

Educación intercultural y educación para la ciudadanía global: un reto ineludible

Intercultural Education and Education for Global Citizenship: an Inescapable Challenge

Fabian Dario Rodas Pacheco¹

Elisabeth Luisa Rodas Brosam²

Resumen

La interculturalidad y la ciudadanía global son conceptos estrechamente relacionados, ya que hoy en día se requiere que los individuos desarrollen competencias interculturales que les permitan comprender no solamente a los miembros de su propia comunidad, sino también a personas de diversos contextos culturales. Esta dinámica da lugar a un nuevo tipo de ciudadano: el ciudadano global. El objetivo de esta revisión descriptiva de la literatura es presentar conceptos clave y directrices generales que puedan servir como base para una mejor comprensión de la relación entre la interculturalidad y la ciudadanía global, dos temas de gran relevancia que están generando grandes expectativas de cambio social y nuevas oportunidades para abrazar la diversidad. Este trabajo se basa tanto en fuentes primarias como secundarias, así como en las contribuciones de teóricos influyentes cuyas ideas han permitido moldear el marco conceptual de este artículo.

Palabras claves: educación; interculturalidad; ciudadanía global; competencias; diversidad

Abstract

Interculturality and global citizenship are closely connected concepts, as individuals today are increasingly required to develop intercultural competencies that allow them to understand not only the members of their own community, but also people from diverse cultural backgrounds. This dynamic gives rise to a new kind of citizen: the global citizen. The objective of this descriptive literature review is to present key concepts and general guidelines that can serve as a foundation for a better understanding between interculturality and global citizenship, two highly relevant topics that are generating great expectations for social change and new opportunities for embracing diversity. This work draws both from primary and secondary sources as well as the contributions of influential theorists whose insights have made it possible to shape the conceptual framework of this article.

Keywords: Education; Interculturality; Global Citizenship; Competencies; Diversity

Fecha de recepción: 10-06-2025
Fecha de evaluación: 16-07-2025
Fecha de evaluación: 17-09-2025
Fecha de aceptación: 24-11-2025

Introducción

El concepto de ciudadanía global comprende la expectativa de que los seres humanos sean considerados ciudadanos del mundo. En este escenario, un ciudadano del mundo ya no es sólo un miembro de un estado-nación, sino que forma parte de una comunidad más amplia: la aldea global. Por otro lado, la interculturalidad se refiere a cómo los individuos se relacionan no sólo con personas de su propia cultura, sino también con miembros de diversas comunidades foráneas, ya que la globalización ha dado lugar a la eliminación de las fronteras físicas que limitaban la comunicación. En este contexto, este trabajo presenta, en primer lugar, algunos antecedentes históricos de la interculturalidad en el ámbito educativo, así como la contribución de varios teóricos sobre la competencia comunicativa intercultural. Adicionalmente, se analiza la ciudadanía global y la educación global, temas que van de la mano, ya que se pretende que el individuo se convierta en ciudadano global a través de la educación. Así también, las pedagogías críticas y los enfoques de la decolonialidad se abordan en términos generales como marcos que cuestionan las relaciones de poder y promueven prácticas educativas transformadoras. Posteriormente, se analiza la educación intercultural en el contexto latinoamericano y, de manera específica, en la realidad ecuatoriana. Por último, este artículo concluye resaltando la necesidad de implementar la educación intercultural como vía para alcanzar la ciudadanía global.

El campo intercultural en la educación: antecedentes históricos

El tema de la interculturalidad se ha convertido en un tema de investigación de interés. Sin embargo, el concepto ya se había tratado con anterioridad. En el siglo XVII, Comenio propuso una escuela basada en el universalismo pedagógico. Según Cushner y Mahon (2009), Comenio afirmaba que la creación de conocimiento requería una diversidad de cosmovisiones del mundo que facilitaría la convivencia entre quienes formaban parte de diferentes grupos étnicos. Para Henríquez et al. (2012), las ideas de Comenio son elementos importantes para la educación intercultural actual, que también incluye los conceptos de multiculturalidad y educación global (Banks y Banks, 2004), sensibilidad intercultural (Gay, 2018; Ladson-Billings, 2009) y educación para la paz (Stomfay-Stitz, 1993).

En lo que respecta a Estados Unidos y al campo de la educación intercultural, Banks y Banks (2004) sostienen que el desarrollo conceptual de esta área surgió debido a la preocupación de las autoridades por responder a las necesidades educativas de un gran número de hijos de inmigrantes que llegaron a ese país en la década de 1930. Se hacía indispensable crear condiciones óptimas para su adaptación a una nueva vida y mantener aspectos de la identidad étnica de los recién llegados. Para ello, según estos autores, la Asociación para la Educación Progresiva (*Progressive Education Association*, PEA) estableció la Comisión de Educación Intercultural (*Inter-*

cultural Education Commission, IEC), institución que, en 1935, formalizó el concepto de *competencia intercultural*, necesario para describir la labor de los docentes cuyo trabajo consistía en ayudar a los estudiantes a reducir los prejuicios sociales y desarrollar su comprensión de la diversidad étnica, racial y religiosa de aquella época.

Por otro lado, Henríquez et al. (2012) afirman que las políticas educativas de entonces enfrentaron diferentes y complejos retos. Para hacer frente a esta ola migratoria, los responsables políticos trataron de encontrar un balance entre el mantenimiento de la identidad cultural de los grupos minoritarios y los requerimientos del gobierno estadounidense. Igualmente, la llegada de este nuevo grupo de estudiantes y la puesta en marcha de los programas de apoyo curricular emergentes provocaron confusión entre los profesores, que se esforzaban por determinar si estas iniciativas estaban destinadas a los hijos de los inmigrantes o a ellos mismos como miembros de la cultura de acogida. Esta disyuntiva surgió de la formación inadecuada que recibieron los profesores para atender las necesidades de estudiantes cuya cultura difería a la ya existentes en sus respectivas aulas (Henríquez et al., 2012). Además, estos autores mencionan que las nuevas necesidades educativas provocaron un debate sobre el currículo existente, con el objetivo de encontrar medidas para favorecer a los culturalmente minoritarios.

Por su parte, Kumaravadivelu (2008) señala que el ámbito intercultural en Estados Unidos experimentó un importante desarrollo tras la finalización de la Segunda Guerra Mundial en 1945, con la victoria aliada. Este evento dio lugar a que varios dignatarios estadounidenses importantes se trasladaron a Europa para participar en asuntos de Estado. Debido a su desconocimiento de las culturas extranjeras con las que debían tratar y a los consiguientes problemas que experimentaba al momento de comunicarse, el Congreso estadounidense aprobó la Ley del Servicio Exterior (*Foreign Service Act*, FSA) en 1946. Esta legislación dio lugar a la creación del Instituto de Servicio Exterior (*Foreign Service Institute*, FSI), cuya labor consistía en la resolución de diversos problemas derivados del insuficiente conocimiento de las culturas foráneas.

Con respecto a Europa, Tsai y Houghton (2013) señalan que el campo de la comunicación intercultural empezó a cobrar impulso en la década de 1990, cuando Michael Byram y Geneviève Zarate, por delegación del Consejo de Europa, desarrollaron el material para el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Para ello, Byram y Zarate (1994) cambiaron el concepto de competencia sociocultural por el de competencia intercultural. Este cambio llevó a la creación de un modelo más preciso, que tuvo un impacto significativo en el MCER, convirtiéndose en una herramienta crucial para profesores de idiomas, educadores y escritores (Tsai y Houghton, 2013).

De este modo, la educación intercultural empezó a generar grandes expectativas

en todo el mundo, convirtiéndose en un campo de estudio que pretendía mejorar la equidad educativa. Se basó en teorías, principios y conceptos de las ciencias sociales y conductuales, así como en estudios étnicos y estudios sobre la mujer (Banks y Banks, 2004).

La competencia comunicativa intercultural

Los conceptos de cultura se han vuelto cada vez más complejos y fluidos en las últimas décadas. Esto se debe a un cambio de enfoque, que ha pasado de centrarse únicamente en la comprensión de una cultura de destino a desarrollar la capacidad de negociar múltiples identidades y contextos interculturales (Arthur y Collins, 2010). En este sentido, la competencia intercultural no es un fin en sí mismo en el que un individuo hace uso de competencias específicas, sino más bien una amalgama de diversas dimensiones identitarias que cambia con el tiempo según se enfrenta a diversos contextos interculturales. De este modo, la competencia intercultural se desarrolla a través de la búsqueda de una mejor conciencia y sensibilidad sobre las identidades culturales, raciales y étnicas (Milner, 2010).

Por su parte, Pescador (2006) sostiene que, en la actualidad, la *aldea global* atraviesa cambios bruscos y acelerados, que conducen a una importante transformación cualitativa y cuantitativa del entorno social. En estos contextos, el debate educativo ha centrado su atención en el concepto de integración, que requiere la implementación de un modelo de escuela comprensivo y abierto a la diversidad, al tiempo que atiende a las exigencias del proceso educativo formal. Por su parte, Leiva (2007) considera la necesidad de que los docentes revisen sus nociones culturales con la finalidad de mejorar su comprensión de la diversidad cultural actual, característica básica de la educación moderna. Este autor también manifiesta que la interculturalidad debe entenderse como una propuesta educativa reflexiva que provea a los docentes de las competencias y habilidades necesarias para desempeñar eficazmente su labor en un contexto intercultural. Sin embargo, es importante resaltar que la inclusión de la interculturalidad en la práctica educativa genera contradicciones y ambigüedades, que obligan a reexaminar el concepto desde diferentes perspectivas con el fin de comprender mejor cómo los docentes conciben este enfoque pedagógico.

Holliday et al. (2021) añaden que la comunicación intercultural, como cualquier otra disciplina académica, es influenciada por una serie de debates internos de la escuela, que a menudo dan lugar a desafíos y resistencias. Por otro lado, Zarazaga (2004) considera la necesidad de desarrollar estrategias pedagógicas para los docentes cuya práctica se lleva a cabo en contextos educativos interculturales diversos. Según este autor, se debe dar prioridad a la autorreflexión sobre las concepciones de los educadores acerca de la educación intercultural, que se ha convertido en un reto ineludible tanto para los profesores actuales como para los futuros.

Del mismo modo, Sefa Dei y James (2002) piensan que las instituciones educativas deben generar ambientes adecuados que fomenten el desarrollo de actitudes y comportamientos que apoyen la inclusión social. Sin embargo, si los profesores carecen de una formación adecuada en enfoques curriculares que aborden la diversidad cultural y las prácticas inclusivas en las aulas, las iniciativas de las autoridades escolares y los responsables políticos tendrán un impacto limitado. Además, es importante mencionar que se espera cada vez más que los profesionales de la educación asuman nuevos roles y responsabilidades en su labor, dado que son ellos los que deben convertirse en agentes de integración y aceptación para prevenir la marginación de los estudiantes pertenecientes a diversos grupos étnicos. Por su parte, Arthur y Collins (2010) sostienen que, para que la inclusión educativa tenga éxito, los docentes deben involucrarse en prácticas reflexivas que abarquen no solo la comprensión de otros contextos culturales, sino también sobre su propia cultura.

Byram (1997, 2021), conocido como el padre de la interculturalidad, recalca la diferencia entre interculturalidad y multiculturalidad. Por un lado, la interculturalidad se entiende como un sistema de creencias o una ideología, mientras que la multiculturalidad se centra en la coexistencia armoniosa de diferentes grupos culturales basada en la aceptación mutua. En un contexto multicultural, cada grupo conserva su propio idioma y cultura, pero manteniéndose esencialmente monolingüe. En este escenario, el Consejo Europeo (Council of Europe, 2008) manifiesta que el *diálogo intercultural* ayuda a prevenir la división cultural, lingüística, religiosa y étnicas. Este diálogo facilita el trabajo conjunto hacia el futuro, para sobre llevar las diferentes identidades de una forma constructiva y democrática, a partir de valores universales compartidos.

Además, Byram (1997, 2021) defiende un modelo de Competencia Comunicativa Intercultural que consta de dos áreas principales: la competencia comunicativa y la competencia intercultural. La competencia comunicativa abarca la competencia lingüística, la competencia sociocultural y la competencia discursiva. Por su parte, la competencia intercultural tiene tres componentes: conocimientos, destrezas y actitudes. Aunque estas competencias están estrechamente interrelacionadas, Byram enfatiza que la competencia intercultural se fundamenta en las actitudes de los individuos, especialmente en contextos que implican la interacción con miembros de otras culturas. Afirma que, sin esta competencia básica, las demás no pueden desarrollarse plenamente. Byram (1997, 2021) sostiene además que la competencia intercultural implica el conocimiento personal, que adquiere sentido a través del conocimiento de los demás, es decir, a través de la capacidad de interpretar y relacionarse, de descubrir y comprometerse, y de valorar las creencias, los comportamientos y los valores de los demás.

Cánoyas (2010) describe los componentes de la competencia intercultural de

Byram (1997, 2021) de la siguiente manera:

Conocimientos: Se refiere al sistema de diferencias culturales de los grupos sociales y de sus productos y prácticas en el grupo de “el otro” y en el propio, así como el conocimiento general de las interacciones sociales e individuales.

Actitudes: Se trata de la capacidad afectiva para superar el etnocentrismo y la capacidad cognitiva de establecer y mantener una relación entre la C1 y la C2.

Habilidades: a) De interpretación y relación. Es la habilidad para interpretar un documento o acontecimiento de otra cultura, explicarlo y relacionarlo con la propia. b) De descubrimiento e interacción. Es la habilidad para interpretar un documento o acontecimiento de otra cultura, explicarlo y relacionarlo con la propia. c) De conciencia crítica/cultural. Es la habilidad para evaluar críticamente sobre la base de criterios explícitos, las perspectivas, prácticas y productos de la cultura propia y ajena (p. 344).

Por su parte, Deardorff (2004) acota que la competencia intercultural consiste en la capacidad de poder comunicarse efectiva y apropiadamente en contextos interculturales, donde los conocimientos, las destrezas y las actitudes del individuo juegan un papel fundamental. Finalmente, Díaz-Aguado (2003) plantea que la educación intercultural debería ser una propuesta de acción educativa teórica-práctica, ya que en la actualidad es necesario que prime el reconocimiento de los otros, quienes provienen de un entorno cultural y lingüístico diferente. Esto contribuiría en gran medida a la comprensión de la cultura escolar de acogida. Este tipo de educación se caracteriza por múltiples influencias, lo que da lugar a un intercambio de valores que favorecen la emergencia de un entorno más democrático y solidario. Además, López (2006) recuerda que, en el caso concreto de lo que ha venido a denominarse escuelas interculturales, abordar la diversidad cultural se considera una iniciativa pedagógica ineludible y altamente enriquecedora, y no debería ser considerada como un factor negativo que afecta a la vida escolar.

Ciudadanía global

Para reconocer las relaciones medioambientales, políticas, económicas y sociales que se presentan en este mundo interconectado, es necesario contar no sólo con la participación activa y responsable de las comunidades locales o nacionales, sino también con el contingente individual de todos los que forman parte de este mundo globalizado. Solo de esta manera se podrá dar solución a los múltiples retos a los que se enfrenta la sociedad actual. En este contexto, en los últimos años se ha observado un creciente interés entre los investigadores tanto por la educación

local como por la educación para la ciudadanía global, con el objetivo de desarrollar una conciencia global (Kirkwood, 2001), término que se ha vuelto clave y que es analizado en diferentes contextos.

En cuanto a la ciudadanía, Stokes (2004) manifiesta que es un concepto que posee varias dimensiones, que podrían ser empíricas y normativas. Por un lado, la dimensión empírica se centra en las condiciones oficiales de la ciudadanía, en derechos y obligaciones ligadas al estatus oficial o incluso a las condiciones necesarias para el ejercicio de una ciudadanía responsable. Por otro lado, la dimensión normativa hace referencia a determinados valores y al fenómeno del derecho que regula las formas ideales de comportamiento político y social, y a las capacidades que los buenos ciudadanos requieren dentro de una comunidad. Adicionalmente, este autor acota que “ciudadanía podría ser considerada como un estatus legal, una categoría administrativa, una visión ética que alberga una identidad cívica ideal y una práctica política que se lleva a cabo en varios ámbitos de la vida cotidiana” (p. 120).

Con respecto a la ciudadanía global, Dower y Williams (2002) comentan que los seres humanos son ciudadanos del mundo, pues ya no son solamente parte de las comunidades locales, sino que son miembros de una comunidad política, económica y social mucho más amplia. Ser miembro de esta comunidad global demanda apertura hacia el otro, y al mismo tiempo lealtad y compromiso más allá de la Nación-Estado. Este esfuerzo adquiere mucha importancia en el mundo actual, sobre todo con el objetivo de construir una sociedad más equitativa, abierta y justa.

Heater (1996) comenta que el aspecto necesario para que un individuo sea reconocido como parte de un todo amplio, global y cosmopolita tiene su fundamento en la historia, pues el concepto de ciudadanía global, de alguna manera, ya representaba una idea central en el pensamiento estoico durante el antiguo mundo griego y romano. A este respecto, este autor recuerda que, entre los siglos III y II a.C., personas de diversas clases sociales de aquella época se sintieron gobernadas por una filosofía de vida en la cual la virtud se concebía como el bien supremo. Estos individuos se veían a sí mismos como cosmopolitas, ciudadanos del cosmos. En este contexto, el cosmos representaba una realidad mucho más amplia y distinta al contexto inmediato, ya que era considerado una construcción superior gobernada por la razón. Como seres racionales, los cosmopolitas estaban llamados a participar en este orden universal. Asimismo, se consideraban ciudadanos globales porque sus vidas solamente tenían sentido en la medida en que formaban parte de ese todo ordenado y racional. Por lo tanto, la construcción de la ciudadanía global no era una mera respuesta a acontecimientos, conflictos o problemas concretos, sino también intentaba explicar cómo el individuo entendía su lugar en la sociedad y cómo se relacionaba con su contexto inmediato (Heater, 1996).

Finalmente, la ciudadanía global requiere que los individuos participen activamente

en temas que afectan directamente a la sociedad global actual. Identificarse como ciudadanos globales conlleva a participar en el activismo político, con el propósito de exigir, tanto a los gobiernos nacionales de turno como las empresas transnacionales, que cumplan con lo que se dispone en la Carta de las Naciones Unidas y en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Falk, 1994; Ghils, 1992).

Educación global

“La educación y la escolarización han estado fuertemente implicadas en los procesos de internacionalización e integración económica global durante mucho tiempo” (Mundy et al., 2016, p. 1). En este contexto, es necesario recordar que los primeros sistemas educativos solían estar financiados y gestionados por organizaciones o comunidades religiosas, por lo que estaban alineados con los intereses de la Iglesia. Con el tiempo, estos sistemas se fueron integrando gradualmente en los sistemas públicos nacionales, lo que permitió a los gobiernos asumir un papel cada vez más autoritario en el proceso educativo. De hecho, la asignación de recursos públicos a la educación otorgó a los gobiernos el derecho a establecer los planes de estudio y las normas nacionales, lo que a su vez concedió al Estado el control sobre los sistemas escolares. Posteriormente, la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la creación de las Naciones Unidas y la UNESCO permitieron establecer una agenda educativa internacional, destinada a promover principios y valores compartidos a través de políticas más sólidas e interdependientes (Mundy et al., 2016).

Davies y Pike (2008) señalan que la educación global se ha establecido como uno de los objetivos de los sistemas de educación primaria, secundaria y superior alrededor del mundo desde 1970, mientras que la educación para la ciudadanía global (ECG) es un concepto relativamente nuevo. En este escenario, la inclusión de ciudadanía como parte de la educación global va más allá de las concepciones previas. Sin embargo, estos autores expresan dudas al respecto, pues consideran que, en algunos contextos, la ECG se estaría tratando como educación para la ciudadanía local, pero de una forma más detallada. También es importante destacar que la ECG debería estar relacionada con la justicia social, en lugar de limitarse a los objetivos más mínimos de la educación global, cuyo objetivo es centrarse en la conciencia internacional o en el hecho de convertir a los individuos en mejores personas. Adicionalmente, Davies y Pike (2008) dan a conocer que la ECG no implica solamente la participación activa en los procesos mundiales de desarrollo económico y tecnológico, sino que también requiere que las personas desarrollen competencias relacionadas con los derechos, las responsabilidades y las obligaciones, que no son necesariamente de naturaleza global.

Por último, Davies y Pike (2008) consideran que abordar las cuestiones de ciudadanía global como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje es una tarea

delicada, ya que conlleva implicaciones profundas y requisitos que muy difícilmente se acomodan al currículo pedagógico oficial. Este currículo se ha centrado tradicionalmente en la transmisión de contenidos y en la preparación de los estudiantes para la aprobación de exámenes estandarizados. En contraste con esta realidad, los requisitos para un nuevo currículo deberían ser muy exigentes con respecto a la comprensión plena de cómo se desarrolla la vida en el mundo actual, pues se requiere que los estudiantes estén debidamente capacitados para participar crítica y activamente en él.

Oxfam (1997), en relación con el Currículo para la Educación Global, define al ciudadano global como alguien que:

- Está consciente de que hay un mundo más amplio y tiene un sentido sobre su propio rol como ciudadano mundial.
- Respeta y valora la diversidad.
- Comprende cómo funciona el mundo en aspectos económicos, políticos, sociales, culturales, tecnológicos y ambientales.
- Muestra indignación ante la injusticia social.
- Está dispuesto a actuar para convertir al mundo en un lugar más igualitario y sustentable.
- Participa y contribuye con la comunidad en un rango de niveles que van de lo local a lo global.

Además, es importante señalar que la ECG demanda procesos educativos que reconozcan la necesidad de proporcionar a los estudiantes las competencias y oportunidades necesarias para reflexionar sobre los retos inherentes a una sociedad global e interconectada. Esto debe tener lugar en un contexto que requiere el desarrollo de formas innovadoras de pensar y actuar para afrontar los retos actuales que se relacionan con temas sociales, ecológicos, políticos, culturales y económicos (UNESCO, 2006, 2010).

Por su parte, Bustos (2015) recuerda que la ECG pretende formar ciudadanos en un contexto global, “donde se reconozca la relevancia de los conocimientos, habilidades y valores necesarios para la participación ciudadana en distintas dimensiones de desarrollo social, económico y cultural vinculadas a un plano local y global” (p.72). Para apoyar este objetivo, es relevante promover el entendimiento, la capacidad de relacionarse con otras personas para resolver conflictos de manera pacífica, desarrollar la tolerancia a la diferencia y, sobre todo, cultivar una voluntad genuina hacia la cooperación entre los diversos actores sociales (UNESCO, 2012a; 2012b).

Bustos (2015) también acota que la ECG, así como la educación para el desarrollo, la educación en derechos humanos, la educación para la sostenibilidad, la educación para la paz y la prevención de conflictos, y la educación intercultural, comparten

el objetivo principal de impulsar la educación global para fortalecer la conciencia pública sobre el desarrollo sostenible. La ECG permitiría a las personas adquirir los conocimientos y las competencias necesarios para participar de manera crítica en la sociedad como ciudadanos empoderados (Carvalho da Silva, 2019).

Actualmente, la Educación para la Ciudadanía Global (ECG), impulsada por la UNESCO, busca formar ciudadanos que se preocupen por el planeta, la justicia y la paz, conectando sus acciones locales con los asuntos internacionales. Sin embargo, según Bosio (2023), su implementación, hoy en día, a menudo se centra en el desarrollo de habilidades individuales para competir en el mercado global, un enfoque que se alinea con los principios neoliberales. Este autor también da a conocer que el objetivo inicial de la ECG es fomentar la pertenencia a una comunidad global, la participación cívica y la interconexión entre lo local, lo nacional y lo internacional, promoviendo de esta manera, valores como la equidad, la justicia y la paz.

La ECG está alineada con la Agenda 2030 y su Objetivo de Desarrollo Sostenible 4.7, que llama a la inclusión del conocimiento y las habilidades para un desarrollo sostenible, los derechos humanos, la paz y la ciudadanía global en la educación. En este escenario, la ECG apunta a superar problemas globales, contribuyendo directamente a resolver desafíos como la pobreza, la injusticia, la exclusión, la violencia y los daños ambientales, puntos centrales de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Adicionalmente, la ECG busca formar ciudadanos activos, nutriendo el respeto, el sentido de pertenencia a una humanidad común y equipando a los individuos con las habilidades para pensar críticamente, resolver conflictos y colaborar con personas de diversos orígenes. La ECG también pone énfasis en un enfoque integral, pues de esta manera, se centra en el desarrollo de la conciencia, los valores, el conocimiento y las habilidades necesarios para la acción, integrándose en todos los aspectos de la educación para fomentar un cambio social y proteger el planeta. (UNESCO, 2015, 2018).

Aguilar-Forero y Salazar (2025) manifiestan que la ECG busca transformar la realidad social a través de la educación, mediante un diálogo crítico, en donde es fundamental el intercambio de ideas para analizar y cuestionar la realidad existente. Por otro lado, la ECG implica una revelación de desigualdades, cuyo objetivo es sacar a la luz las condiciones de opresión y desigualdad que a menudo están ocultas. Esto se logra superando la opresión, pues al revelar estas condiciones, se proporciona la base para empezar a cambiarlas. Es necesario también fomentar una “concienciación” que empodere a las personas para que comprendan mejor su entorno y su potencial para influir en él, a través de un pensamiento crítico que se convierte en el vehículo para alcanzar la liberación y la transformación social tan deseada.

Con respecto a los enfoques neoliberales de la ECG, estos se caracterizan por una serie de elementos clave. En primer lugar, está la promoción de experiencias

internacionales; estas fomentan los viajes al extranjero y el dominio del inglés, que se considera la lengua franca indispensable para la ciudadanía global. Luego tenemos el aprendizaje orientado a resultados, que pone énfasis en el desarrollo de competencias específicas, como la responsabilidad social, el liderazgo, la capacidad de resolver problemas, la mentalidad emprendedora y las relaciones internacionales. También consta la valoración de credenciales, cuyo objetivo primordial es priorizar la obtención de certificaciones que mejoren el currículum vitae y amplían las oportunidades de carrera futuras. Finalmente, se presenta el enfoque en el beneficio individual, que tiende a formar individuos que buscan principalmente su propio beneficio profesional, en lugar de priorizar el bienestar colectivo y los desafíos estratégicos que enfrenta la humanidad en su conjunto (Aktas et al., 2017; Bosio, 2023; Camicia y Franklin, 2011; Marshall, 2011).

Escobar (2005) y Mignolo (2000) proponen una perspectiva crítica y descolonial de la ECG que se basa en los principios del proyecto descolonial, que sostiene que, por un lado, la modernidad es un proceso global, pues contrariamente a la idea de que la modernidad es un fenómeno exclusivamente europeo originado en la Ilustración, se argumenta que es un proceso mundial que comenzó con la colonización de América. Por otro lado, la colonialidad es inherente a la modernidad. La modernidad no puede existir sin la dominación y subyugación de pueblos no europeos; la colonialidad es, por tanto, un elemento constitutivo de la modernidad misma. Asimismo, la colonialidad persiste en el tiempo, ya que, aunque el colonialismo tradicional con sus administraciones formales haya terminado, la colonialidad continúa y evoluciona hacia nuevas formas de dominación global. También, el eurocentrismo impone una visión universal, debido a que este se afirma como el conocimiento universal, relegando y subalternando otras formas de conocimiento y visiones del mundo.

Educación intercultural

Las primeras formulaciones con respecto a la interculturalidad como propuesta de actuación tienen su origen en el ámbito educativo (Malgesini y Giménez, 2000). En este contexto, la “Unesco atribuye a la educación un papel protagonista en la valoración y el mantenimiento de la diversidad cultural a partir de una educación respetuosa con las prácticas de su propia cultura” (Osuna Nevado, 2012, p. 45).

Asimismo, es importante recordar que, entre las oportunidades y competencias desarrolladas en los enfoques educativos interculturales, la implementación de la interculturalidad a través del aprendizaje y el diálogo intercultural ocupa un lugar central (UNESCO, 2006; 2010; 2014a; 2014b; Santos Rego, 2009; Vodopivec, 2012). Bustos (2015), por su parte, señala lo siguiente:

Los puntos de encuentro entre los objetivos de una educación para una ciudadanía global y la promoción de experiencias de aprendizaje intercultural,

observados específicamente a partir de la experiencia de participación en programas interculturales en el extranjero, están condicionados por una serie de obstáculos que de no ser tomados responsablemente en consideración terminarán limitando o haciendo inviable esta relación. (p. 70)

Bustos (2015) también argumenta que, debido al creciente reconocimiento por parte de las comunidades tanto nacionales como internacionales, la noción de ciudadanía global se configura a partir de las múltiples maneras de comprender los ideales de bien común para todos los miembros de la sociedad. De este modo, el referente nacional pierde su centralidad en favor del desarrollo de un sentido de pertenencia a la ciudadanía global. En este contexto, la promoción de la diversidad cultural se convierte en un aspecto trascendental. Por un lado, las sociedades nacionales pasan a ser reconocidas como multiculturales y pluriétnicas; por otro, el concepto de ciudadanía se redefine de acuerdo a los diversos contextos: locales, nacionales, regionales y globales (Gaventa y Tando, 2010; O'Byrne, 2003).

Desde estas perspectivas, la educación intercultural se sitúa en el marco de la educación para la ciudadanía global, ya que reconoce en sus bases fundamentales la necesidad de aprender a convivir en la diversidad (UNESCO, 2006). Además, la interculturalidad se considera como “una forma de interacción equitativa entre diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por el diálogo y el respeto mutuo” (UNESCO, 2006, p. 17). Este diálogo intercultural va más allá de las relaciones interpersonales y requiere, para una interacción social eficaz, condiciones específicas en cuanto a las relaciones de poder (UNESCO, 2006; Molina, 2002; Sorrells y Nakagawa, 2008).

Bustos (2015) considera que el aprendizaje intercultural debe tener como objetivo el desarrollo de competencias y conocimientos efectivos que fomenten el diálogo y la convivencia con diferentes culturas, promoviendo de esta manera habilidades concretas que permitan reconocer, valorar y comprender la diversidad cultural en sus múltiples formas y contextos. En este tipo de aprendizaje, el desarrollo de una sensibilidad intercultural, así como la adquisición de competencias interculturales específicas que favorezcan el diálogo intercultural toma mayor protagonismo (Bennett, 2004, 2017).

En el contexto latinoamericano, más específicamente, Espinosa Torres y Pons Bonals (2022) argumentan que una pedagogía crítica intercultural requiere un currículo flexible adaptado a los contextos locales, la enseñanza bilingüe y la revitalización de lenguas indígenas para validar la identidad de los estudiantes. Además, sugieren fortalecer el vínculo escuela-comunidad y formar a los docentes para las realidades regionales, integrando temas como el desarrollo sostenible y la convivencia pacífica para fomentar la conciencia crítica y el sentido de pertenencia.

En esta misma línea de pensamiento, Pico y Arroyave Giraldo (2021) describen

la educación como un proceso de diálogo en el que cada estudiante es un agente de cambio, fundamental para la pedagogía crítica intercultural. Proponen que el currículo debe ser una herramienta organizadora y que la educación popular es una estrategia para la emancipación social a través de la interacción de diferentes saberes. Su enfoque, inspirado en Paulo Freire, concibe el currículo más allá de lo administrativo, viéndolo como un motor para mejorar la educación y empoderar a los estudiantes para que cuestionen y modifiquen las estructuras sociales opresivas.

Fatone (2022) recuerda que, hoy en día, la educación intercultural en los centros educativos es fundamental. Destaca la necesidad de que los estudiantes analicen críticamente estereotipos y prejuicios para construir un entorno escolar más inclusivo. También hace énfasis en las competencias comunicativas que se centran en desarrollar las habilidades de los estudiantes para comunicarse en contextos multiculturales, utilizando para ello materiales auténticos y herramientas multimedia. García Gutiérrez et al. (2022) sugieren la aplicación práctica de la educación intercultural a través de podcasts, que facilitan la interacción entre instituciones educativas y el diálogo reflexivo sobre las distintas realidades culturales y sociales. El objetivo final de las perspectivas reseñadas por estos autores consiste en preparar a los alumnos para vivir de manera armoniosa en una sociedad diversa e interconectada.

Pedagogías críticas, decolonialidad y educación intercultural

Históricamente, como recuerdan Méndez Reyes y González Rivera (2025), los sistemas educativos latinoamericanos han copiado modelos extranjeros que escasamente han dado respuestas a las realidades, necesidades y contextos locales. Dichos modelos no han sido asumidos con una adecuada crítica epistemológica, por lo que han dado lugar a la implementación de una pedagogía basada en parámetros foráneos, determinada por el mercado global y los centros de poder occidental. Así, estos autores señalan que “frente a esta situación, surge la necesidad urgente de construir una pedagogía con raíces propias, críticamente situada y con capacidad para descolonizar el pensamiento educativo” (p. 284).

En este contexto, la pedagogía decolonial, según Bustos Erazo (2020), propone recuperar la autonomía del saber educativo frente a los sistemas coloniales, buscando una transformación que conciba la educación como espacio político de lucha y emancipación. Su objetivo principal es que los actores educativos reinterpreten la pedagogía como un todo integral y plural, capaz de interpretar la propia identidad, a “lo otro” y a la condición humana desde una perspectiva inclusiva y contextualizada. De acuerdo a esta autora, esto se logra mediante una interculturalidad crítica que deconstruye los dispositivos de dominación.

Por su parte, Méndez Reyes y González Rivera (2025) sostienen que “una pedagogía decolonial se construye desde la memoria histórica, las resistencias colectivas

y las sabidurías ancestrales" (p. 284). De acuerdo con Walsh (2014), referirse a las pedagogías decoloniales implica adoptar una práctica educativa basada en los valores, lenguas, visiones del mundo y formas de vida de los pueblos originarios. Esta perspectiva representa una manera de (re)existir que busca responder a la herida colonial mediante la reafirmación de la identidad, la espiritualidad y una convivencia equilibrada con la naturaleza.

En este ámbito, García Aguilar y Samano Rentería (2019), sostienen que la educación intercultural, para poder contribuir generosamente al campo educativo, requiere generar verdadero significado, impacto y valor, siempre y cuando sea examinada de forma crítica. Asimismo, estos autores manifiestan que la pedagogía intercultural crítica no hace referencia tan sólo a centros educativos específicos; también tiene que ver con un conjunto coherente de principios que han sido cuidadosamente diseñados para hacer frente a ciertos privilegios previamente establecidos. De esta manera, esta perspectiva analiza la relevancia de prácticas educativas genuinas que coadyuven la transformación social y apoyen a grupos históricamente marginados y desfavorecidos.

Freire (2005), por su parte, recuerda que la educación no debería limitarse tan solo a los métodos educativos tradicionales. Al contrario, ésta debería ser interpretada como un acto educativo y político destinado a incidir significativamente en la reestructuración de la sociedad. Asimismo, este autor también argumenta que las estrategias educativas deberían tener como objetivo principal desafiar y transformar las estructuras sociales perpetuadoras de exclusión, pobreza y desigualdad. En este contexto, la educación intercultural crítica, como lo menciona Carabali Aponza (2024) debería constituirse en un elemento clave para establecer una sociedad más equitativa y justa. Esta autora hace énfasis en que la educación pretende innovar sus prácticas tradicionales, a través de una transformación significativa que promueva el diálogo intercultural y el respeto por las diferencias culturales, y que reconozca y valore dichas diferencias.

Walsh (2010a) sostiene que la interculturalidad debería ser parte de diversas actividades que permitan que ésta sea entendida no solo como designio y propuesta de la sociedad, sino también como un proyecto político, social y ético, cuyo objetivo principal radique en la transformación estructural y socio-histórica que dé lugar a una sociedad totalmente distinta. Walsh (2010a) también recuerda que esta transformación no debería quedar tan solo en el simple enunciado o discurso, sino que debería convertirse en realidad a través de un accionar en cada instancia social, política, educativa y humana. Para que dicho accionar se convierta en realidad, es necesario que se legisle a favor de la interculturalidad, por medio de políticas incluyentes que provengan de varios sectores como el educativo, de salud y de desarrollo (García Aguilar y Samano Rentería, 2019).

Con respecto a la educación intercultural y la pedagogía crítica, Castillo Morán et al. (2021) destacan su aplicación en contextos indígenas y afros. Ellos recuerdan que la interculturalidad crítica debería buscar la eliminación de las desigualdades culturales mediante métodos no violentos. También debería promover una sociedad democrática que valore la diversidad cultural y que cuestione los currículos estandarizados que no reflejan las realidades comunitarias. Por otro lado, la pedagogía crítica debería considerar aspectos históricos y sociales, al igual que fomentar una ciudadanía crítica y participativa. Para ello, los educandos deberían transformarse en elementos activos de su propio aprendizaje. En cuanto a los docentes, éstos deberían reevaluar sus métodos pedagógicos e involucrar a los estudiantes en diálogos significativos que den lugar a transformaciones educativas reales.

En esta misma línea de pensamiento, García Aguilar y Samano Rentería (2019) recuerdan que la pedagogía crítica y la interculturalidad representan roles clave para cuestionar y reformar estructuras de poder en el área educativa, pues permiten que estos enfoques impulsen justicia social y valoren diferencias culturales. Con estos antecedentes, la interculturalidad y la pedagogía crítica tienden a convertirse en elementos cuestionadores del actual sistema económico, cuyo principal objetivo es mantener a las poblaciones minoritarias sumisas a sus deseos y condiciones. Por otro lado, estos enfoques dan lugar a un entorno educativo inclusivo y equitativo, que empodera a comunidades marginadas, permitiéndoles que participen más activamente en los diferentes contextos en los que se desarrollan.

Carabali Aponza (2024) considera que la relación entre pedagogía crítica e interculturalidad es importante en contextos educativos específicos, como el de Jamundí, en donde se pone énfasis en el rol trascendental que juegan estos enfoques en la formación integral de los educandos. Estas perspectivas dan lugar a una comprensión más significativa de la justicia social y enfatizan la valoración de la diversidad cultural como un elemento esencial. “Al integrar estos enfoques, se identifican aspectos clave para una educación inclusiva y transformadora; fomenta el diálogo intercultural y facilita la convivencia en diversos entornos educativos” (Carabali Aponza, 2024, p. 241). Asimismo, esta autora también destaca que la relación entre pedagogía crítica e interculturalidad está llamada a enriquecer el proceso educativo así como a contribuir a una sociedad más justa y respetuosa, en donde los docentes juegan un rol clave, ya que son estos los llamados a implementar cambios sustanciales en sus prácticas pedagógicas diarias.

Walsh(2010b) hace referencia a la interculturalidad crítica y manifiesta que ésta se presenta como un enfoque que desafía de manera significativa el modelo de sociedad actual, en lugar de adaptarse a él. A diferencia de la interculturalidad funcional, que se centra en la diversidad cultural y promueve su reconocimiento e inclusión dentro de una sociedad y un Estado que suelen ser uni-nacionales, la interculturalidad crítica

se enfoca en analizar las dinámicas de poder. Este enfoque cuestiona los patrones de racialización y la diferencia, entendiendo que estos han sido construidos en función de estructuras coloniales y no solo culturales, lo que perpetúa la desigualdad. Esta autora también destaca que la interculturalidad crítica no tiene sus orígenes en el Estado ni en el ámbito académico, sino en las discusiones políticas promovidas por los movimientos sociales. Esto subraya su carácter contra hegemónico y su enfoque en abordar el problema estructural colonial-capitalista. Además, resalta su papel en la transformación y la creación de nuevas realidades. Para Walsh (2010b), es necesario entender la intercultural no solo como un proceso sino un proyecto “dirigido hacia la construcción de modos ‘otros’ del poder, saber, ser y vivir, permite ir mucho más allá de los supuestos y manifestaciones actuales de la educación intercultural, la educación intercultural bilingüe o inclusive la filosofía intercultural” (p. 11).

Este proceso no necesariamente significa argumentar a partir de la sola relación entre los diferentes grupos étnicos, prácticas o pensamientos culturales, o por la inserción de los grupos históricamente excluidos dentro de las estructuras existentes, o solamente a partir de la implementación de programas específicos, que dan lugar a que la educación regular y universal continúe perpetuando prácticas y pensamientos racializados y excluyentes. En este escenario, Walsh (2010b) también manifiesta la necesidad de visibilizar, enfrentar y transformar las estructuras e instituciones que diferencialmente posicionan grupos, prácticas y pensamientos dentro de un orden y lógica que, a la vez y todavía, es racial, moderno-occidental y colonial. Un orden en que todos hemos sido, de una manera u otra, partícipes. Asumir esta tarea, implica un trabajo de orientación de-colonial dirigido a quitar las cadenas que aún están en las mentes de los individuos.

Por su parte, Montaner Bueno (2024) destaca la importancia de la educación inclusiva y la competencia intercultural en escuelas que han adquirido un carácter multicultural debido a los movimientos migratorios. El autor señala que aceptar a quienes son diferentes es fundamental para lograr una convivencia pacífica e integradora. La pedagogía crítica y la interculturalidad se complementan al promover un diálogo constructivo y el reconocimiento de la diversidad cultural en condiciones de igualdad. Esto se logra a través de la creación de espacios de encuentro y la promoción de valores como el respeto, la tolerancia y la solidaridad.

Finalmente, Quezada-Carrasco et al. (2023) subrayan que la pedagogía crítica intercultural enfrenta importantes retos, siendo fundamental superar la imposición de conocimientos occidentales y reconocer la diversidad cultural. En este contexto, el rol de los docentes es crucial, ya que deberían implementar un pensamiento crítico y reflexivo, incorporando saberes locales y regionales, lo que daría lugar a un diálogo intercultural y crítico de saberes, lo que a su vez promovería una educación innovadora y altamente emancipadora.

Educación interculturalidad en el contexto latinoamericano y ecuatoriano

El contexto de desigualdad y pobreza en América Latina exige una reflexión sobre la educación futura, que debe estar orientada a superar estos desafíos y promover un futuro mejor. Las comunidades buscan nuevas formas de vida y un cambio educativo que refleje tanto la realidad actual como una aspiración de esperanza y transformación. Este dinamismo resalta la necesidad de una educación que fomente un desarrollo integral para construir un mundo más justo y equitativo, adaptándose a un futuro incierto y promoviendo el progreso social (Méndez Reyes y Padrón Medina, 2023). Ante los retos de pobreza y desigualdad, es crucial replantear la educación para fomentar la resiliencia y la creatividad de las comunidades latinoamericanas en el siglo XXI. Estos autores también conciben la necesidad de ir más allá de la oposición; esta tarea no consiste simplemente en crear una alternativa al sistema actual sino requiere un enfoque más profundo en cómo se imparte la educación. Por otro lado, es necesario revisar las pedagogías actuales y plantear cambios sustanciales en las metodologías, con el propósito de recopilar y sistematizar el conocimiento cultural acumulado. También es pertinente construir desde el conocimiento cultural, dando lugar a que estas nuevas pedagogías pongan las bases para la construcción de una sociedad que no solo sea inclusiva, sino también intercultural. Asimismo, se necesita realizar acciones concretas, este replanteamiento pedagógico debe traducirse en acciones prácticas tendientes a la construcción de una nueva sociedad.

Walsh y Monarca (2020) plantean que la pedagogía decolonial debería transformar la sociedad mediante una educación decolonizadora y transdisciplinaria que conecte la ética con la acción política. Estos autores critican los procesos de enseñanza-aprendizaje actuales para fomentar un nuevo pensamiento que integre aspectos existenciales, de conocimiento y de valores en la educación, con el fin de lograr contextos educativos que transformen la realidad sociopolítica y económica en beneficio de todos.

La UNESCO (2022) recuerda que nuestra región, al igual que el resto del mundo, se encuentra amenazada por algunos problemas globales. En primer lugar, están dos problemas interconectados: el calentamiento global, que amenaza la supervivencia del planeta, y la automatización y digitalización del trabajo, que requiere nuevas habilidades en los trabajadores para no aumentar las desigualdades sociales. Luego tenemos la necesidad de una educación diferente. En este sentido, la solución pasa por un enfoque educativo que forme ciudadanos activos, capaces de navegar la incertidumbre y adaptarse a un mundo cambiante. Finalmente, se considera el retraso educativo y la desigualdad. Un modelo curricular innovador, aunque en etapas tempranas, es esencial. Sin embargo, esto requiere una gran inversión para implementarlo y, de esta forma, reducir las desigualdades que ya existen en la región.

En esta misma línea de pensamiento, la UNESCO (2022) explica que, para lograr

una inclusión educativa completa, es necesario contar con voluntad política, apoyo técnico, financiación adecuada y una distribución justa de recursos, priorizando a los grupos más vulnerables. Esto exige un compromiso con la justicia social y la inclusión de todos los participantes del sistema educativo. Aunque se han logrado avances, es crucial mantener y fortalecer los esfuerzos actuales, revisándolos para asegurar que continúen siendo efectivos.

Walsh (2014) recuerda que las reformas educativas y constitucionales de los años 90, que reconocieron el carácter multiétnico y plurilingüístico de los países, entre ellos el Ecuador, que introdujeron políticas específicas para los indígenas y afrodescendientes, no fueron una coincidencia, sino que se alinearon con las políticas neoliberales de la época. Al mismo tiempo que los movimientos indígenas ganaban fuerza, los bancos multilaterales promovieron iniciativas que, bajo el pretexto de atender al sector indígena, sirvieron para avanzar la agenda del capitalismo transnacional al ceder protagonismo al Estado ante organismos internacionales.

En línea con una directiva específica y la nueva estrategia geopolítica neoliberal del Consenso de Washington, el Banco Mundial y el Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola (FIDA) otorgaron conjuntamente \$50 millones en 1998 para financiar el Proyecto de Desarrollo de los Pueblos Indígenas y Negros del Ecuador (PRODEPINE). Este proyecto fue innovador a nivel mundial porque, por primera vez, los fondos del Banco se transfirieron directamente a una institución gestionada por organizaciones indígenas, sin pasar por la intermediación del gobierno o del Estado (Walsh, 2014). Tal como han señalado diversos pensadores y líderes críticos dentro del movimiento indígena, el PRODEPINE no buscaba principalmente beneficiar a las comunidades, sino que cumplió una función altamente estratégica para los intereses tanto del Banco Mundial como del Estado ecuatoriano.

Walsh (2014) finalmente plantea que, a pesar de los recientes cambios en América Latina, marcados por la insurgencia social, política y de pensamiento de los movimientos afrodescendientes e indígenas, y por el auge de iniciativas orientadas hacia la decolonización, es relevante considerar hoy un enfoque pedagógico que se alinee con los proyectos de interculturalidad crítica y decolonialidad. En este escenario, se propone un tipo de pedagogía que, además de dialogar con antecedentes críticos y políticos previos, se nutra de las luchas y prácticas que buscan la descolonización.

En Ecuador, la Constitución de 1998 incluyó el concepto de “interculturalidad” para reconocer la identidad indígena, vinculándolo a su historia de resistencia, autodeterminación política y movilización colectiva. Más tarde, la Constitución de 2008 amplió el alcance de este concepto a diversas esferas sociales, consolidando los logros históricos obtenidos a través de la lucha social y política. Quichimbo Saquichagua y Umaña Serrato (2025) mencionan que, en Ecuador, la noción de interculturalidad se ha integrado al discurso sociopolítico desde la década de 1990, promoviendo

procesos educativos bilingües e interculturales desde una perspectiva indígena. Por ejemplo, se establecieron iniciativas como el Instituto Lingüístico de Verano, la Misión Andina y las Escuelas de Radio Popular (Krainer y Guerra, 2016).

Además, Quichimbo Saquichagua y Umaña Serrato (2025) señalan que, con respecto a la educación ecuatoriana superior, se desarrollaron programas para incluir a grupos históricamente marginados, democratizando el acceso a espacios académicos previamente reservados para poblaciones blancas y mestizas. Si bien inicialmente su alcance fue limitado, estas iniciativas permitieron a las organizaciones internacionales apoyar y ampliar dichos esfuerzos. Un ejemplo notable es la Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe, lanzada en 2002 en la Universidad de Cuenca, que buscaba ofrecer a los estudiantes indígenas contenido académico culturalmente relevante. A lo largo de esta evolución histórica, la interculturalidad se ha integrado en la educación intercultural bilingüe y en los programas educativos para pueblos y nacionalidades indígenas.

Quichimbo (2019) recuerda que la Constitución de 2008 colocó a la interculturalidad en el centro de las políticas públicas, reemplazando los enfoques anteriores de pluriculturalidad y multietnicidad. Esto implicó un cambio en la visión del Estado para reconocer y valorar la diversidad cultural del país. Con respecto al marco legal, este cambio de paradigma dio lugar a la aprobación de nuevas leyes y regulaciones. Una de ellas tiene que ver con la Ley de Educación Superior (2010), que establece políticas para la educación superior que toman en cuenta la diversidad cultural. También consta la Ley de Educación Intercultural (2011); esta busca asegurar el acceso y la calidad de la educación para todos, incluyendo a los pueblos y nacionalidades indígenas. Asimismo, la Ley de Comunicación (2013) promueve la inclusión y la diversidad en los medios de comunicación. El objetivo de estas leyes es promover activamente la inclusión y el respeto por la diversidad en todos los ámbitos de la vida social y política del país.

Sin embargo, según Mosquera Endara y Ayala Ayala (2020), la idea de una educación superior intercultural para pueblos indígenas se redujo principalmente a la formación de docentes, ignorando otros campos del conocimiento. Esto limitó las oportunidades profesionales indígenas fuera de la pedagogía, contraviniendo el mandato constitucional de Ecuador de ser un estado plurinacional e intercultural.

Conclusiones

La cultura es el espacio donde convergen y se disputan significados, en una lucha constante por el reconocimiento y la legitimación del individuo (Kramsch, 1993). En el contexto actual, ya no cabe hablar de una cultura única o de una realidad fija a la que los individuos deben adaptarse. Si bien los esfuerzos por fomentar una educación intercultural orientada a la ciudadanía global no son recientes, han cobrado una

relevancia aún mayor en nuestro mundo cada vez más interconectado. Los avances tecnológicos han acortado las distancias y generado necesidades que trascienden las fronteras nacionales. En consecuencia, ya no basta con comprender y actuar únicamente acorde a las normas y los significados de la cultura en la que uno ha nacido.

Desde esta perspectiva, este artículo ha buscado aportar a un nicho de investigación que, al menos en el contexto ecuatoriano, ha sido escasamente explorado o abordado principalmente desde una perspectiva local. La formación de ciudadanos globales es un desafío ineludible en la sociedad contemporánea, y la academia tiene la responsabilidad de generar insumos que respalden la toma de decisiones responsables. En este sentido, la investigación en este ámbito es crucial, especialmente para comprender cómo se configuran los conceptos de interculturalidad y ciudadanía global en diferentes contextos, y cómo pueden complementarse o entrar en tensión entre sí. Este conocimiento debe conducir a transformaciones genuinas en los procesos educativos, que vayan más allá de la mera aplicación de normativas, planes y currículos nacionales. Lograr ese cambio requiere la participación activa de quienes están directamente implicados en la enseñanza y el aprendizaje, permitiendo respuestas que surjan de una comprensión profunda de realidades complejas, donde lo local y lo global coexisten, y promoviendo la cooperación multidisciplinaria y transdisciplinaria. Por lo tanto, la función de los docentes es clave, pues se espera que promuevan una actitud crítica y reflexiva, lo cual posibilita un diálogo de saberes de carácter intercultural y crítico.

Ser un ciudadano global implica desarrollar progresivamente un conjunto de competencias que permitan participar activamente en la aldea global. En este sentido, el aislamiento, a menudo justificado por el proteccionismo nacionalista, ya no es una opción viable. Si bien es fundamental valorar la diversidad cultural interna, el ciudadano global también debe comprender y relacionarse con culturas más allá de su entorno inmediato. Este esfuerzo no solo responde a las exigencias de un mundo cada vez más interconectado, sino que también facilita la comprensión del otro y, en consecuencia, de uno mismo, contribuyendo así a una convivencia más armoniosa.

Notas

¹ Magíster en Gerencia y Liderazgo Educativo de la Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador, y Doctor en Educación por la Universidad de la Plata, Argentina. Profesor titular de inglés en la Carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Cuenca. Sus líneas de investigación son el inglés como lengua extranjera, metodología de la investigación y la competencia comunicativa intercultural. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8263-5015>. E-mail: fabian.rodas@ucuenca.edu.ec

² Licenciada en Comunicación, Southwest Minnesota State University, Estados Unidos; Licenciada en Pedagogías del Idioma Inglés, Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador; Magíster en la Enseñanza del Inglés, University of Reading, Inglaterra. Docente de inglés en el

Instituto Universitario de Idiomas y miembro del Programa de Lectura y Escritura Académicas de la Universidad de Cuenca, Ecuador. Sus líneas de investigación son el inglés como lengua extranjera, la escritura académica a nivel universitario, los grupos de escritura. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-6518-6243>. E-mail: elisabeth.rodas@ucuenca.edu.ec

Referencias bibliográficas

- Aguilar-Forero, N. y Salazar, F. (2025). Critical/decolonial global citizenship education and libraries from global south. *Prospects*, 55, 105-117. <https://doi.org/10.1007/s11125-023-09655-8>
- Arthur, N., y Collins, S. (2010). *Culture-infused counselling: Celebrating the Canadian mosaic* (2da ed.). Counselling Concepts
- Aktas, F., Pitts, K., Richards, J., y Silova, I. (2017). Institutionalizing global citizenship: A critical analysis of higher education programs and curricula. *Journal of Studies in International Education*, 21(1), 65–80. <https://doi.org/10.1177/1028315316669815>
- Banks, J., y Banks, C. (2004). *Handbook of Research on Multicultural Education*. Jossey-Bass.
- Bennett, M. J. (2004). Becoming interculturally competent. En J.S. Wurzel (Ed.), *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education* (pp 62-77). Intercultural Resource Corporation.
- Bennett, M. J. (2017). Developmental model of intercultural sensitivity. *The International Encyclopedia of Intercultural Communication*. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118783665. ieicc0182>
- Bosio, E. (2023). Global human resources or critical global citizens: An inquiry into the perspectives of Japanese university educators on global citizenship education. *Prospects*, 53, 425-442. <https://doi.org/10.1007/s11125-021-09566-6>
- Bustos Erazo, R. C. (2020). Construcción de una pedagogía decolonial . . . una urgente acción humana. *Revista Historia De La Educación Colombiana*, 24(24), 15–44. <https://doi.org/10.22267/rhec.202424.71>
- Bustos, F. M. (2015). Educación para una ciudadanía global y aprendizaje intercultural: Obstáculos y oportunidades. *Sí Somos Americanos: Revista de Estudios Transfronterizos*, 15(2), 67-75. <https://doi.org/10.4067/S0719-09482015000200004>
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence* (1ra ed.). Multilingual Matters.
- Byram, M. (2021). *Teaching and assessing intercultural communicative competence: Revisited* (2da ed.). Multilingual Matters.
- Byram, M., y Zarate, G. (1994) *Definitions, objectives and assessment of socio-cultural objectives*. Council of Europe.
- Camicia, S., y Franklin, B. (2011). What type of global community and citizenship? Tangled discourses of neoliberalism and critical democracy in curriculum and its reform. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3–4), 311–322. <https://doi.org/10.1080/14767724.2011.605303>
- Cánovas, A. R. (2010). *La competencia comunicativa intercultural en el aula de español de los negocios: Análisis de materiales para la enseñanza*. [Tesis doctoral, Universidad Politécnica de Madrid]. Archivo Digital UPM. <https://doi.org/10.20868/UPM.thesis.10621>.

- Carabali Aponza , M. (2024). Pedagogía crítica desde el enfoque intercultural en educación básica primaria: Revisión sistemática. *Revista Científica De Salud Y Desarrollo Humano*, 5(3), 237–260. <https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v5i3.255>
- Carvalho da Silva, M. (Ed.) (2019). *Global education guidelines: Concepts and methodologies on global education for educators and policy makers*. North-South Center of the Council of Europe.
- Castillo Morán, A., Medina López, J. E., Morales Acosta, G. V., y Contreras Villarrea, M. R. (2022). Percepción docente de la educación intercultural en multigrado del noreste mexicano. *Diálogo Andino*, (67), 205-214. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812022000100205>
- Council of Europe (2008). *White paper on intercultural dialogue*. Council of Europe Publishing.
- Cushner, K., y Mahon, J. (2009). Intercultural competence in teacher education. Developing the intercultural competence of educators and their students: Creating blueprints. En D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 304–320). Sage.
- Davies, I., y Pike, G. (2008). Global citizenship education: Challenges and possibilities. En R. Lewin. (Ed.), *Handbook of practice and research in study abroad: Higher education and the quest for global citizenship* (pp. 61–78). Routledge.
- Deardorff, D. K. (2004). In search of intercultural competence. *International Educator*, 13(2), 13-15.
- Díaz-Aguado, M. J. (2003). *Educación Intercultural y aprendizaje cooperativo*. Ediciones Pirámide.
- Dower, N., y Williams, J. (2002). *Global citizenship: A critical reader*. Edinburgh University Press.
- Escobar, A. (2005). *Más allá del tercer mundo. Globalización y diferencia*. Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Espinosa Torres, I. de. J., y Pons Bonals, L. (2023). Soluciones prácticas que reconstruye el profesorado de escuelas primarias de Chiapas ante problemas educativos regionales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 53(2), 175-211. <https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.2.550>
- Falk, R. A. (1994). The making of global citizenship. En B. van Steenbergen. (Ed.), *The Condition of Citizenship* (pp.127–140). Sage Publications.
- Fatone, A. (2022). Entre estereotipos y prejuicios: Una propuesta práctica. *Revista Foro de Profesores de E/LE*, (18), 15-32. <https://doi.org/10.7203/foroel.18.24980>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido* (2da Ed., Traducción J. Mellado). Siglo Veintiuno Editores. (Trabajo original publicado en 1971).
- García Aguilar, M. G., y Samano Rentería, M. Á. (2019). Educación, interculturalidad y pedagogía crítica para la convivencia en una sociedad globalizada. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*. <https://doi.org/10.37467/gka-revsocial.v8.2166>
- García Gutiérrez, F. Y., Obando, J. S., y Cuastumal Gómez, D. S. (2022). El podcast como estrategia para fortalecer la competencia comunicativa intercultural: Una estrategia de comunicación intercultural desde la escuela. *Horizontes Pedagógicos*, 24(2), 25-35. <https://doi.org/10.33881/0123-8264.hop.24203>
- Gaventa, J., y Tando, R. (Eds.). (2010). *Globalising citizens: New dynamics of inclusion and*

- exclusion. Zed Books.
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3ra ed.). Teachers College Press.
- Ghils, P. (1992). International civil society: International non-government organizations in the international system. *International Social Science Journal*, 44(3), 417-431.
- Heater, D. (1996). *World citizenship and government: Cosmopolitan ideas in the history of western political thought*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230376359>
- Henríquez, S. S., Nogués, F. P., San Martín, V., y Carrillo, M. F. (2012). Dimensiones de la competencia comunicativa intercultural (CCI) y sus implicaciones para la práctica educativa. *Folios*, 36, 131-151.
- Holliday, A., Hyde, M., y Kullman, J. (2021). *Intercultural communication: An advanced resource book for students* (4ta. ed.). Routledge.
- Kirkwood, T. F. (2001). Our global age requires global education: Clarifying definitional ambiguities. *The Social Studies*, 92(1), 10-15. <https://doi.org/10.1080/00377990109603969>
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.
- Krainer, A., y Guerra, M. (2016). *Interculturalidad y educación. Desafíos docentes*. FLACSO Ecuador
- Kumaravadivelu, B. (2008). *Cultural globalization in language education*. Yale University Press.
- Ladson-Billings, G. (2009). *Dreamkeepers: Successful teachers of African-American children* (2da ed.). Jossey-Bass.
- Leiva, J. J. (2007). Educación y conflicto en escuelas interculturales: Valores y concepciones pedagógicas del profesorado sobre convivencia y diversidad cultural. *Educación y Diversidad*, 3, 107-149.
- López, M. (2006). Cultura de la diversidad, cultura de la inclusión: educar para construir una escuela sin exclusiones. *Actas de las XVI Jornadas Municipales de Psicopedagogía "LEcola que inclou". Ajuntament de Torrent, Col·lecció Hort de Trenor*, 18, 11-52.
- Malgesini, G., y Giménez, C. (2000). Interculturalidad. En *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad* (pp. 253-259). Catarata.
- Marshall, H. (2011). Instrumentalism, ideals and imaginaries: Theorising the contested space of global citizenship education in schools. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3-4), 411-426. <https://doi.org/10.1080/14767724.2011.605325>
- Méndez Reyes, J., y González Rivera, P. (2025). Pedagogía activa y decolonial en clave transdisciplinaria. *Revista de la Universidad del Zulia*, 16(47), 278-292. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17069595>
- Méndez Reyes, J. M., y Padrón Medina, A. M. (2023). Hacia la educación universitaria del futuro: Contribuciones de la pedagogía decolonial transdisciplinaria a los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030. *Perspectivas: Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura*, 11(22), 61-76. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10086241>
- Mignolo, W. (2000). *Local histories/global designs: Coloniality, subaltern knowledges, and border thinking* [Historias locales/diseños globales: Colonialidad, conocimientos subalternos

y pensamiento fronterizo]. Princeton University Press.

Miner, H. R. (2010). Reflection, racial competence, and critical pedagogy: How do we prepare pre-service teachers to pose tough questions? *Race, Ethnicity and Education* 6(2), 193–208. <https://doi.org/10.1080/13613320308200>

Ministerio de Educación. (2022). Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2022-00010-A, Suplemento al Registro Oficial, 29..

Molina, F. (2002). Sociología de la educación intercultural: Investigación y docencia en el espacio europeo de educación superior. [Presentación]. En J. Miranda (Ed.), *La Escuela del siglo XXI: La educación en un tiempo de cambio social acelerado. XII Conferencia de Sociología de la Educación* (pp. 144 - 163). Universidad de la Rioja.

Montaner Bueno, A. (2024). Promoviendo la educación inclusiva y la competencia intercultural a través de la literatura: Una propuesta didáctica. *Revista Inclusiones: Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 11(2), 1-25. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9406748>

Mosquera Endara, M. R., y Ayala Ayala, L. R. (2020). La interculturalidad y la plurinacionalidad del Ecuador en el marco de los derechos del Buen Vivir. Uniandes Episteme. *Revista digital de Ciencia, Tecnología e Innovación*, 7, 988–998.

Mundy, K., Green, A., Lingard, B., y Verger, A. (Eds.). (2016). *Handbook of global education policy*. Wiley-Blackwell.

O'Byrne, D. (2003). *The dimensions of global citizenship: Political identity beyond the nation-state*. Frank Cass.

Osuna Nevado, C. (2012). En torno a la educación intercultural: una revisión crítica. *Revista de Educación*, 258, 38-58. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-358-182>

Oxfam. (1997). *A curriculum for global citizenship: Oxfam's development education programme*.

Pescador, J. (2006). Formación inicial de los profesionales de la educación en pedagogía intercultural: una asignatura pendiente. El caso de Aragón. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 55, 207-232.

Pico, H. R., y Arroyave Giraldo, D. I. (2021). Educación como proceso dialógico donde el sujeto es el principal agente de cambio. *Revista de Investigación Miradas*, 16(1), 97-118. <https://doi.org/10.22517/25393812.24863>

Quezada-Carrasco, P., Quintrequeo Millán, S., y Arias-Ortega, K. (2023). La práctica pedagógica del docente no pedagogo: Reflexiones y desafíos para una pedagogía con perspectiva crítica e intercultural. En G. A. Fuentes Vilagrón (Coord.), *Prácticas pedagógicas y educación intercultural: Desafíos epistemológicos para la escolaridad en contextos indígenas* (pp. 149-172). Universidad Católica de Temuco.

Quichimbo, F. (2019). La comprensión de la interculturalidad en el Ecuador: Retos y desafíos. *Revista Andina de Educación*, 2(2), 15–23. <https://doi.org/10.32719/26312816.2019.2.2.2>

Quichimbo Saquichagua, F.F.y Umaña Serrato, J. P. (2025). Building critical interculturality from decolonial pedagogy: Experiences in bilingual institutions in Ecuador. *Journal of Educational and Social Research*, 15(3), Artículo 420. <https://doi.org/10.36941/jesr-2025-0108>

Santos Rego, M. A. (2009). Preparar ciudadanos en una era global: ¿Puede ayudar la educa-

- ción intercultural? *Avances En Supervisión Educativa*, (11). <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/432>
- Sefa Dei, G. J., y James, I. M. (2002). Beyond the rhetoric: Moving from exclusion, reaching for inclusion in Canadian schools. *Alberta Journal of Educational Research*, 48(1), 61-87. <https://doi.org/10.11575/ajer.v48i1.54911>
- Sorrells, K., y Nakagawa, G. (2008). Intercultural communication praxis and the struggle for social responsibility and social justice. En O. Swartz. (Ed.), *Transformative communication studies: Culture, hierarchy, and the human condition* (pp. 17-43). Troubador Publishing.
- Stokes, G. (2004). Transnational citizenship: Problems of definition, culture and democracy. *Cambridge Review of International Affairs*, 17(1), 119-135. <https://doi.org/10.1080/0955757042000203687>
- Stomfay-Stitz, A. M. (1993). *Peace education in America, 1828-1990: Sourcebook for education and research*. Scarecrow Press.
- Tsai, Y., y Houghton, S. (2013). *Becoming intercultural: Inside and outside the classroom*. Cambridge Scholars Publishing.
- UNESCO. (2006). Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878_spa
- UNESCO. (2010). *Education for intercultural understanding. Reorienting teacher education to address sustainable development: Guidelines and tools* [Educación para el entendimiento intercultural. Reorientar la formación del profesorado para abordar el desarrollo sostenible: directrices y herramientas]. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189051>
- UNESCO. (2012a). *UNESCO's programme of action: Culture of peace and non-violence; a vision in action* [Programa de acción de la UNESCO: Cultura de paz y no violencia; una visión en acción]. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217786>
- UNESCO. (2012b). *La iniciativa mundial: La educación, ante todo. Una iniciativa del Secretario General de las Naciones Unidas*. Education First. <https://grupoimpulso.edu.co/wp-content/uploads/2024/05/Iniciativa-Mundial-La-educacion-ante-todo.pdf>
- UNESCO. (2014a). *Educación para la ciudadanía mundial: Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244957>
- UNESCO. (2014b). *Learning to live together. Education policies and realities in the Asia-pacific* [Aprender a convivir. Políticas educativas y realidades en Asia-Pacífico].
- UNESCO (2015). *Educación para la ciudadanía mundial: Temas y objetivos de aprendizaje*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233876>
- UNESCO (2018). *Global Citizenship Education: Taking it local*. [Educación para la ciudadanía global: Llevarla al ámbito local]. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265456>
- UNESCO (2022). *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe: Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382919_spa
- Vodopivec, N. (2012). Challenging global citizenship through interculturality: Crossing borders and practicing solidarity. *Critical Literacy: Theories and Practices*, 6(1), 58-63.

- Walsh, C. (2010a). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh (Eds.), *Construyendo Interculturalidad Crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Walsh, C. (2010b). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: Apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. En J. Viaña, L. Tapia, y C. Walsh (Eds.), *Construyendo Interculturalidad Crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Walsh, C. E. (2014). Pedagogías decoloniales caminando y preguntando: Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. *Revista Entramados. Educación y Sociedad*, (1), 17-31. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1075/1393>
- Walsh, C. y Monarca, H. (2020). Agrietando el orden social y construyendo desde una praxis decolonial. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 5(2), 171-194. <https://revistas.uam.es/reps/article/view/12583>
- Zarazaga, J. M. E. (2004). La formación del profesorado para una educación intercultural. *Bordón: Revista de pedagogía*, 56(1), 95-116. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=819615>