socioculturales (Vivero, 2018; Castillo, 2021), las agendas de los gobiernos para atender a grupos históricamente excluidos y discriminados mediante políticas públicas (Vargas, 2019; Correa & Guzmán, 2019; Rivera, 2020).

Finalmente, limitados son los autores que consideran un enfoque crítico en sus estudios. Así, tenemos a & quien señala que debe hacer frente a las asimetrías presentes en la sociedad. Por otra parte, superar estructuras de dominación

colonial (Cubides & Soares, 2021; Krainer & Chaves, 2021; Ramos, 2022) para superar formas de racismo, discriminación, xenofobia.

Los resultados descritos en esta sección denotan que la comprensión de la interculturalidad sigue siendo reducida, basándose en parámetros étnicos y culturalistas. Esto coincide con los planteamientos de autores como Walsh (2010) y Dietz (2017), quienes señalan que el entendimiento de la interculturalidad se ha reducido a términos de lengua, cultura y etnicidad. O, dicho en otras palabras, una comparación entre dos o más culturas, como si estuviesen exhibidas en un museo. De hecho, la interculturalidad es concebida bajo parámetros étnicos y culturalistas, debido a que históricamente, los pueblos originarios han luchado por el reconocimiento de la diversidad cultural y de sus saberes.

Es conveniente señalar que la interculturalidad surge de la demanda de los pueblos originarios con el fin de alcanzar la equidad social y respeto a la diversidad, es decir, como una fuente de diversidad. Por esta razón, se le asocia solo bajo una perspectiva basada en el encapsulamiento étnico, sin embargo, no podemos desmerecer los procesos de lucha que permitieron que la interculturalidad se tome como política pública de los países latinoamericanos.

En este orden de ideas, varios autores de la revisión, señalan que la interculturalidad debe pasar de un enfoque descriptivo o funcional al crítico y no quedar circunscrito a lo étnico. Similar planteamiento establecen pensadores latinoamericanos, quienes sugieren que la interculturalidad crítica, cuestiona la cultura hegemónica (Fornet-Betancourt, 2009), y se convierte en un mecanismo de transformación y práctica social (Villagómez, 2018; Correa & Guzmán, 2019), como una reflexión y práctica descolonizadora (Vivero, 2018) y como un proyecto contrahegemónico.

En definitiva, la interculturalidad como un proyecto educativo transformador, emancipador y descolonizador para la construcción de sociedades más justas, equitativas, incluyentes y en igualdad de oportunidades.

DISCURSO INTERCULTURAL PRESENTE EN LOS PROGRAMAS Y PLANES DE ESTUDIO

El discurso intercultural en las universidades latinoamericanas se enfoca en el entendimiento y respeto entre personas de diferentes culturas, un concepto que subyace bajo parámetros étnicos y culturalistas. De ahí que reconoce y valora la diversidad cultural, dejando por un lado, otras formas de diversidad: género, etarias, intergeneracionales, entre otras. Entonces, la interculturalidad implica la inclusión de estudiantes y docentes provenientes de

los pueblos originarios, pero sin cuestionar la jerarquía de saberes presentes en los programas y planes de estudio.

En este marco de reflexión surge el siguiente cuestionamiento: ¿de qué manera se encuentra presente el discurso intercultural en los programas y planes de estudio? De manera general, mencionamos que se relaciona con el enfoque intercultural, la comunicación intercultural, la sensibilización cultural, la formación de competencias interculturales, pero sobretodo con la formación docente. En este escenario, la clave no es incluir a los pueblos originarios en los programas, sino más bien, cuestionar las causas de la desigualdad que está presente en la sociedad y tejer con ellos sociedades plurales y diversas.

La revisión sistemática sitúa en debate que el discurso intercultural, históricamente ha estado presente en los programas y planes de estudio direccionado a los pueblos originarios en la Educación Superior. En este sentido, en los diferentes países de Latinoamérica han emergido para hacer frente a la diversidad cultural y proyectos hegemónicos, homogéneos, monolingües y monoculturales de los Estados.

En el Ecuador, los programas y planes de estudios en interculturalidad se enmarcan en una educación propia y la EIB (Villagómez, 2018), direccionados prioritariamente a los pueblos originarios del país. Un ejemplo, la constituye la carrera de EIB de la Universidad Politécnica Salesiana, que históricamente forma profesores indígenas. Por su parte, en Chile la situación es similar. La carrera de Educación Parvularia (mención Educación Intercultural y Pedagogía y vinculación familiar-comunitaria) de la Universidad Católica de Temuco atiende al pueblo *mapuche*. También, se enmarcan en la idea de integración y la formación profesional que considera las demandas y finalidades educativas indígenas (Arias et al., 2022).

En cuanto a México, la educación superior intercultural se encamina a la atención de grupos indígenas de base étnica mediante acciones afirmativas en instituciones convencionales (Tipa, 2018). De su lado, en Guatemala la experiencia universitaria intercultural se caracteriza en la formación de docentes en servicio en el nivel preprimario y primario, y estudiantes indígenas (Cortez, 2019). Mientras que, en Colombia, los programas y planes de estudio atienden al pueblo afrodescendiente (Correa & Guzmán, 2019; Arroyo & Robayo, 2022).

En el caso del Perú, la educación superior intercultural está supeditada a la formación de los pueblos originarios (Rivera, 2020). Situación similar sucede en el Brasil donde los programas están dirigidos para la formación de profesores indígenas en el marco de legislación del

país (Cubides & Soares, 2021; Alves & Barbosa, 2021; Aparecida & Araújo, 2022).

Los diferentes programas descritos, fruto de la revisión sistemática han emergido en los diferentes países para hacer frente a los conocimientos y saberes monoculturales, programas homogeneizantes, formación del profesorado indígena (Villagómez, 2018; Vivero, 2018; Cubillos et al., 2019; Cortez, 2019; Vargas, 2019; Rivera, 2020; Cubides & Fernandes 2021; Krainer & Chaves, 2021; Arias et al., 2022a; Arias et al., 2022b; Arroyo & Robayo, 2022) y “como campo en permanente disputa desde donde se construye el proyecto hegemónico de Estado-nación en la modernidad” (Vargas, 2019, p.97). En definitiva, los programas y planes de estudio han sido direccionados a pueblos originarios y afrodescendientes (De Santos, 2018), bajo una concepción de minorías étnicas (Tipa, 2018).

En cuanto a los planes de estudio, las asignaturas se limitan a aquellas que tienen el adjetivo intercultural o en su defecto contenidos relacionados a la interculturalidad. Por situar unos ejemplos, en las carreras de la Universidad Católica de Temuco en Chile.

Trabajo Social, pueblo mapuche y praxis intercultural” (carrera Trabajo Social), “Conflicto y negociación” (Ciencia Política), “interculturalidad, ciudadanía y sujetos sociales” (Psicología), Sociedad y pueblo mapuche (Antropología) y en el caso de la carrera de Sociología, el curso es “Sociología de la cultura” (Vivero, 2018, p. 6).

En Guatemala sucede una situación similar, el plan de estudio en EIB cuenta con asignaturas como: Cultura Maya e interculturalidad, Educación multicultural e intercultural, Introducción al diseño y desarrollo curricular bilingüe intercultural (Cortez, 2019).

En definitiva, la educación superior intercultural ha estado enfocado en la formación del profesorado o maestros indígenas (Villagómez, 2018; Vivero, 2018; Cortez, 2019; Rivera, 2020; Alves & Barbosa, 2021; Aparecida & Araújo, 2022) encaminada al reconocimiento de la diversidad cultural y con propósitos de equidad en los cuales destaca la pertinencia cultural y lingüística (Cortez, 2019; Arias & Quintriqueo, 2020; Arias et al., 2022a). Sin embargo, no se puede limitar sólo a la formación de docentes, sino más bien, debe constituirse en un deber ser en otras profesiones.

Los resultados de la revisión sistemática ponen en evidencia que la educación superior universitaria en el contexto latinoamericano, se basa en dos modelos educativos: el intracultural y el intercultural. El intracultural caracterizado por el fortalecimiento de la lengua, cultura y cosmovisión

mediante programas educativos integracionistas que abordan la diversidad cultural y étnica. Por su parte, el modelo educativo intercultural combina el conocimiento científico y los saberes diversos, el cual integra perspectivas y experiencias diversas a nivel macro, meso y micro curricular.

También, es importante mencionar que el discurso intercultural emerge para dar respuesta a la educación indígena mediante la adopción de políticas desde los Estados-Nación, en concordancia con tratados y recomendaciones internacionales como: la *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), el Banco Mundial, el Convenio 169 de Organización Internacional del Trabajo (OIT), entre otras. El papel de las Organizaciones No Gubernamentales (ONGs) es significativo en la promoción de la interculturalidad como un mecanismo para la promoción de los derechos culturales, la construcción de cultura de paz y la democracia en los países latinoamericanos.

En el caso concreto de la educación superior se aplican medidas de acción afirmativa para atender a la interculturalidad presente en las universidades. Por ejemplo, en los procesos de admisión de estudiantes indígenas o estudiantes afrodescendientes (Correa y Guzmán 2019) mediante políticas compensatorias de acceso (Tipa 2018; Cubillos et al., 2019; Arias y Quintriqueo, 2020; Rivera 2020; Arroyo & Robayo, 2022; Aparecida & Araújo, 2022).

Los resultados encontrados dan cuenta que incluir la interculturalidad en los sistemas educativos, se asume como un mecanismo para responder a la diversidad cultural y añadir contenidos étnicos a los programas y planes escolares, sin tomar en cuenta una reestructuración curricular. Es decir, “programas educativos paralelos y hasta exclusivamente indígenas” (Dietz, 2017, p. 197). De ahí que la interculturalidad no debe ser, una cuestión puntual en el currículum, sino transversal. Entonces, resulta emergente descolonizar la universidad, la cual cuenta todavía con herencias coloniales del saber, del ser y del poder con el fin de lograr interculturalizar la Educación Superior.

En definitiva, el abordaje en los planes y programas de estudio incluye “posturas desde la interculturalidad funcional hasta propuestas más profundas que hablan de decolonialidad y diálogo de saberes a partir de los preceptos de la interculturalidad crítica” (Krainer & Chaves, 2021, p.46). No obstante, los programas siguen atendiendo sólo a pueblos originarios, mientras que los planes de estudio se limitan a integrar contenidos que reflejan el tratamiento de la diversidad cultural y étnica.

Cabe mencionar que los discursos interculturales se encuentran geolocalizados, por tanto, sus comprensiones dependerán del contexto y los lugares de enunciación de sus actores para hacer frente, generalmente, a los proyectos de modernidad. En este escenario, existen convergencias y divergencias en el abordaje en Educación Superior en cada uno de los países latinoamericanos.

HACIA UNA INTERCULTURALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: ALGUNAS SUGERENCIAS

Uno de los principales retos actuales de las universidades latinoamericanas se encamina a la interculturalización del sistema de educación superior desde perspectiva amplias, es decir, que incorpore a toda la sociedad y no sólo se reduzca a la formación docente, sino se incorpore enfoques, prácticas y perspectivas interculturales en los diferentes niveles de concreción curricular. Además, se cuestione la colonialidad del saber, del ser y del poder. Para lograr este cometido, debe existir un currículo intercultural, diversificación lingüística, investigación y vinculación con la sociedad, políticas de acceso equitativo, entre otros. En otras palabras, un cambio rotundo en la comprensión de la interculturalidad.

Como se ha mencionado, la interculturalidad es sinónimo de pueblos indígenas y la EIB; sin embargo, existen algunas propuestas alternativas para dar un giro a esta concepción limitada. Es así que varios autores de los artículos seleccionados para la revisión sistemática, plantean que es necesario un cambio paradigmático en la comprensión de la interculturalidad.

En el escenario descrito, se sugiere reconocer la diversidad de saberes y conocimientos (Morales et al., 2018; Rivera, 2020; Santana González et al., 2023), debido a que la educación todavía sigue constituyéndose en el espacio de colonización epistemológica (Vivero, 2018; Cubillos et al., 2019; Arias et al., 2022a; Arias et al., 2022b). De ahí que es necesario una ecología y diálogo de saberes (Tipa, 2018; Rosado & Cuevas, 2019; Arias & Quintriqueo, 2020; Krainer & Chaves, 2021; Arroyo & Robayo, 2022), descolonizar el conocimiento (Arias y Quintriqueo, 2020) y la transdisciplinariedad (Krainer & Chaves, 2021). En este orden de ideas, la pertinencia cultural, territorial, lingüística (Cortez, 2019; Rivera, 2020; Ramos, 2022) y cognitiva (Rosado & Cuevas, 2019) juegan un rol fundamental en los procesos de construcción de la interculturalidad.

También, es necesario considerar que la interculturalidad es para toda la sociedad, no sólo para algunos (Morales et al., 2018; Tipa, 2018). Además, la interculturalidad no debe reducirse sólo al campo educativo, sino a otras esferas de la escala societal como una condición holística

que integra el campo de la salud, la comunicación, el arte, la tecnología, entre otros (Castillo, 2021).

Por otra parte, es vital tomar en cuenta que la interculturalidad es un proceso históricamente situado y de disputa (Vivero, 2018). Adicionalmente, se requiere una praxis intercultural, ya que continúa siendo un discurso instrumental (Vivero, 2018), por tanto, debe implicar cambios en la sociedad actual (Correa & Guzmán, 2019). Entonces, implica reflexión, participación, diálogo, confrontación, transformación, procesos de interaprendizaje, valoración de saberes diversos; encaminados a promover la justicia social y la justicia cognitiva.

Finalmente, se encuentran estudios que incorporan la interculturalidad como contenido transversal para mejorar el diseño curricular y las estrategias de formación, que tome aspectos como los saberes diversos y contextualizados, tanto locales como regionales (Cortez, 2019; Cubillos et al., 2019; Arias & Quintriqueo, 2020; Rivera, 2020; Castillo, 2021; Castillo, 2021; Arias et al., 2022b) con el fin de descolonizar la universidad e interculturalizar la Educación Superior.

La interculturalidad como un eje transversal en la Educación Superior integra principios y prácticas en las diferentes disciplinas, pero no sólo en ciertas asignaturas, sino que atraviesa todas las actividades que giran en torno a ella. También se refleja en proyectos de investigación y vinculación con la colectividad, que fomenten actividades extracurriculares.

En el orden de ideas descritas, los aportes de los diferentes autores de la revisión sistemática, coinciden con lo que señala Tubino (2011) y Walsh (2010), pensadores latinoamericanos, quienes manifiestan la urgente necesidad de una acepción crítica de la interculturalidad. Esto con el fin de reconocer los saberes diversos, como designio y tarea de toda la sociedad (Walsh, 2010; Dietz, 2017).

Entonces, el reto de las universidades latinoamericanas está en la capacidad ética, política, intelectual de responder al reto de contribuir con sus saberes y sus prácticas a una sociedad equitativa y democrática. De ahí que es importante integrar perspectivas interculturales en los programas académicos y planes de estudio, que atiendan a la diversidad y respeten las diferencias culturales.

Los resultados con respecto a que la interculturalidad es situada, concuerdan con lo que indican Fornet-Betancourt (2009) y Dietz (2017), quienes señalan que es sumamente contextual, situacional y biográfica. Por tanto, debe ser comprendida en el contexto específico en el que se manifiesta desde la historia, las relaciones de poder y las estructuras sociales. Además, reconociendo

las particularidades de cada entorno desde una mirada sociohistórica y sociocultural.

Finalmente, señalar que las universidades como institución social tienen la obligación de repensar desde sí mismas, cómo comprenden la interculturalidad en la Educación Superior, desde el Estado y desde las demandas de las organizaciones sociales.

CONCLUSIONES

La revisión sistemática realizada permitió determinar que son pocos los estudios de carácter cuantitativo en el campo de la interculturalidad y la Educación Superior. De los 22 registros, 21 utilizan una metodología cualitativa. Por tanto, resulta necesario realizar estudios que integren un enfoque cuantitativo, mixto y un enfoque intercultural.

Los artículos revisados ponen en manifiesto que la interculturalidad sigue siendo sinónimo de pueblos originarios y EIB. No obstante, aportan al debate teórico-conceptual encaminado a la comprensión de la interculturalidad como designio y principio de toda la sociedad.

También es importante destacar que el abordaje se realiza desde lo político, lo epistémico y lo cultural. En lo político se hace alusión a los procesos de reivindicación de los pueblos originarios, quienes históricamente han sido excluidos y sometidos a situaciones de discriminación en los diferentes ámbitos de la sociedad, como un camino contrahegemónico y contracolonial para hacer frente a las diferentes formas de colonialidad; por ejemplo, del saber, del ser, del poder. Para lo cual, los Estados incluyen en sus políticas una visión integracionista homogenizante para atender la diversidad cultural en contextos universitarios, y otros espacios.

En cuanto a lo epistémico se relaciona con los conocimientos y saberes diversos, que existen en los pueblos originarios y como debe ser administrado en la educación superior tomando en consideración el mismo nivel que tienen los conocimientos occidentales. Mientras que lo cultural se encamina a fortalecer la identidad, la lengua, las costumbres, las tradiciones, los códigos de comportamiento que giran en torno a los pueblos originarios y al conjunto de la sociedad.

RECONOCIMIENTO

Los autores agradecen el apoyo brindado al proyecto "Discursos y prácticas en torno a la interculturalidad: la experiencia de los actores educativos", CORI-2023-7, financiado por la Universidad Nacional de Educación, UNAE.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, C., & Barbosa, M. (2021). Políticas de Formação e Carreira Docente Indígena em Contexto Amazônico. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 41, 1-13. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003225569>
- Aparecida, M. & Araújo A. (2021). Formação de professores indígenas: A universidade como território de resistência? *Runa*, 43(1), 57-75. <https://doi.org/10.34096/runa.v43i1.9990>
- Arias, K., & Quintriqueo, S. (2020). Educación superior en contexto mapuche: El caso de La Araucanía, Chile. *Educare*, 24(2), 1-19. <https://doi.org/10.15359/ree.24-2.1>
- Arias, K., Del Pino, M., & Muñoz, G. (2022a). Docencia Universitaria en contexto indígena: facilitadores y obstaculizadores de la formación profesional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(95), 1253-1278.
- Arias, K., Samacá, J., & Riquelme, L. (2022b). Educación Universitaria en Contexto Indígena: El caso Mapuche en Chile. *Educação & Realidade*, 47, 1-20. <https://doi.org/10.1590/2175-6236120674vs01>
- Arroyo, A., & Robayo, S. M. (2022). Educación superior y tecnologías: trazados interculturales desde los relatos de la comunidad Emberá en Antioquia, Colombia. *Prospectiva*, (34), 133-152. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i34.11811>
- Castillo, Z. (2021). La gerencia social en la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía y su relación con la implementación de una política educativa con enfoque intercultural. *Lengua y Sociedad*, 20(2), 429-451. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v20i2.22261>
- Correa, A., & Guzmán, F. (2019). Relación entre interculturalidad y derecho en la Universidad Autónoma Latinoamericana. *Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas*, 49(130), 51-80. <https://doi.org/10.18566/rfdcp.v49n130.a03>
- Cortez, J. (2019). Avances y desafíos en la formación universitaria de docentes en Educación Bilingüe Intercultural. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 21(33). <https://doi.org/10.19053/01227238.10001>
- Cubides, L., & Soares, F. (2021). "Licenciatura em Educação Básica Intercultural": Avanços, desafios e potencialidades na formação superior de professores indígenas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 102(261), 357-375. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102i261.4446>
- Cubillos, F., Romero, B., & Navarro, J. (2019). El concepto de debate emergente como recurso para la inclusión de competencias interculturales en la formación inicial docente en Chile. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 10(2), 91-104. <https://doi.org/10.18861/cied.2019.10.2.2909>

- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, 39(156), 192-207. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v39n156/0185-2698-peredu-39-156-00192.pdf>
- Fornet-Betancourt. (2009). *Interculturalidad en procesos de subjetivización*. Consorcio intercultural.
- Krainer, A., & Chaves, A. (2021). Interculturalidad y Educación Superior, una mirada crítica desde América Latina. *Revista de la Educación Superior*, 50(199), 27-49. <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/1798/470>
- Morales, S., Quintriqueo, S., Uribe, P., & Arias, K. (2018). Interculturalidad en Educación Superior: Experiencia en Educación Inicial en La Araucanía, Chile. *Convergencia*, 25(77), 55-76. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10555363003>
- Ramos, A. (2022). Interculturalidad y feminismos en la Universidad Veracruzana Intercultural para contrarrestar discriminaciones y violencias de género. *Praxis Educativa*, 26(2), 1-18. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/6719/7315>
- Rivera, E. (2020). La interculturalidad como contenido transversal en la educación universitaria peruana. Notas reflexivas. *Educación*, 29(56), 211-231. <https://doi.org/10.18800/educacion.202001.010>
- Rosado, F., & Cuevas, V. (2019). Modelos educativos en la educación universitaria para indígenas en el contexto latinoamericano. *CPUE, Revista de Investigación Educativa*, (29), 31-57. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i29.2632>
- Santana González, Y., Torres Rodríguez, O., & Torres Estrada, N. L. (2023). Siete aspectos claves para elevar la calidad de las universidades. *Negonotas Docentes*, (22), 39-49. <https://doi.org/10.52143/2346-1357.885>
- Tipa, J. (2018). ¿De qué me sirve la interculturalidad? Evaluación de la Universidad Intercultural de Chiapas por sus estudiantes. *Alteridad*, 13(1), 56-71. <https://doi.org/10.17163/alt.v13n1.2018.04>
- Varga, P. (2019). Estrategias en disputa: Educación superior y poblaciones indígenas en la construcción de los Estados-nación latinoamericanos. *Cultura y Representaciones Sociales*, (26), 97-128. <https://doi.org/10.28965/2019-26-05>
- Villagómez, M. (2018). "Otras Pedagogías": La experiencia de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe-UPS. *Alteridad*, 13(1), 30-41. <https://doi.org/10.17163/alt.v13n1.2018.02>
- Vivero, L. (2018). Interculturalidad y educación popular: un análisis desde las narrativas de estudiantes universitarios. *Sophia Austral*, (21), 5-26. <https://doi.org/10.4067/S0719-56052018000100005>
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña., L. Tapia., & C. Walsh. *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75 - 96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.