

Artículo

Formación docente con enfoque intercultural: ¿qué dice la literatura reciente sobre experiencias en América Latina?

Iskra Pavez-Soto,^a Carmen Alfaro,^b Andrea Riedemann,^c Catalina Castillo,^d Juan Ortiz^e e Iciar Dufraix^f

^a Universidad del Desarrollo, Chile

^b Universidad Católica del Maule, Chile

^c Centro de Estudios Interculturales e Indígenas, CIIR, Chile

^d Universidad Alberto Hurtado, Chile

^e Universidad de Las Américas, Chile

^f Universidad de Tarapacá, Chile

RESUMEN: El objetivo de este artículo es ofrecer una revisión de la literatura sobre experiencias prácticas de formación docente impartidas desde un enfoque intercultural en diferentes países de América Latina. Para obtener esta información, se siguió la normativa PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) para la elaboración de revisiones sistemáticas. Se incluyeron 23 artículos publicados en revistas latinoamericanas y que se encuentran indexadas en las bases de datos SCIELO o SCOPUS. Estos artículos fueron publicados entre los años 2018 a 2023 (ambos incluidos) y se basaron en investigaciones empíricas sobre experiencias desarrolladas en programas de formación docente de América Latina. El análisis de los artículos seleccionados se realizó mediante una combinación entre la técnica del análisis de contenido y el método comparativo constante. Los resultados muestran, entre otros aspectos, que la perspectiva teórica predominante del concepto de interculturalidad es aquella vinculada con el paradigma de la decolonialidad. Los principales destinatarios a los que apunta la formación son los estudiantes de pedagogía, incluidos los estudiantes indígenas, pero también apunta a otros miembros de comunidades indígenas. El análisis revela la inclusión de contenido intercultural en diferentes áreas curriculares, tales como matemáticas, idiomas, lenguaje, ciencias, arte, entre otras. Respecto de las prácticas

docentes, se observa el uso de recursos, didácticas y estrategias diversas para transmitir una amplia variedad de saberes y visiones de mundo. El análisis lleva finalmente a recomendar que la formación docente con enfoque intercultural se fortalezca en diferentes ámbitos.

PALABRAS CLAVE: interculturalidad, multiculturalismo, formación de profesores, educación inclusiva, América Latina.

RECIBIDO: julio 2024 / **ACEPTADO:** enero 2025 / **ONLINE FIRST:** marzo 2025

Teacher Education with an Intercultural Approach: What Does the Recent Literature Says about Experiences in Latin America?

ABSTRACT: The aim of this article is to provide a literature review on practical experiences of teacher education with an intercultural approach in different Latin American countries. To obtain this information, the PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) guidelines for the preparation of systematic reviews were followed. Twenty-three articles published in Latin American journals and indexed in the SCIELO or SCOPUS databases were included. The articles were published between 2018 and 2023 (both years included) and were based on empirical research on experiences developed in Latin American teacher training programmes. The analysis of the selected articles was carried out using a combination of the content analysis technique and the constant comparative method. The results show, among other things, that the predominant theoretical perspective of the concept of interculturality is that linked to the paradigm of decoloniality. The main target groups of the training are student teachers, including indigenous students, but also other members of indigenous communities. The analysis shows the inclusion of intercultural content in different curricular areas such as mathematics, languages, speech, science, art, among others. In terms of teaching practices, the use of different resources, didactics and strategies is observed to convey a variety of knowledge and world views. The analysis finally leads to the recommendation that teacher training with an intercultural approach should be strengthened in different areas.

KEYWORDS: interculturality, multiculturalism, teacher education (TE), inclusive education, Latin America.

RECEIVED: July 2025 / **ACCEPTED:** January 2025 / **ONLINE FIRST:** March 2025

El objetivo de este artículo es ofrecer una revisión de la literatura sobre experiencias prácticas de formación docente impartidas desde un enfoque intercultural en diferentes países de América Latina. Nuestra región posee una gran diversidad cultural, que se ha conformado gracias

a que este territorio ha albergado históricamente a un alto número de pueblos indígenas, a una cantidad significativa de población afrodescendiente y a que, debido a desarrollos más recientes, también conforma un espacio donde está presente el dinámico fenómeno de la migración internacional. Actualmente, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (desde aquí en adelante UNESCO, por su sigla en inglés) indica que la población indígena en América Latina representa el 8% de la población, con aproximadamente 58 millones de personas, las que pertenecen a 500 etnias distintas (UNESCO 2023). La población afrodescendiente, por su parte, de acuerdo con una publicación del año 2020 de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA, por su sigla en inglés), corresponde a un 20% de la población total:

En América Latina, una de cada cinco personas es afrodescendiente, es decir, desciende, en la gran mayoría de los casos, de las personas que llegaron de África a nuestro continente a través de la trata transatlántica de personas esclavizadas en el período colonial. Esa es una estimación moderada, porque solo en el presente siglo la invisibilidad estadística de esa población —una de las formas de discriminación más perversas— se ha comenzado a revertir mediante la incorporación de su autoidentificación en algunas fuentes de datos, aunque persisten importantes desafíos para la consolidación de ese proceso. (CEPAL y UNFPA 2020, 256)

Respecto de la población migrante en la región, cifras recientes indican que los inmigrantes internacionales se estimaron en casi siete millones de personas (McAuliffe y Oucho 2024).

En las últimas décadas subsiste un reconocimiento creciente acerca de que la negación y opresión de la diversidad podría llegar a vulnerar derechos consagrados en instrumentos internacionales; derechos de tipo cultural y lingüístico han emergido como nuevas miradas sobre el valor de la diversidad, que debe ser visibilizada, respetada y protegida. Esta discusión ha alcanzado también a los sistemas educativos. Existe consenso en afirmar que la diversidad cultural presenta grandes desafíos a los sistemas educativos de la región, ya que dichos sistemas fueron creados con otros fines, como por ejemplo un afán asimilacionista y de homogenización —con el fin de facilitar la gobernanza del espacio escolar— y con un enfoque marcadamente nacionalista, funcional a la consolidación de los Estados nación que se crearon en América Latina tras el

fin del régimen colonial, en las primeras décadas del siglo XIX (Johnson 2015). No obstante, lo cierto es que las sociedades latinoamericanas han sido diversas desde sus inicios y, adicionalmente, como fue planteado unas líneas más arriba, esa diversidad poblacional se ha ido complejizando a lo largo del tiempo. En efecto, en las últimas décadas se ha estado abogando por el fortalecimiento o por una transición hacia modelos educativos que respondan adecuadamente a esa diversidad, y esto ha ocurrido tanto desde la academia (Schmelkes y Ballesteros 2020; Vaillant 2024) como desde los organismos internacionales. Un ejemplo de esto último corresponde a la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural de la UNESCO (2001) y las Directrices sobre la Educación Intercultural (UNESCO 2006), por nombrar algunos.

Ahora bien, también continúa el acuerdo (Vaillant 2024) acerca de que en la implementación de este tipo de transformaciones educativas hay particularmente un actor que juega un rol clave, y este corresponde al de la figura docente. Si se acepta la premisa de que una educación sensible a la diversidad cultural requiere de docentes debidamente formados, se desprende de allí que es de la mayor relevancia que la educación superior y otras instituciones formadoras de docentes en América Latina ofrezcan, a quienes se están preparando para ser profesoras/es, una formación que incorpore la amplia y compleja realidad de la diversidad cultural. Aun considerando la autonomía de las universidades y la libertad de cátedra que debe imperar en todo proceso de formación, para que esta oferta se traduzca en una realidad, se hace preciso que las políticas públicas educativas adopten el enfoque de la interculturalidad. Sin embargo, incluso aceptando las afirmaciones previas, queda abierta la pregunta de cómo hacerlo.

Con el propósito de identificar las acciones que actualmente se están implementando en esta materia y, de esta manera, aportar posibles respuestas, hemos llevado a cabo una exhaustiva revisión sistemática de publicaciones que describen, evalúan o analizan experiencias de formación docente con enfoque intercultural que se han llevado a la práctica en América Latina en los últimos cinco años. La pregunta central de investigación que hemos buscado responder y que da pie a este artículo es: ¿qué información ofrece la literatura reciente sobre experiencias prácticas de formación docente con enfoque intercultural en América Latina? En el marco de este artículo, entenderemos la formación docente como un

concepto amplio, que refiere a los estudiantes de pedagogía que se encuentran en su formación inicial, a los docentes que ya estudiaron pedagogía y que se están especializando y a educadores tradicionales y otros miembros de las comunidades que no necesariamente han estudiado pedagogía, pero que cumplen en sus colectivos con labores educativas de formación (Schmelkes y Ballesteros 2020).

En términos de la estructura de este artículo, después de estos breves antecedentes se presenta, a continuación (1), la metodología empleada para realizar la revisión sistemática y para analizar las publicaciones seleccionadas; luego (2) se exponen los resultados de esa revisión y posteriormente (3) se exhibe la discusión de los hallazgos. Por último (4), se finaliza con las conclusiones de esta revisión.

I. Aspectos metodológicos

La revisión realizada adoptó el marco metodológico PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) para garantizar rigor y transparencia en el análisis de la literatura. Sin embargo, dado que el tema de estudio era vasto y poco sistematizado, se incorporó una etapa inicial de *scoping search*. En la fase exploratoria se siguió el modelo de *scoping search* —o revisión por alcance— de Llançavil (2021) y de Arredondo y Paidicán (2023) para mapear los conceptos clave, identificar las brechas en la investigación existente y delimitar las categorías y los términos relevantes para la búsqueda. A partir de los resultados del *scoping search*, se perfeccionaron los criterios de inclusión y exclusión más refinados, que fueron implementados en la revisión sistemática PRISMA. El enfoque combinado asegura un análisis exhaustivo, comenzando con una exploración amplia y concluyendo con una evaluación detallada y crítica de la literatura seleccionada. Este primer momento de *scoping search* fue un paso previo a la revisión sistemática (Arksey y O'Malley 2005), ya que permitió delimitar el territorio de nuestra búsqueda al ámbito latinoamericano. Posteriormente, se procedió a la aplicación de la metodología PRISMA, siguiendo a Page et al. (2021), que incluyó una selección de los artículos; luego se realizó el análisis de las publicaciones, el que se estructuró en torno a una serie de temas y preguntas que emergieron inductivamente a través de las primeras lecturas de los textos, que se detallan más adelante.

Estrategia de búsqueda

En el período que va desde junio hasta julio de 2023 se realizó una búsqueda delimitada de artículos publicados en revistas académicas que estuvieran incluidas en las bases de datos SCIELO y SCOPUS, entre los años 2018 y 2023, ambos años incluidos. Se tuvieron en cuenta los criterios de identificación, selección, evaluación y transparencia (Page et al. 2021), que permiten identificar un amplio grupo de publicaciones específicas que cumplen con los criterios de inclusión y exclusión (Linnenluecke, Marrone y Singh 2020) y ofrecen un seguimiento auditable de los procedimientos, las conclusiones y decisiones que los investigadores van tomando en el transcurso de la investigación (Tranfield, Denyer y Smart 2003). Una vez identificado el total de los estudios, se filtraron los resultados.

Criterios de inclusión y exclusión

La búsqueda se restringió a los siguientes criterios de inclusión: a) artículos publicados entre los años 2018 y 2023, ambos años incluidos; b) artículos publicados en revistas latinoamericanas y que se encuentran indexadas en las bases de datos SCIELO o SCOPUS; c) investigaciones empíricas sobre experiencias desarrolladas en programas de formación docente de América Latina, y d) con metodologías cualitativas y/o mixtas (al menos debía ser reconocible la aplicación de una metodología cualitativa) y los artículos en formato *preprint* fueron incorporados en la revisión siempre que cumplieran con los criterios previamente establecidos. Se excluyeron artículos que se referían a discusiones bibliográficas abstractas que no se relacionaban con la formación docente.

Procedimiento de la selección

La selección de publicaciones se configuró en las cuatro fases que se describen a continuación.

Fase 1. Identificación: Se construyó una estructura de booleanos que contenía palabras clave para la búsqueda en las bases de datos, conceptos relacionados con la formación docente y la educación intercultural aplicada a diversos grupos sociales: estudiantes de pedagogía, pueblos indígenas, comunidades migrantes, entre otros. Estas guiaron

el trabajo de búsqueda en las bases de datos en español, inglés y portugués. Se utilizó la siguiente ecuación de búsqueda con los siguientes términos: SCOPUS y SCIELO: 'teacher training', 'intercultural', 'aboriginal peoples', 'migrants', 'formación docente', 'intercultural', 'pueblos originarios', 'migrantes'. Esta primera búsqueda arrojó un total de 3.616 artículos entre SCIELO (N=3.258) y SCOPUS (N=358).

Fase 2. Tamizaje: Se aplicaron los criterios de inclusión y exclusión y se obtuvo el resultado de 134 estudios en total, considerando ambas bases de datos: SCIELO (N=39) y SCOPUS (N=95). Luego se procedió a eliminar aquellos archivos duplicados, resultando un total de 130 artículos.

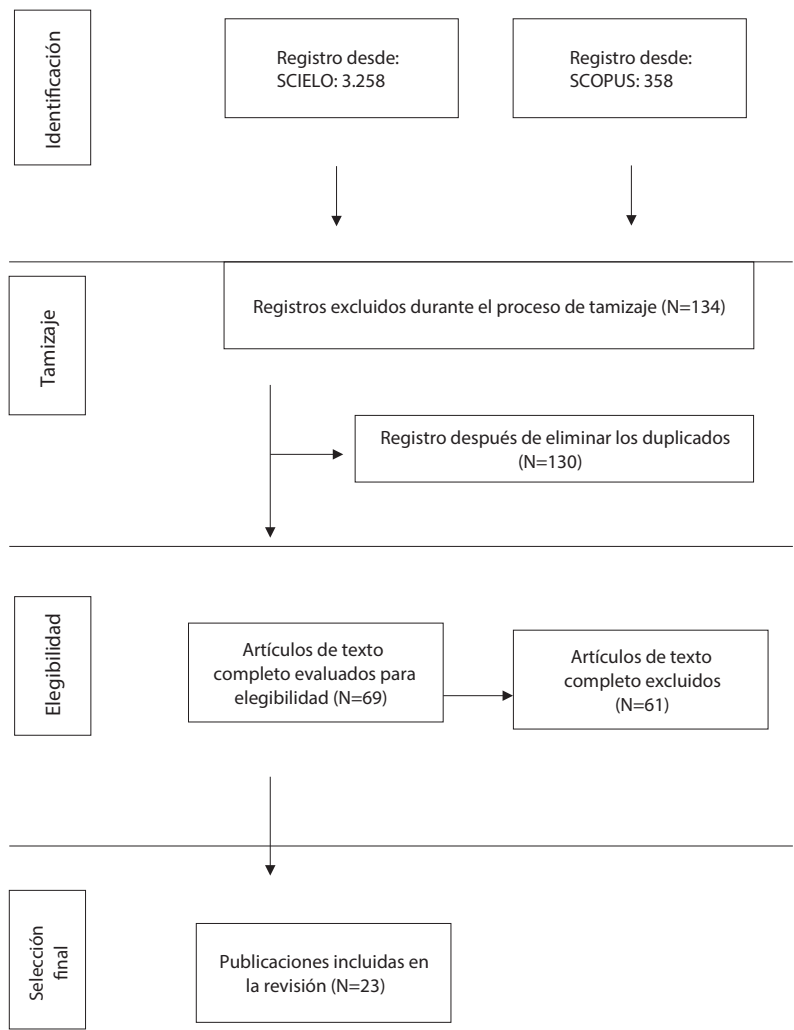
Fase 3. Elegibilidad: Teniendo ese corpus se leyeron los resúmenes y se aplicaron los criterios de inclusión y exclusión a los 130 artículos. Así, en esta fase se eliminaron 61 artículos que no cumplían con los criterios de inclusión y se seleccionaron 69 artículos pertinentes para leer de forma completa.

Fase 4. Selección final: Tras aplicar los criterios de inclusión y la lectura completa de los textos para descartarlos, se seleccionaron 23 artículos para su revisión exhaustiva, los cuales fueron examinados mediante el análisis temático para organizar los hallazgos por categorías analíticas.

La Figura 1 condensa el diagrama de flujo de este proceso.

Una vez finalizada esta etapa, las y los integrantes del equipo de investigación procedieron a leer, divididos en duplas, todos los artículos seleccionados. De manera inductiva, después de esa primera lectura identificamos que los textos, con diferentes grados de profundización, se refieren fundamentalmente a seis temáticas: 1) perspectivas teóricas sobre interculturalidad que fundamentan la experiencia práctica abordada en la publicación; 2) actores en los que se enfoca la experiencia abordada; 3) percepciones de los actores sobre la relevancia del enfoque intercultural y la calidad de la formación docente recibida; 4) contenidos y conocimientos que se espera transmitir y que se adquieren mediante la formación docente con enfoque intercultural; 5) recursos, estrategias didácticas y/o prácticas docentes que son destacadas en las publicaciones, y 6) recomendaciones que se encuentran en las publicaciones analizadas.

Figura 1. DIAGRAMA DE FLUJO PRISMA PARA LA SELECCIÓN DE ARTÍCULOS



Fuente: Elaboración propia inspirada en Page et al. (2021), Maldonado-Díaz y Núñez-Díaz (2023) y Soto, Minguela y Onrubia (2023).

2. Resultados

Antes de referirnos al análisis de los seis puntos recién mencionados, ofrecemos aquí la información bibliométrica general sobre las publicaciones revisadas. La Tabla 1 describe las publicaciones de la Base de Datos SCIELO, incluyendo autores, año, indexación, país de origen, idioma, entre otros datos. Es preciso indicar que aquí se incluyó un artículo en estado de *preprints*:

Tabla 1. DESCRIPCIÓN DE LAS PUBLICACIONES SELECCIONADAS DE BASE DE DATOS SCIELO

N	Autores	Año	País	Diseño de investigación	Actores	Instrumento	Revista	Idioma
1	Almeida Sampaio, Souza y Giorgi	2022	Brasil	Descriptivo	Población negra	Análisis documental	<i>Linguagem em (Dis) curso</i>	Portugués
2	Bergamaschi y Araújo	2022	Brasil	Descriptivo	Indígenas	Análisis documental	<i>Runa</i>	Portugués
3	Carvalho do Amarante y Lopes Rodrigues	2022	Brasil	Exploratorio	Estudiantes de pedagogía/Indígenas	Cuestionario y análisis documental	<i>Preprints</i>	Portugués
4	Cortez	2019	Guatemala	Evaluativo	Profesores de enseñanza media	Entrevistas	<i>Revista Historia de la Educación Latinoamericana</i>	Español
5	Gutiérrez	2022	Colombia	Descriptivo	Indígenas	Entrevistas	<i>Profile Issues in Teachers Professional Development</i>	Inglés

Fuente: Elaboración propia inspirada en Maldonado-Díaz y Núñez-Díaz (2023) y Soto, Minguela y Onrubbia (2023).

Como es posible observar, 5 artículos fueron publicados en revistas indexadas en la base de datos SCIELO y 18 en SCOPUS, lo que da un total de 23 estudios revisados. Respecto del idioma, 12 se publicaron en español, 7 en portugués y 4 en inglés. Las publicaciones se refieren a los siguientes países de América Latina: 8 a Brasil, 6 a Chile, 3 a Ecuador, 2 a Colombia, 1 a Guatemala, 1 a Argentina, 1 a México y 1 a Perú. Al identificar a los actores involucrados en la formación docente, es posible observar que en 15 de las publicaciones el foco se encuentra en los estudiantes en formación y/o en los formadores. En los 8 artículos restantes se considera a otros miembros de la comunidad educativa, como son autoridades, educadores tradicionales, apoderados, familias y otros actores. Se identificaron 16 investigaciones con población indígena, 1 con población migrante y 1 estudio emergente con poblaciones afroamericanas y/o negras.

Tabla 2. DESCRIPCIÓN DE LAS PUBLICACIONES SELECCIONADAS DE LA BASE DE DATOS SCOPUS

N	Autores	Año	País	Diseño de investigación	Actores	Instrumento	Revista	Idioma
1	Bórquez, González y Burgos	2022	Chile	Descriptivo	Indígenas/ Mapuche	Observación	<i>Revista de Filosofía</i>	Español
2	De Alcântara, Zoia y Grando	2020	Brasil	Descriptivo	Indígenas	Análisis documental	<i>Education Policy Analysis Archives</i>	Portugués
3	De Melo et al.	2020	Brasil	Descriptivo	Indígenas	Etnografía	<i>Arquivos Analíticos de Políticas Educativas</i>	Portugués
4	Días y Sena	2020	Brasil	Exploratorio	Indígenas	Etnografía	<i>Education Policy Analysis Archives</i>	Portugués
5	Domínguez et al.	2020	Ecuador	Descriptivo	Indígenas	Focus groups, entrevista y cuestionario	<i>Sustainability</i>	Inglés
6	Donoso et al.	2020	Chile	Exploratorio	Estudiantes de pedagogía	Estudio de caso	<i>Estudios Pedagógicos</i>	Español
7	Flores, Pessini y Tallei	2021	Brasil	Descriptivo	Indígenas	Análisis documental	<i>Estudios Fronterizos</i>	Español
8	Ibáñez-Salgado et al.	2018	Chile	Descriptivo	Indígenas	Análisis documental	<i>Estudios Pedagógicos</i>	Español
9	Kvietok, Maurial y Guzmán	2022	Perú	Descriptivo	Estudiantes de pedagogía	Observación	<i>Diálogo Andino</i>	Español
10	Lallana y Salamanca	2020	Colombia	Descriptivo	Profesores	Análisis documental	<i>Journal of Spanish Language Teaching</i>	Inglés
11	Melero y Manresa	2022	Ecuador	Descriptivo	Indígenas	Análisis documental	<i>Diálogo Andino</i>	Español
12	Morales-Saavedra et al.	2018	Chile	Evaluativo	Indígenas/ Mapuche	Observación	<i>Convergencia</i>	Español
13	Pauta-Ortiz, Mansutti-Rodríguez y Collado-Ruano	2023	Ecuador	Exploratorio	Indígenas/ Sumak kawsay	Análisis documental	<i>Sophia, Colección de Filosofía de la Educación</i>	Español
14	Pereira et al.	2020	Brasil	Descriptivo	Indígenas	Entrevista	<i>Education Policy Analysis Archives</i>	Portugués
15	Rodríguez y Solís	2019	México	Exploratorio	Indígenas/ Nahua y téenek	Análisis documental	<i>Perfiles Educativos</i>	Español
16	Sánchez et al.	2018	Chile	Exploratorio	Estudiantes de pedagogía	Encuestas	<i>Diálogo Andino</i>	Español
17	Sánchez y Norambuena	2019	Chile	Exploratorio	Migrantes e indígenas	Entrevista	<i>Estudios Pedagógicos</i>	Español
18	Vergara y Albanese	2022	Argentina	Descriptivo	Indígenas	Análisis documental	<i>Acta Scientiae</i>	Inglés

Fuente: Elaboración propia inspirada en Maldonado-Díaz y Núñez-Díaz (2023) y Soto, Minguela y Onrubia (2023).

A continuación se exponen los resultados del análisis de las seis temáticas que fueron identificadas tras la lectura de los artículos.

Perspectivas teóricas sobre interculturalidad que fundamentan la experiencia abordada

Las perspectivas teóricas que sustentan la formación docente con enfoque intercultural en las publicaciones analizadas dan cuenta de que estas son varias y diversas. Un primer conjunto de publicaciones asume la educación intercultural desde el concepto de decolonialidad y sus diferentes variaciones; se habla de giro decolonial (Gutiérrez 2022), del enfoque decolonial propuesto por las epistemologías del sur (Vergara y Albanese 2022), de pedagogía intercultural decolonizadora (Flores, Pessini y Tallei 2021; Kvietok, Maurial y Guzmán 2022) y de etnoeducación decolonial (Días y Sena 2020). Un segundo grupo de publicaciones asocia educación intercultural con la temática indígena, la que es nombrada con relación a saberes originarios (Pereira et al. 2020), conocimientos indígenas y (anti) racismo (Ibáñez et al. 2018), lenguas indígenas (Gutiérrez 2022), perspectiva indígena intercultural (Cortez 2019) y sabiduría ancestral (Pauta-Ortiz, Mansutti-Rodriguez y Collado-Ruano 2023). Una tercera perspectiva reconocible en los artículos es el cuestionamiento al concepto de interculturalidad cuando este sirve como un dispositivo discursivo de poder (Rodríguez y Solis 2019), por ser unidireccional, es decir, con la expectativa de que los pueblos indígenas sean interculturales, sin esperar la misma apertura desde la sociedad no indígena (Bergamaschi y Araújo 2022), o por limitarse a aquello que en inglés se ha denominado las 4F en la enseñanza de la interculturalidad: *facts, foods, festivals y folklore* (Lallana y Salamanca 2020). Una cuarta perspectiva que se repite entre los artículos revisados es el de la interculturalidad crítica (Morales-Saavedra et al. 2018; Bórquez, González y Burgos 2022; De Alcântara, Zoia y Grando 2020). Una quinta perspectiva reconocible es la asociación del concepto de interculturalidad con el de competencia intercultural (Donoso et al. 2020; Domínguez et al. 2020), el que en algunas publicaciones es asociado con una competencia vinculada a los espacios fronterizos (Sánchez et al. 2018; Sánchez y Norambuena 2019).

Actores en los que se enfoca la experiencia abordada

Los actores en los que se enfocan los artículos analizados son diversos: en primer lugar se encuentran los estudiantes de pedagogía —y, como se verá a continuación, dentro de este grupo también se observan distin-

ciones—; en segundo lugar se encuentran docentes ya titulados que se están especializando en alguna temática vinculada con la interculturalidad; en tercer lugar se encuentran individuos y colectivos de comunidades indígenas.

Respecto de los estudiantes, un primer conjunto de artículos refiere a estudiantes de pedagogía en general, los que cursan la formación docente en variadas disciplinas y niveles. Por ejemplo, un estudio analiza las competencias interculturales de practicantes de Pedagogía en Ciencias y Educación y Humanidades de la Universidad de Tarapacá, ubicada en el norte de Chile (Sánchez et al. 2018); otro enfoca su atención en estudiantes de pedagogía que aprenden una segunda lengua, o en su participación en una pasantía en el extranjero (Donoso et al. 2020). Un segundo conjunto de artículos refiere específicamente a estudiantes indígenas. Por ejemplo, se abordan las tensiones que surgen entre las matemáticas occidentales y otras formas de saber (Días y Sena 2020); se describe la experiencia de estudiantes indígenas de un curso de inglés en la Universidad Pública de Medellín, Colombia (Gutiérrez 2022), y se aborda la enseñanza de las relaciones étnico-raciales en estudiantes indígenas de carreras de pedagogía en cuatro universidades públicas federales del Estado de Pará, Brasil (Carvalho do Amarante y Lopes Rodríguez 2022). Otro artículo se refiere al trabajo con educadoras y educadores indígenas que están realizando estudios de posgrado (Melero y Manresa 2022). Un tercer tipo de artículo se refiere a estudiantes pertenecientes a la población negra; aquí se realiza un análisis discursivo de los textos académicos (tesis) producidos por egresados de pedagogía que participan en un curso de posgrado sobre relaciones étnico-raciales (Almeida Sempio, Souza y Giorgi 2022).

Respecto de aquel conjunto de publicaciones que ponen el foco en los docentes que se están especializando, uno de los artículos realiza un análisis de la formación que reciben estos formadores (Rodríguez y Solís, 2019); otro se enfoca en el profesorado de enseñanza básica de escuelas públicas de la Región de Arica y Parinacota, Chile, que atiende a población migrante e indígena (Sánchez y Norambuena 2019). Otra publicación refiere a docentes de Colombia y otros países de habla hispana (Lallana y Salamanca 2020). Entre los artículos se encuentran también algunos que abordan tanto la formación de estudiantes como la de profesores indígenas; este es el caso de una publicación sobre la formación en educación intercultural bilingüe en Argentina (Vergara y Albanese

2022), y de otra que aborda en su estudio el análisis de profesores indígenas en ejercicio del nivel de educación secundaria, así como también de profesores universitarios y estudiantes de pedagogía (Domínguez et al. 2020). Otro estudio se centró en la formación en investigación de docentes y estudiantes de una universidad en Lima, Perú (Kvietok, Maurial y Guzmán 2022). De Brasil se analizan los exámenes de titulación de la formación docente en un curso dirigido a profesorado intercultural indígena de la Universidad Estadual de Alagoas, en colaboración con pueblos indígenas locales (Bergamaschi y Araújo 2022). Otro artículo analiza una iniciativa para profesores pertenecientes a pueblos indígenas en Mato Grosso, Brasil (De Alcântara, Zoia y Grando 2020).

El tercer tipo de actor relevado en las publicaciones analizadas son individuos y colectivos pertenecientes a comunidades indígenas (diferentes de los estudiantes indígenas propiamente tales). Es el caso de un artículo que analiza el movimiento denominado Pedagogía de Frontera, que ofrece formación continua para los docentes indígenas y la comunidad escolar de la red municipal de Foz de Iguazú, Brasil (Flores, Pessini y Tallei 2021). De Chile es posible encontrar experiencias de participación de actores pertenecientes a las comunidades indígenas como, por ejemplo, los *kimches* (educadores tradicionales mapuche) y las familias mapuche (Morales-Saavedra et al. 2018), así como también experiencias de involucramiento, para llevar a cabo procesos de investigación, de educadores indígenas tradicionales con estudiantes y familias (Ibáñez et al. 2018). Otra publicación, referida a la carrera de Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología de la Universidad Católica de Temuco, Chile, refiere a la inclusión de líderes de la comunidad indígena y de miembros de la junta vecinal de los barrios aledaños a las universidades —los cuales son denominados ‘socios comunitarios’— a los procesos formativos de los estudiantes (Bórquez, González y Burgos 2022).

Percepciones de los actores sobre diversos aspectos de la formación

Las percepciones que recogen las publicaciones analizadas se refieren, por un lado, a la valoración de la interculturalidad y/o a una formación docente con enfoque intercultural, y por el otro lado se refieren a la calidad de la formación recibida (o a qué tan preparados se sienten tras la formación recibida para enfrentar a un alumnado culturalmente diverso).

En relación a las percepciones sobre la interculturalidad y una formación docente con enfoque intercultural, los artículos que abordan este aspecto dan cuenta de una percepción positiva de los actores que se manifestaron al respecto; aquí se hallan publicaciones en las que los participantes resaltan la importancia de mantener una constante reflexión crítica (Kvietok, Maurial y Guzmán 2022), se valora la inclusión de los saberes y la cosmovisión indígena (mapuche) en la planificación pedagógica, resaltando por ejemplo la importancia del *gülam* (consejo) y el *yamuwün* (respeto mutuo) en las actividades cotidianas (Morales-Saavedra et al. 2018), o en las que se aboga por la integración de los saberes de los pueblos originarios en la educación intercultural (Pereira et al. 2020). En contraste con lo anterior, en este punto también se identifican dos publicaciones que dan cuenta de ciertas jerarquizaciones entre personas y saberes, lo que implica una baja valoración de la interculturalidad. Una publicación revela que en una parte del profesorado de ciencias aún prevalecen nociones científicas que desvalorizan los saberes ancestrales (Vergara y Albanese 2022) y otra concluye, con base en un estudio mexicano, que las percepciones acerca de los estudiantes indígenas contrastan con aquellas sobre los estudiantes no indígenas, lo que generaría dificultades en la valoración de la diversidad cultural (Rodríguez y Solís 2019).

En relación con las percepciones sobre la calidad de la formación recibida, se encuentra en primer lugar una publicación que evaluó este aspecto con detención. Este indica que la mayoría de los estudiantes (48%) se siente medianamente capacitado para desarrollar actividades pedagógicas interculturales; un grupo algo menor (29%) se siente capacitado y un grupo muy reducido (4,8%) se siente altamente capacitado (Sánchez et al. 2018). Otro estudio, referido al pueblo *aimara*, plantea que el estudiantado tendría una visión crítica de la formación, debido a su carácter teórico y a la falta de práctica para una realidad cada día más intercultural. Este estudio reporta que los docentes manifiestan que improvisan al momento de aplicar y desarrollar estrategias didácticas interculturales, pues declaran no disponer de capacitación técnica ni de manejo conceptual para abordar espacios académicos culturalmente diversos (Sánchez y Norambuena 2019). Una publicación enfatiza una cierta debilidad en la formación docente en cuanto al aprendizaje de la lengua y la cultura indígena (en este caso, mapuche), lo que se considera relevante para aprender a respetar la diversidad cultural (Ibáñez et al.

2018). Otros identifican elementos de mejora en la formación docente recibida como, por ejemplo, la necesidad de incluir las voces de las comunidades participantes (Cortez 2019).

Contenidos y conocimientos que se espera transmitir

Los conocimientos sobre interculturalidad adquiridos durante la formación docente son variados y van desde contenidos hasta metodologías, pasando por habilidades de investigación, destrezas comunicativas y estrategias de evaluación. Por ejemplo, un estudio resalta la importancia de incluir en la formación contenidos relacionados con aspectos etno-políticos de los pueblos indígenas, tales como la enseñanza de cantos, de ciertos animales y plantas (De Alcântara, Zoia y Grando 2020). Otro registra que el estudiantado ha adquirido conocimientos interculturales de investigación durante el proceso formativo para llevar a cabo sus tesis (Bergamaschi y Araújo 2022). Otro estudio identifica como relevante la creación de planes de estudio y procesos de evaluación diferenciados que consideren los diversos contextos culturales del estudiantado culturalmente diverso (Lallana y Salamanca 2020), y otro más enfatiza en la necesidad de promover un aprendizaje situado y el desarrollo de capacidades comunicativas y de colaboración, así como la reflexión pedagógica y la interacción social como parte integral de la formación del estudiantado (Bórquez, González y Burgos 2022).

De manera más específica, es posible identificar prácticas que buscan avanzar hacia la educación intercultural en diversas áreas curriculares. Un estudio reporta la aplicación de conocimientos matemáticos occidentales por parte de estudiantes indígenas para calcular las áreas geométricas en la elaboración de artesanía (cestería *ticuna*) (De Melo et al. 2020). En otro estudio se subraya positivamente la formación recibida, ya que mediante prácticas pedagógicas contextualizadas se ha contribuido a cambiar la percepción de qué es la matemática y cómo enseñarla (Dias y Sena 2020). Otra área curricular destacada se relaciona con los idiomas. Como ya se ha dicho, un estudio releva la experiencia de pasantía en el aprendizaje de una segunda lengua como algo bien valorado por parte de los estudiantes, quienes experimentaron nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje, valorizaron las diferencias culturales —sin caer en comparaciones entre países—, y desarrollaron estrategias y habilidades para enfrentar las distintas situaciones dentro

del aula y fuera de ella (Donoso et al. 2020). Otra publicación revela que el estudiantado indígena evalúa positivamente la inclusión de prácticas pedagógicas interculturales en el aprendizaje del inglés como segunda lengua (Gutiérrez 2022). El estudio de Sánchez et al. (2018) plantea, con base en un estudio que subyace a su publicación, que en un establecimiento la mayoría del estudiantado (81,6%) se manifiesta favorable a incorporar la lengua de los estudiantes extranjeros y afrodescendientes o de grupos étnicos minoritarios para enriquecer la vida social y cultural del establecimiento.

Prácticas docentes: recursos y estrategias didácticas que son destacadas

En el marco de este apartado entendemos las prácticas docentes como el conjunto de las decisiones y acciones de los docentes para preparar y llevar a cabo sus clases, incluyendo el uso de recursos (materiales, objetos, creaciones artísticas, por mencionar algunas) y de estrategias (maneras de conducir una clase o un conjunto de clases).

Respecto de los recursos, se observa con cierta frecuencia la inclusión de elementos de la cosmovisión indígena en la asignatura de Ciencias Naturales, dado que se considera que sus principios podrían complejizar algunas concepciones sesgadas y limitadas de la ciencia occidental (Vergara y Albanese 2022). De manera más específica, se ofrecen una serie de ejemplos: considerando la relevancia de captar el interés de estudiantes indígenas, se sugiere la inclusión de temáticas tales como el desarrollo de huertas, procesos de alimentación y aprendizaje de danzas típicas (Bergamaschi y Araújo 2022). Otro recurso destacado son objetos tales como cestos y otros tipos de artefactos: se ha registrado que estudiantes indígenas *ticuna* utilizan las matemáticas occidentales —como la geometría plana— para diseñar los patrones visibles de sus cestos típicos (Pereira et al. 2020); también se utiliza en la planificación de las figuras y el cálculo de las áreas geométricas y los perímetros de los polígonos regulares de las fibras de colores extraídas por mujeres *ticuna* (De Melo et al. 2020). Una de las publicaciones sigue los planteamientos del pedagogo brasileño Paulo Freire, quien propone que en las culturas indígenas la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra y destaca la importancia de la elaboración de material pedagógico centrado en la música y el territorio indígena. Para enseñar las matemáticas aquí se uti-

lizan ilustraciones de animales típicos de la etnia *Apiaká*; también se utilizan cantos de la etnia *Munduruku* traducidos al portugués y se explica su significado a fin de explorar la cultura *Kawaiwete* a través del vegetal *Tucum*, contribuyendo a una revitalización lingüística (De Alcântara, Zoia y Grando 2020). Otro recurso, asociado a la asignatura de Lenguaje, está dado por el uso de textos literarios de autores reconocidos internacionalmente, como Nelson Mandela u otros autores destacados en la región latinoamericana —como Renato Cisneros— para analizar las identidades culturales de los pueblos originarios (Gutiérrez 2022). Otro recurso descrito es el uso del ‘portafolio’ para registrar por escrito y en diferentes modos textuales la experiencia académica intercultural desde el primer año de formación hasta los trabajos de conclusión de curso (TCC o tesis) (Dias y Sena 2020). Finalmente, una publicación detalla varios temas incluidos en los cursos ofrecidos en algunas universidades de Brasil para promover la educación intercultural: historia e idioma local, cultura indígena y afrobrasileña, estudios sobre las relaciones étnico-raciales y movimientos a favor de los derechos indígenas (Carvalho do Amarante y Lopes Rodrigues 2022).

En relación con las estrategias didácticas, en primer lugar, varias publicaciones describen estrategias que refieren al diseño de propuestas pedagógicas situadas o que buscan un acercamiento de los estudiantes con el entorno y las comunidades que allí habitan. Por ejemplo, se describe la realización de clases de matemáticas académicas en las dependencias de los talleres de artesanía indígena (De Melo et al. 2020) o la integración de educadores tradicionales de lengua y cultura indígena, en el caso de este estudio, mapuche (Ibáñez et al. 2018). Otra estrategia es la organización de talleres enfocados en la comprensión auditiva y lectora de la población indígena (Gutiérrez 2022). También se observa un estudio que realiza un diagnóstico participativo con comunidades indígenas para definir desde ahí qué necesitan aprender los docentes (Pereira et al. 2020). Otra publicación refiere a innovaciones pedagógicas introducidas mediante la metodología de Aprendizaje y Servicio (ApS); en este caso, adaptada a las necesidades de la comunidad indígena que incluyó actividades como la actualización de la documentación de miembros de la junta vecinal, el etiquetado de productos y el intercambio de semillas con la asesoría de una ingeniera agrónoma de la universidad a cargo (Bórquez, González y Burgos 2022).

Otro ejemplo es una experiencia que diseña una capacitación para que el profesorado la efectúe en el aula: reflexión sobre el entorno, identificación de incidentes comunicativos interculturales, aplicación teórica intercultural y diseño de propuestas pedagógicas situadas (Lallana y Salamanca 2020). Otra estrategia mencionada es el trabajo cooperativo para promover la educación intercultural en el estudiantado de pedagogía (Kvietok, Maurial y Guzmán 2022). Finalmente, dos publicaciones refieren al diseño de maneras de enseñar o de evaluar de manera diferenciada: el estudio de Sánchez et al. (2018) refiere a la pertinencia de generar alternativas de enseñanza para estudiantes de otras culturas, incluso cuando el establecimiento educacional no lo indica, y el estudio de Ibáñez et al. (2018) registra la implementación de evaluaciones diferenciadas durante el proceso educativo realizadas al profesorado indígena perteneciente a las etnias mapuche y aimara.

Recomendaciones que se encuentran en las publicaciones analizadas

Respecto de este punto, se observa que un conjunto significativo de artículos tiene en común la sugerencia de acercarse a quienes se están formando a comunidades indígenas, relevando tanto sus identidades, sus conocimientos, sus rasgos culturales y sus lenguas. Por ejemplo, una publicación propone implementar la interculturalidad mediante la enseñanza contextualizada de los contenidos en las comunidades (Pereira et al. 2020). Lo que en una sugerencia se formula como integrar a la formación conocimientos y habilidades que poseen los pueblos originarios (Morales-Saavedra et al. 2018), en otra publicación es formulado como incorporar contenidos de las diferentes culturas indígenas y poner atención, en el trayecto formativo, en el desarrollo de competencias interculturales transversales (Ibáñez et al. 2018). Otro artículo, referido a México, recomienda considerar las identidades locales y nacionales de los estudiantes que participan en los programas formativos, teniendo en cuenta las tensiones culturales y políticas que enfrentan las comunidades indígenas (Rodríguez y Solís 2019). Un estudio surgido de contextos fronterizos recomienda considerar las particularidades de estos contextos y ofrecer una formación crítico-reflexiva para pensar prácticas pedagógicas que coincidan con las demandas de las comunidades locales; se propone también incidir, desde esos contextos, en las políticas educacio-

nales, lingüísticas y culturales (Flores, Pessini y Tallei 2021). Otro estudio recomienda la consideración de las prácticas pedagógicas comunitarias para avanzar más allá de las fronteras universitarias y así propiciar la interacción de las comunidades (Bórquez, González y Burgos 2022). Otro sugiere ampliar los escenarios pedagógicos interculturales aprovechando que, en el caso del estudio, algunas universidades brasileñas funcionan como socios estratégicos o aliados de los pueblos indígenas; de este modo se contribuiría a visibilizar sus legítimas demandas (Bergamaschi y Araujo 2022). También se recomienda la creación de redes comunitarias que permitan la retroalimentación y el trabajo colaborativo entre los pueblos indígenas y la investigación académica (De Alcântara, Zoia y Grando 2020).

Un segundo conjunto de artículos, algo menor que el primero, realiza sugerencias relativas a dispositivos como el currículo y el modelo pedagógico. Se propone, por un lado, un (re)diseño curricular que integre los saberes ancestrales, la cosmovisión indígena y los valores de las diferentes culturas presentes en el aula, a fin de fortalecer la identidad étnica y lingüística y establecer un modelo formativo y pedagógico amigable con estudiantes indígenas (Cortez 2019). Otros abogan por la necesidad de diseñar modelos pedagógicos que permitan un óptimo desarrollo profesional docente; esto proporcionaría el desarrollo de las competencias interculturales en el profesorado que interactúa en contextos culturalmente diversos (Domínguez et al. 2020). En relación con asignaturas específicas, en el área de las matemáticas se propone mejorar las metodologías de enseñanza y aprendizaje de los diferentes lenguajes matemáticos, incluidos los saberes ancestrales y otras formas de conocimiento divergentes del occidental (De Melo et al. 2020). En el ámbito del lenguaje, se aboga por la apertura de espacios de formación crítica para los educadores, promoviendo sus habilidades lingüísticas, sus competencias interculturales y la afirmación de la identidad cultural mediante acciones de reforzamiento positivo (Gutiérrez 2022). En el área de idiomas, se recomienda implementar programas de pasantías durante el proceso formativo (Donoso et al. 2020) o la realización de cursos de capacitación intercultural para una enseñanza pertinente de la segunda lengua (Lallana y Salamanca 2020). En el área curricular de arte y cultura, en la formación de docentes de Ecuador se sugiere integrar la *pachasofía* andina y las prácticas antropológicas (Pauta-Ortiz, Mansutti-Rodríguez

y Collado-Ruano 2023). En el proceso de titulación, también se propone incluir una formación intercultural con orientación decolonial para el profesorado indígena (Dias y Sena 2020). Finalmente, de manera transversal, se destaca la importancia de crear espacios de reflexión constante durante todo el ciclo formativo (Kvietok, Maurial y Guzmán 2022).

3. Discusión

La discusión que presentamos a continuación sigue la estructura ya expuesta en el análisis: se refiere primero a las perspectivas teóricas dominantes; segundo, a los actores a los que se dirige la formación docente; tercero, a las percepciones de esos actores respecto de la interculturalidad y la formación recibida; cuarto, a los conocimientos transmitidos en la formación; quinto, a las prácticas docentes, recursos usados y estrategias didácticas empleadas, y sexto, a las recomendaciones que las propias publicaciones plantean para un mayor avance o fortalecimiento de una formación docente con enfoque intercultural.

El análisis de las perspectivas teóricas sobre interculturalidad que subyace o que es explicitado en las publicaciones, permite concluir que —en la mayoría de los casos— la comprensión de la interculturalidad se encuentra en estrecha sintonía con los planteamientos sobre decolonialidad, tal como han propuesto autores como Castro-Gómez (2015), Mignolo y Walsh (2018), entre otros, y que de manera muy resumida enfatiza la necesidad de poner atención a las huellas que ha dejado en América Latina el pensamiento colonial/colonialista. Se menciona en las publicaciones analizadas el concepto de giro decolonial (Dias y Sena 2020; Flores, Pessini y Tallei 2021; Kvietok, Maurial y Guzmán 2022; Gutiérrez 2022; Vergara y Albanese 2022) e interculturalidad crítica (Morales-Saavedra et al. 2018; De Alcantara, Zoia y Grando 2020; Bórquez, González y Burgos 2022); de manera más implícita, este vínculo entre interculturalidad y decolonialidad está presente en publicaciones que hablan del desarrollo de competencias interculturales en el profesorado (Ibáñez et al. 2018; Donoso et al. 2020; Domínguez et al. 2020). Considerando que el término interculturalidad crítica es una propuesta conceptual surgida en y para América Latina, tiene mucho sentido que en las publicaciones aquí analizadas —referidas justamente a esta parte del mundo— este concepto se encuentre tan presente. Otra asociación conceptual muy

común en las publicaciones analizadas es aquella que vincula interculturalidad con pueblos indígenas y, en particular, con sus conocimientos y saberes ancestrales (Bergamaschi y Araújo 2022). En contraste con ello, es llamativa la baja presencia del vínculo entre interculturalidad y migración, a pesar de la enorme importancia que el fenómeno de la migración ha adquirido en América Latina en las últimas décadas, y la gran cantidad de niñas y niños que son escolarizados en países diferentes a su país de nacimiento. Algo similar sucede en relación con la población afrodescendiente: a pesar de la relevancia de esta población en la región, y de lo pertinentes que serían modelos educativos sensibles a la diferencia, muy pocas de las publicaciones analizadas refieren al alumnado afrodescendiente o a las comunidades negras en general.

Respecto de los actores involucrados en la formación docente con enfoque intercultural, se observa que serían estudiantes de pedagogía (Sánchez et al. 2018; Sánchez y Norambuena 2019; Donoso et al. 2020; Gutiérrez 2020); estudiantes indígenas (Carvalho do Amarante y Lopes 2022) y otro actor clave sería el profesorado en ejercicio (Lallana y Salamanca 2020; Melero y Manresa 2022) y los formadores de los formadores (Rodríguez y Solís 2019; De Alcântara, Zoia y Grando 2020). Sorprende la baja presencia de publicaciones sobre migrantes, pero, pensando en la magnitud de la comunidad negra en América Latina, en realidad es igualmente sorprendente que tan pocas publicaciones se dirijan a ese grupo, ya que hemos identificado la emergencia del grupo afroamericano o la población negra (Almeida Sampaio, Souza y Giorgi 2022) y las comunidades migrantes (Sánchez y Norambuena 2019) como actores emergentes. Por otro lado, se destaca la inclusión de actores de la comunidad indígena como educadores tradicionales (Ibáñez et al. 2018) y otros 'socios comunitarios' como las familias o los miembros de la junta vecinal (Bórquez, González y Burgos 2022). La colaboración con los líderes de las comunidades indígenas resulta clave (Bergamaschi y Araújo 2022).

En tercer lugar, se concluye que existen percepciones positivas sobre la formación intercultural, debido a su carácter inclusivo y respetuoso de la diversidad cultural y la consideración de las poblaciones minoritarias (Pereira et al. 2020; Morales-Saavedra et al. 2018; Kvietok, Maurial y Guzmán 2022). No obstante, cuando se trata de las percepciones sobre la formación recibida, se evidencian ciertos reparos. Por ejemplo, solo la

mitad del estudiantado se siente capacitado para desarrollar actividades pedagógicas en contextos culturalmente diversos (Sánchez et al. 2018) y también existe una visión crítica sobre la baja calidad de la formación recibida (Sánchez y Norambuena 2019; Rodríguez y Solís 2019), lo cual se interpreta como una debilidad formativa (Ibáñez et al. 2018). Para ello se sugiere incluir las voces de todos los actores (Cortez 2019) y valorar los conocimientos de todas las comunidades (Vergara y Albanese 2022).

En cuarto lugar, se concluye que los conocimientos adquiridos durante la formación docente intercultural incluyen contenidos relacionados con las culturas de origen del estudiantado (De Alcântara, Zoia y Grando 2020) y mecanismos de educación inclusiva desde los primeros años de formación hasta los trabajos de fin de grado o tesis (Bergamaschi y Araújo 2022). Sin embargo, otros estudios reconocen que estos conocimientos serían básicos (Sánchez et al. 2018), aunque se han creado planes pedagógicos para el desarrollo de las habilidades comunicativas (Lallana y Salamanca 2020; Bórquez, González y Burgos 2022). Las áreas curriculares donde se han registrado mayores innovaciones interculturales son las matemáticas y su aplicación en la elaboración de artesanía típica (Melo et al. 2019; Dias y Sena 2020), el área de los idiomas o el aprendizaje de una segunda lengua (Donoso et al. 2020; Gutiérrez 2020), el ámbito de las ciencias (Vergara y Albanese 2022) y en el área de la educación artística (Pauta-Ortiz, Mansutti-Rodríguez y Collado-Ruano 2023).

En quinto lugar, se concluye que las prácticas docentes destacadas en la formación intercultural se reflejan en la creación de asignaturas o unidades temáticas específicas (Morales-Saavedra et al. 2018), en el diseño de capacitaciones especializadas (Lallana y Salamanca 2020), en la inclusión de contenidos interculturales en los planes y programas educativos (De Alcântara, Zoia y Grando 2020; Bergamaschi y Araújo 2022) y en la promoción del trabajo colaborativo con las comunidades (Kvietok, Maurial y Guzmán 2022). Por otro lado, se sugieren rediseños curriculares (Rodríguez y Solís 2019) que incluyan a todos los actores comunitarios como, por ejemplo, los educadores tradicionales en el proceso formativo (Pereira et al. 2020). Un caso práctico de aplicación de nuevas metodologías se observa en la instalación de las prácticas mediante el mecanismo de Aprendizaje y Servicio (Bórquez, González y Burgos 2022) o se incluyen destrezas concretas como la elaboración de un portafolio (Dias y

Sena 2020) y la creación de cursos interculturales transversales (Carvalho do Amarante y Lopes 2022).

En sexto lugar, se concluye que las estrategias didácticas utilizadas en la formación intercultural se despliegan en diversas áreas curriculares. Por ejemplo, en el ámbito de las matemáticas se registra la realización de clases en los talleres artesanales y la consideración de saberes provenientes de las variadas tradiciones de pensamiento (De Melo et al. 2019). En el ámbito del lenguaje se incluyen textos de las culturas de origen del estudiantado (Gutiérrez 2022) y también se registra la inclusión de evaluaciones diferenciadas para cierto perfil de estudiante (Ibáñez et al. 2018). Sin embargo, casi la mitad del estudiantado señala que no sabría cómo incluir contenidos interculturales en su práctica pedagógica (Sánchez et al. 2018) e incluso algunos reconocen que improvisan a la hora de incluir a todo el estudiantado en la actividad pedagógica (Sánchez y Norambuena 2019).

Por último, se concluye que las recomendaciones sugieren fortalecer la formación docente en el campo de la interculturalidad (Pereira et al. 2020; Pauta-Ortiz, Mansutti-Rodríguez y Collado-Ruano 2020). De forma concreta, en algunas áreas curriculares se recomienda usar diversas estrategias pedagógicas, tales como las pasantías en el extranjero cuando se está aprendiendo una segunda lengua (Donoso et al. 2020); también se sugiere incluir la reflexión crítica y constante durante todo el ciclo formativo (Flores, Pessini y Tallei 2021; Kvietok, Maurial y Guzmán 2022), así como la emergencia de un modelo de desarrollo de competencias interculturales en el profesorado (Domínguez et al. 2020). Otros estudios sugieren la pertinencia de realizar (re)diseños curriculares (Cortez 2019) que integren los saberes ancestrales y los conocimientos de las comunidades de forma colaborativa y sinérgica (Bórquez, González y Burgos 2022; De Alcántara, Zoia y Grando 2020), que mejore la comunicación intercultural en el aula (Lallana y Salamanca 2020) y que promueva una educación más inclusiva al valorar todas las expresiones culturales de las comunidades (Pereira et al. 2020).

En suma, estos hallazgos enfatizan la importancia de una formación docente vinculada con la educación intercultural que reconozca, respete y valore las diferentes expresiones culturales presentes en los países de nuestro continente. Estos resultados pueden nutrir las políticas públicas y las prácticas educativas, a fin de promover una verdadera inclusión y el entendimiento de toda la región latinoamericana.

4. Conclusiones

En este artículo hemos empleado la metodología PRISMA como una herramienta rigurosa y sistemática para analizar de manera exhaustiva las publicaciones sobre formación docente con enfoque intercultural, referidas a América Latina, en el plazo transcurrido entre 2018 y 2023, y que se encuentra dirigida tanto a estudiantes de pedagogía, a profesores en ejercicio, a educadores tradicionales y a otros miembros o colectivos relevantes en términos pedagógicos. El conjunto de publicaciones seleccionadas y recientemente revisadas revela que algunos países (como Brasil con ocho, Chile con seis o Ecuador con tres publicaciones) llevan una cierta ventaja en la discusión de esta temática, ya que existe en esos países un volumen significativo de investigaciones previas respecto de los pueblos indígenas; sin embargo, aún queda el desafío de ampliar la mirada hacia la población afrodescendiente y migrante, cuya escolarización tiene características diferentes a aquella de niñas y niños de ascendencia indígena, y también su historia y las razones que se encuentran detrás de ciertas actitudes discriminatorias o directamente racistas que deben enfrentar, tiene particularidades de otro tipo. A pesar de la relevancia que ha adquirido la diversidad cultural —reconocible por ejemplo en las publicaciones que varios organismos internacionales han hecho al respecto— y el importante rol que cumplen los docentes —sean estos en ejercicio, en formación, o bien, educadores tradicionales—, el conjunto de publicaciones que fue posible encontrar sobre formación docente con enfoque intercultural es bastante acotado. Si a ello se suma que varias de las publicaciones analizadas dan cuenta de percepciones más bien críticas sobre la formación recibida, se hace evidente la necesidad de ampliar y fortalecer este tipo de formación, lo que plantea un desafío a las instituciones formadoras de docentes y a las políticas públicas en educación. La relativamente escasa evidencia que aporta la región latinoamericana invita a buscar experiencias prácticas en otras regiones del mundo marcadas por la diversidad cultural, tales como Norteamérica, varias regiones de Europa y Oceanía.

Bibliografía

- Almeida Sampaio, F.D., Souza, A.M.R.D. y Giorgi, M.C. 2022. Práticas antirracistas na formação docente: rupturas epistemológicas e produção de subjetividades em discursos acadêmicos discentes. *Linguagem em (Dis)curso* 22, 277-295. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-4017-220202-12120>.
- Arksey, H. y O'Malley, L. 2005. Scoping Studies: Towards a Methodological Framework. *International Journal of Social Research Methodology* 8(1), 19-32. DOI: <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>.
- Arredondo Herrera, P.A. y Paidicán Soto, M.Á. 2023. La educación interculturalidad en Chile: Revisión de literatura. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación* 22(49), 212-230. DOI: <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.v22i49.1394>.
- Bergamaschi, M. y Araújo, A. 2022. Formação de professores indígenas: A universidade como território de resistência? *Runa* 43(1), 57-75. DOI: <http://dx.doi.org/10.34096/runa.v43i1.9990>.
- Bórquez, J.A., González, J.A.S. y Burgos, D.C.H. 2022. Formación docente: experiencia de práctica comunitaria en contexto intercultural mapuche. *Revista de Filosofía* 100, 211-223. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.5980123>.
- Carvalho do Amarante, K. y Lopes Rodrigues, G.C. 2022. The Place of Education of Ethnic-Racial Relations in Teacher Training: Analysis of Pedagogy Courses at Federal Public Universities in the State of Pará. *Preprints*. DOI: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5284>.
- Castro-Gómez, S. 2015. *Crítica de la razón latinoamericana*. Bogotá: Editorial Javeriana.
- CEPAL y UNFPA 2020. Afrodescendientes y la matriz de la desigualdad social en América Latina. Retos para la inclusión. CEPAL y UNFPA. Disponible en: <https://acortar.link/inznMR> [3 de febrero 2025].
- Cortez Sic, J.E. 2019. Avances y desafíos en la formación universitaria de docentes en Educación Bilingüe Intercultural. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 21(33), 245-273. DOI: <https://doi.org/10.19053/01227238.10001>.
- De Alcântara Ferreira, W.A., Zoia, A. y Grando, B.S. 2020. Aprendizagens dos saberes indígenas na escola: desafios para a formação de professores/as indígenas. *Education Policy Analysis Archives* 28, 165-165. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4790>.
- De Melo, E.A.P., Bacury, G.R., Da Silva, P.F. y Da Silva, D.A.M. 2020. O lugar das matemáticas na formação de professores indígenas da região do Alto Solimões/AM. *Education Policy Analysis Archives* 28, 81-81. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4773>.
- Dias Araújo, M. y Sena Tomaz, V. 2020. 'Matemáticas indígenas': tensionamientos na formação intercultural para professores. *Education Policy Analysis Archives* 28, 80-80. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4792>.
- Donoso, E., Pérez, L., Luna, B. y Jorquera, N. 2020. Pasantía al extranjero: estrategia para el desarrollo de la competencia intercultural en la formación docente. *Estudios Pedagógicos* 46(2), 61-73. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000200061>.
- Domínguez Garrido, M.C., Ruiz-Cabezas, A., Domínguez, M.C.M., Dueñas, M.C.L., Pérez Navío, E. y Rivilla, A.M. 2020. Teachers' Training in the Intercultural Dialogue and Understanding: Focusing on the Education for a Sustainable Development. *Sustainability* 12(23), 9934. DOI: <https://doi.org/10.3390/su12239934>.
- Flores, O.V., Pessini, M.P. y Tallei, J.I. 2021. La formación docente como movimiento social por la educación en la triple frontera. *Estudios Fronterizos* 22, 1-20. DOI: <https://doi.org/10.21670/ref.2120083>.

- Gutiérrez, C.P. 2022. Learning English from a Critical, Intercultural Perspective: The Journey of Preservice Language Teachers. *Profile Issues in Teachers Professional Development* 24(2), 265-279. DOI: <https://doi.org/10.15446/profile.v24n2.97040>.
- Ibáñez-Salgado, N., Figueroa-Espínola, A.M., Rodríguez, M.S. y Aros-Núñez, A. 2018. Interculturalidad en la formación docente: un aporte desde las voces de personas de los pueblos originarios. *Estudios Pedagógicos* 44(1), 225-239. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000100225>.
- Johnson, D. 2015. Formar ciudadanos interculturales en un mundo global: algunas notas desde los estudios curriculares. *Diálogo Andino* 47, 7-14. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812015000200002>.
- Kvietok, F., Maurial MacKee, M. y Guzmán Sota, I. 2022. Hacia una investigación descolonizadora: aportes para la enseñanza de la investigación en la formación superior en educación intercultural bilingüe en el Perú. *Diálogo Andino* 67, 112-123. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812022000100112>.
- Lallana, A. y Salamanca, P. 2020. Intercultural Communicative Competence in L2 Spanish: Guidelines for Teacher Training Programmes. *Journal of Spanish Language Teaching* 7(2), 178-192. DOI: 10.1080/23247797.2020.1847399.
- Llancavil, D.L. 2021. Educación geográfica intercultural en la formación y el desarrollo profesional del profesorado: una revisión de la literatura. *Revista Geográfica del Sur* 10(1), 8-29. DOI: <https://doi.org/10.29393/GS10-1EGDLL10001>.
- Linnenluecke, M.K., Marrone, M. y Singh, A.K. 2020. Conducting Systematic Literature Reviews and Bibliometric Analyses. *Australian Journal of Management* 45(2), 175-194. DOI: <https://doi.org/10.1177/0312896219877678>.
- Maldonado-Díaz, C. y Núñez-Díaz, C. 2023. Formación docente y prácticas de coenseñanza: ¿qué dice la investigación internacional de los últimos 20 años? *Pensamiento Educativo* 60(3), 1-16. DOI: <https://doi.org/10.7764/PEL.60.3.2023.3>.
- McAuliffe, M. y Oucho, L.A. (eds.) 2024. World Migration Report 2024. International Organization for Migration (IOM), Geneva. Disponible en: <https://publications.iom.int/books/world-migration-report-2024> [3 de febrero 2025].
- Melero, H. y Manresa, A. 2022. Perspectivas sobre educación intercultural e identidad de educadores en formación de posgrado en Ecuador: lecciones para la formación docente. *Diálogo Andino* 67, 124-136. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812022000100124>.
- Mignolo, W.D. y Walsh, C.E. 2018. *On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis*. Durham, NC: Duke University Press.
- Morales-Saavedra, S., Quintriqueo-Millán, S., Uribe-Sepúlveda, P.A. y Arias-Ortega, K. 2018. Interculturalidad en educación superior: experiencia en educación inicial en La Araucanía, Chile. *Convergencia* 25(77), 55-76. DOI: <https://doi.org/10.29101/crcs.v25i77.4706>.
- Page, M.J., McKenzie, J.E., Bossuyt, P.M., Boutron, I., Hoffmann, T.C., Mulrow, C.D. y Moher, D. 2021. The PRISMA 2020 Statement: An Updated Guideline for Reporting Systematic Reviews. *International Journal of Surgery* 88, 1-9. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijsu.2021.105906>.
- Pauta-Ortiz, D.P., Mansutti-Rodríguez, A. y Collado-Ruano, J. 2023. Aportaciones filosóficas y antropológicas del Sumak Kawsay para las pedagogías de las artes en la Educación Superior ecuatoriana. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación* 34, 87-115. DOI: <https://doi.org/10.17163/soph.n34.2023.03>.
- Pereira de Melo, E.A., Bacury, G.R., Da Silva, P.F. y Da Silva, D.A.M. 2020. O lugar das matemáticas na formação de professores indígenas da região do Alto Solimões/AM. *Education Policy Analysis Archives* 28, 81-81. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4773>.
- Rodríguez Ugalde, D.C. y Solís Domínguez, D. 2019. Identidades docentes de estudiantes indígenas de la Huasteca Potosina. Estructura neoliberal frente a la

- reflexividad. *Perfiles Educativos* 41(166), 40-57. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.166.59073>.
- Sánchez Espinoza, E., Díaz Araya, A., Mondaca Rojas, C. y Mamani Morales, J.C. 2018. Formación docente, prácticas pedagógicas y competencias interculturales de los estudiantes de carreras de pedagogía de la Universidad de Tarapacá, Norte de Chile. *Diálogo Andino* 57, 21-38. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812018000300021>.
- Sánchez Espinoza, E. y Norambuena Carrasco, C. 2019. Formación docente y espacios fronterizos. Profesores en aulas culturalmente diversas. Región de Arica y Parinacota. *Estudios Pedagógicos* 45(2), 83-99. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000200083>.
- Schmelkes, S. y Ballesteros, A.D. 2020. La interculturalidad en espacios universitarios multiculturales, coordinado por María de Lourdes Vargas Garduño y Gunther Dietz. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 25(84), 291-294. Disponible en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662020000100291&script=sci_arttext [3 de febrero 2025].
- Soto, R., Minguela, M. y Onrubia, J. 2023. Usos del lenguaje por parte del asesor en procesos de asesoramiento psicoeducativo: una revisión de alcance de dos décadas. *Pensamiento Educativo* 60(1), 1-16. DOI: <http://dx.doi.org/10.7764/pel.60.1.2023.9>.
- Tranfield, D., Denyer, D. y Smart, P. 2003. Towards a Methodology for Developing Evidence-Informed Management Knowledge by Means of Systematic Review. *British Journal of Management* 14, 207-222. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-8551.00375>.
- UNESCO 2001. Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural. UNESCO. Disponible en: <https://acortar.link/7sSR8G> [3 de febrero 2025].
- UNESCO 2006. Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural. UNESCO. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878_spa [3 de febrero 2025].
- UNESCO 2023. Pueblos indígenas de América Latina y el Caribe. UNESCO. Disponible en: <https://www.unesco.org/es/node/83544> [3 de febrero 2024].
- Vaillant, D. 2024. Formación docente en un mundo interconectado. *Revista Española de Educación Comparada* 44, 71-87. DOI: <https://doi.org/10.5944/reec.44.2024.37806>.
- Vergara, T.E. y Albanese, V. 2022. Science Education and Indigenous Knowledge in a Decolonial Perspective: An Argentine Case. *Acta Scientiae* 24(2), 150-178. DOI: [10.17648/acta.scientiae.6852](https://doi.org/10.17648/acta.scientiae.6852).

Identificación de autores

Iskra Pavez-Soto (autora de correspondencia) es PhD en Sociología por la Universidad Autónoma de Barcelona. Es investigadora adjunta del Centro de Salud Global Intercultural (CESGI), Universidad del Desarrollo, Chile, e investigadora adjunta en el Núcleo Milenio de Investigación sobre Educación Antirracista en Chile, MRACE, ANID-MILENIO- NCS2024_028. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6438-1522>. Dirección: Avda. Plaza 680, Las Condes, Santiago, CP 7550000, Chile. Email: iskrapaz@gmail.com.

Carmen Alfaro es PhD en Educación por la Universidad Bernardo O'Higgins, Chile. Es académica de la Facultad de Ciencias, Departamento de Biología y Química, Universidad Católica del Maule, Chile. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9084-8624>. Dirección: Avda. San Miguel 3605, Talca, CP 3460000, Chile. Email: calfaro@ucm.cl.

Andrea Riedemann es PhD en Ciencias Históricas y Culturales por la Universidad Libre de Berlín. Es investigadora adjunta del Centro de Estudios Interculturales e Indígenas, CLIR, Chile, Proyecto FONDAP 1523A0003 e investigadora principal en el Núcleo Milenio de Investigación sobre Educación Antirracista en Chile, MRACE, ANID-MILENIO- NCS2024_028. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3604-1771>. Dirección: Avda. Vicuña Mackenna 4860, Macul, Santiago, CP 7820436, Chile. Email: andreariedemann@gmail.com.

Catalina Castillo es PhD (c) en Educación por la Universidad de Barcelona. Es académica de la Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado, Chile. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-7135-0544>. Dirección: Avda. Bernardo O'Higgins 1825, Santiago, CP 8320000, Chile. Email: ccastilloalegria@gmail.com.

Juan Ortiz es PhD en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona. Es académico de la Facultad de Educación, Universidad de Las Américas, Chile. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8756-7012>. Dirección: República 71, Santiago, CP 8320000, Chile. Email: joltiz@gmail.com.

Iciar Dufraix es PhD en Investigación Transdisciplinar en Educación por la Universidad de Valladolid. Es académica de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Tarapacá, Chile. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5148-0177>. Dirección: Avda. Luis Emilio Recabarren 2477, Iquique, CP 1100000, Chile. Email: iciar.dufraix@gmail.com.

Agradecimientos

Las autoras y los autores agradecen a Sofía Colomé y a Ignacio Salamanca por su apoyo inicial en la elaboración de este artículo y a los evaluadores anónimos que ayudaron a mejorar el manuscrito.

Este artículo se realizó en el marco del Proyecto Fondecyt Regular 1221337 de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) del Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación del Gobierno de Chile, dirigido por la Dra. Iskra Pavez-Soto. *EP*