

## ORIGINAL ARTICLE

**Professional training for intercultural education in Ecuador: Reflections from the Intercultural Bilingual Education Program*****Formación profesional para una educación intercultural en Ecuador: Reflexiones desde la carrera de Educación Intercultural Bilingüe***

Fausto Fabricio Quichimbo Saquichagua<sup>1</sup>    
Jennifer Paola Umaña Serrato<sup>2</sup>  

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Educación, Ecuador.

<sup>2</sup> Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia.

**How to cite:**

Quichimbo Saquichagua, F. F. & Umaña Serrato, J. P. (2025). Professional training for intercultural education in Ecuador: Reflections from the Intercultural Bilingual Education Program. *Revista San Gregorio*, 1(64), 75-85. <http://dx.doi.org/10.36097/rsan.v1i64.3647>

Received: 15-05-2025

Accepted: 22-10-2025

Published: 31-12-2025

**ABSTRACT**

Public policies on higher education in Ecuador aim to consolidate a transversal intercultural model within the university sphere. This article analyzes the incorporation of interculturality in teacher training within the Intercultural Bilingual Education (EIB) program, based on a quantitative, non-experimental, cross-sectional study that assessed student perceptions using a Likert scale. The results show a positive correlation between discourse and observed intercultural practices ( $r = 0.706$ ;  $p = 0.0$ ), underscoring the importance of recognizing diversity and collective knowledge in community building. However, essentialist approaches were identified, which reduce interculturality to ethnic content, thereby limiting its transformative potential and reinforcing stereotypes. It is concluded that it is necessary to promote a critical and transformative interculturality that fosters the dialogue of knowledge and values diversity in all its forms.

**Keywords:** Interculturality; Intercultural education; Higher education; Diverse knowledge systems; Inclusive curriculum.

**RESUMEN**

Las políticas públicas de educación superior en Ecuador buscan consolidar un modelo intercultural transversal en el ámbito universitario. Este artículo analiza las percepciones del estudiantado de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) sobre la incorporación de la interculturalidad en su formación académica. Se realizó un estudio cuantitativo, no experimental y de corte transversal, que evaluó percepciones estudiantiles mediante una escala Likert. Los resultados muestran una correlación positiva entre el discurso y las prácticas interculturales observadas ( $r = 0.706$ ;  $p = 0.0$ ), destacando la importancia de reconocer la diversidad y los saberes colectivos en la construcción comunitaria. Sin embargo, se identificaron enfoques esencialistas que reducen la interculturalidad a contenidos étnicos, limitando su potencial transformador y reforzando estereotipos. Se concluye que es necesario promover una interculturalidad crítica y transformadora, que fomente el diálogo de saberes y valore la diversidad en todas sus expresiones.

**Palabras clave:** Interculturalidad; Educación intercultural; Educación superior; Saberes diversos; Currículo inclusivo.



## INTRODUCCIÓN

Comprender las distinciones entre mayorías y minorías en la formación profesional requiere una mirada intercultural que trasciendan los criterios meramente demográficos, visibilizando las relaciones de poder que operan en diversos contextos sociales. La interculturalidad, entendida como una herramienta crítica, no debe limitarse a la respuesta frente a desigualdades estructurales, sino que debe partir del reconocimiento de la diversidad como expresión legítima de la pluralidad cultural y epistémica (Dietz, 2017). En este sentido, es fundamental distinguir entre desigualdad (asimetrías jerárquicas), diferencia (expresiones identitarias y políticas) y diversidad (interacciones comunitarias significativas).

En América Latina, la interculturalidad ha sido apropiada por múltiples actores, a menudo con fines contradictorios, que incluye perspectivas funcionales o incluso neoliberales (Walsh, 2007). Aunque ha facilitado el acceso a la educación superior para pueblos indígenas, su implementación tiende a ser fragmentaria y poco articulada con otros ámbitos sociales. Este concepto, más que una política compensatoria, debe asumirse como principio transversal que oriente las funciones sustantivas de las instituciones de educación superior (IES): docencia, investigación y vinculación social.

En Ecuador, las políticas de interculturalidad han estado históricamente centradas en la formación de docentes indígenas, restringiendo su proyección hacia otros espacios académicos. Las carreras de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), ofertadas por instituciones como la Universidad Politécnica Salesiana (UPS) y la Universidad de Cuenca (UC), han logrado fortalecer la capacitación docente mediante alianzas con organismos internacionales, aunque su alcance sigue siendo limitado.

La circulación discursiva sobre la interculturalidad ha sido tensionada por lógicas neoliberales que reducen su potencial transformador a iniciativas simbólicas o marginales (Walsh, 2009; Candau, 2012). Si bien algunas IES han intentado incorporar la interculturalidad en sus denominaciones y programas, en la práctica esta suele quedar restringida a competencias docentes o proyectos dirigidos a poblaciones específicas, como los pueblos *kichwa* y *shuar* (Cury, 2005; Gomes, 2002). Para que la interculturalidad tenga un impacto real en la construcción de una sociedad más equitativa, es necesario concebirla como una red de interacciones transversales que permeen todos los niveles institucionales, especialmente aquellos relacionados con la investigación y el trabajo comunitario (Candau, 2013).

El marco legal ecuatoriano, conformado por la Constitución de la República del Ecuador (2008), la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2010) y su reglamento (Reglamento De Régimen Académico, 2017), establece la interculturalidad como principio rector de la educación superior. No obstante, solo dos universidades públicas ofrecen programas de EIB: la Universidad Nacional de Educación (UNAE) y la Universidad Estatal de Bolívar (UEB). Mientras la primera orienta su formación hacia los contextos lingüísticos y culturales de pueblos indígenas específicos, la segunda integra metodologías que articulan saberes ancestrales y contemporáneos, proponiendo una visión más amplia y plural de lo intercultural.

En particular, la UNAE ha institucionalizado la interculturalidad en su oferta formativa, aunque su aplicación sigue limitada a determinados marcos culturales. A pesar de ello, propone una educación culturalmente pertinente, orientada al respeto de cosmovisiones diversas. Por su parte, la UEB estructura su propuesta desde una pedagogía que articula conocimientos territoriales y saberes diversos, más allá de una visión etnicista, planteando una transformación profunda de los contextos etnoeducativos.

A nivel internacional, la Conferencia Mundial de Educación Superior (UNESCO, 2022) ha destacado la urgencia de avanzar hacia una educación superior que reconozca las barreras estructurales que enfrentan los pueblos indígenas y afrodescendientes. Pese a una mayor visibilización, todavía no se han implementado políticas eficaces que integren la interculturalidad de forma transversal en la gestión y práctica universitaria.

Ante este panorama, surge la pregunta central de este estudio: ¿cómo se aborda la interculturalidad en la formación de los futuros profesionales en Ecuador? Para responder, se analiza la experiencia formativa de una carrera de EIB en una institución pública y gratuita, con el fin de comprender cómo se articula la interculturalidad como eje formativo.

Este análisis se realiza desde una doble perspectiva: por un lado, una interculturalidad crítica que busca interpretar las relaciones desiguales entre grupos sociales (Tubino, 2005; Walsh, 2014); y por otro, una interculturalidad descolonizadora, orientada al diálogo de saberes, la pluralidad epistémica y la transformación de las estructuras de poder (Viaña et al., 2010).

Bajo esta mirada, el objetivo del estudio analizar las percepciones del estudiantado de la carrera de EIB sobre la incorporación de la interculturalidad en su formación académica. En este contexto, se sostiene que las dinámicas globales han ampliado las posibilidades de inclusión (Peralta et al., 2019), permitiendo concebir la interculturalidad como un proceso que atraviesa lo educativo, lo social y lo cultural. Desde esta perspectiva, la educación puede contribuir al conocimiento mutuo, al intercambio cultural y a la valorización activa de la diversidad en términos de convivencia, innovación curricular y participación comunitaria.

## METODOLOGÍA

### *Enfoque y diseño metodológico*

El estudio adoptó un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, transversal y descriptivo. Su objetivo fue identificar y caracterizar las percepciones de los estudiantes sobre sus procesos de aprendizaje en el marco de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), reconociendo patrones, tendencias y niveles de acuerdo o desacuerdo respecto a afirmaciones vinculadas a la formación intercultural en la educación superior (Hernández et al., 2014). Como complemento, se incorporó el análisis documental, que permitió contextualizar los avances y limitaciones de la interculturalidad en el marco normativo nacional.

### *Población y criterios de inclusión*

La población de estudio estuvo compuesta por la totalidad de estudiantes matriculados en la carrera de EIB, en una universidad pública y gratuita, alcanzando un total de 161 participantes. No se aplicó un muestreo, sino un censo, dado el tamaño accesible de la población. El único criterio de inclusión fue estar matriculado activamente en la carrera al momento de la recolección de los datos.

### *Instrumento de recolección de datos*

Se diseñó una escala tipo Likert, elaborada a partir de una revisión sistemática de 120 artículos académicos publicados en los últimos cinco años. El instrumento se estructuró en tres ejes temáticos:

- a) Datos generales (11 ítems)
- b) Discursos interculturales (8 ítems)
- c) Prácticas interculturales (8 ítems)

Cada ítem se valoró en una escala de tres puntos: 1 (“Totalmente en desacuerdo”), 2 (“Ni de acuerdo ni en desacuerdo”) y 3 (“Totalmente de acuerdo”), con el fin de captar la orientación general de las percepciones estudiantiles.

### *Validación del instrumento*

La validez de contenido fue determinada mediante juicio de expertos, con la participación de tres especialistas en interculturalidad: dos con trayectoria nacional y uno con experiencia internacional, conocedor del contexto ecuatoriano. La fiabilidad interna se evaluó mediante el coeficiente alfa de Cronbach, que alcanzó un valor de 0,934, considerado excelente según George & Mallery (2003).

### *Procedimiento de recolección y análisis de datos*

La recolección de datos fue realizada de forma presencial por el equipo investigador, quien visitó todos los cursos y paralelos para explicar los objetivos del estudio, garantizando el anonimato y la confidencialidad. La aplicación del instrumento se llevó a cabo mediante un formulario digital (Google Forms), y los datos fueron organizados y depurados en una hoja de cálculo.

Se excluyeron los registros con más del 5% de datos faltantes. Para las omisiones menores (uno o dos ítems), se aplicó la técnica de imputación por la media del ítem, evitando distorsionar los resultados.

El análisis estadístico fue realizado con el software SPSS, utilizando medidas descriptivas (media y desviación estándar) para caracterizar las respuestas en cada una de las dimensiones del instrumento. La interpretación de los resultados se realizó desde una perspectiva crítica y transformadora de la interculturalidad, consciente de las limitaciones propias de los métodos cuantitativos para captar realidades situadas y complejas.

### *Limitaciones del estudio*

Entre las limitaciones, se destaca que los datos fueron recolectados en un único momento, lo que impide establecer relaciones causales o evaluar cambios a lo largo del tiempo. Asimismo, la naturaleza autoevaluativa del instrumento pudo generar sesgos de interpretación por parte de los participantes, aunque se intentó mitigarlo mediante la aclaración de su carácter no evaluativo.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### *Caracterización de los participantes*

Como muestra la Tabla 1, la mayoría se autoidentificó como mestiza/o (75.16 %), seguida por estudiantes indígenas (22.92 %), principalmente de la nacionalidad shuar. También participaron personas que se identificaron como blancas/os (1.24 %) y afrodescendientes (0.62 %). Esta composición evidencia que la carrera de EIB no está conformada exclusivamente por estudiantes de pueblos indígenas, lo que demuestra un interés creciente de la población mestiza por procesos de conocimiento que articulan saberes ancestrales y occidentales. En cuanto al género, se observa una clara mayoría femenina (66.46 %), por lo tanto, hay una ligera tendencia hacia la feminización en la carrera. En relación con la edad, predomina la población joven: el 71.43 % de los participantes se encuentra en el rango de 18 a 22 años, seguido por un 18.63 % en el rango de 23 a 27 años.

**Tabla 1. Características de los participantes.**

Variable	Categoría	%
Autoidentificación étnica	Mestiza/o	75.16
	Indígena	22.92
	Blanca/o	1.24
	Afrodescendiente	0.62
Género	Femenino	66.46
	Masculino	33.54
Edad	18-22 años	71.43
	23-27 años	18.63
	28-32 años	5.59
	33 años o más	4.35

**Percepciones sobre discursos y prácticas interculturales**

El análisis de los datos obtenidos mediante la escala de Likert permitió identificar tendencias generales en las percepciones del estudiantado respecto a los discursos y prácticas relacionados con la interculturalidad. La información fue organizada en dos dimensiones: (a) discursos interculturales, que agrupan percepciones cognitivas y comprensiones conceptuales; y (b) prácticas interculturales, que integran habilidades procedimentales y actitudes expresadas en acciones.

Los resultados de la Tabla 2 muestran que, en ambas dimensiones, las medias tienden a acercarse al valor 3 (“Totalmente de acuerdo”), lo que sugiere una disposición positiva hacia la interculturalidad tanto en lo que se dice como en lo que se hace. Sin embargo, esta disposición no es uniforme. Por ejemplo, el ítem P1 —“La interculturalidad reconoce las diversidades (étnica, social, de género, intergeneracional, entre otras)” —obtuvo una media de 2.07, lo que indica una percepción moderada y evidencia que no todas las formas de diversidad están igualmente reconocidas o valoradas por los estudiantes.

**Tabla 2. Análisis descriptivo de la escala de Likert.**

		Estadísticas descriptivas				
	Ítems	N	Mínima	Máxima	Media	Desviación
<b>Discursos sobre interculturalidad (cognitivo / LO QUE SE DICE)</b>						
P1	La interculturalidad reconoce las diversidades (étnica, social, de género, intergeneracional, entre otras).	161	1	3	2.07	0.79
P2	La interculturalidad es únicamente la representación de las nacionalidades y pueblos indígenas del Ecuador.	161	1	3	2.49	0.
P3	La interculturalidad articula los conocimientos no académicos de los grupos socioculturales del país.	161	1	3	2.49	0.73
P4	La interculturalidad es un proyecto político para un nuevo tipo de sociedad en el Ecuador (incluyendo nacionalidades y pueblos indígenas, mestizos, montubios, afro-pueblos y otras diversidades).	161	1	3	2.28	0.75

Estadísticas descriptivas						
	Ítems	N	Mínima	Máxima	Media	Desviación
<b>Discursos sobre interculturalidad (cognitivo / LO QUE SE DICE)</b>						
P5	La interculturalidad promueve las relaciones y el intercambio “entre culturas” en términos equitativos, basados en el reconocimiento, la tolerancia, la comprensión y el respeto.	161	1	3	2.48	0.73
P6	La interculturalidad permite crear espacios de diálogo y encuentro entre diferentes grupos (incluye a las nacionalidades y pueblos indígenas, mestizos, montubios)	161	1	3	2.52	0.72
P7	La interculturalidad promueve la inclusión de los saberes de los pueblos (nacionalidades indígenas, mestizos, montubios, pueblo afro y otras diversidades) en el currículo	161	1	3	2.52	0.73
P8	Está de acuerdo con que la Constitución de 2008 establece que el Ecuador es un Estado Intercultural y Plurinacional.	161	1	3	2.5	0.73
<b>Prácticas interculturales (habilidades procedimentales y actitudinales / ACCIONES)</b>						
P9	Las prácticas interculturales ocurren sólo en el ámbito educativo.	161	1	3	1.87	0.74
P10	En su formación se incluyen conocimientos considerados “no académicos”, como las cosmovisiones ancestrales de los grupos socioculturales (nacionalidades y pueblos indígenas, mestizos, montubios, pueblos afro y otras diversidades) están incluidos en su formación.	161	1	3	2.26	0.68
P11	La universidad forma docentes investigadores con un enfoque intercultural.	161	1	3	2.48	0.71
P12	La formación académica en la universidad incluye asignaturas que se inscriben en un enfoque intercultural.	161	1	3	2.51	0.68
P13	Durante el proceso de enseñanza aprendizaje, los docentes generan espacios de reflexión con un enfoque intercultural.	161	1	3	2.51	0.7
P14	La formación académica incluye actividades socioculturales que se enmarcan en un enfoque intercultural.	161	1	3	2.51	0.68

Estadísticas descriptivas						
	Ítems	N	Mínima	Máxima	Media	Desviación
Discursos sobre interculturalidad (cognitivo / LO QUE SE DICE)						
P15	La educación superior en Ecuador es intercultural	161	1	3	2.23	0.68
P16	La interculturalidad se trabaja en otros campos como la salud, la arquitectura, la comunicación, entre otros.	161	1	3	2.26	0.71

### ***Interculturalidad y comunidad: más allá de una visión esencialista en la formación docente***

Reflexionar sobre la interculturalidad no implica necesariamente trasladarse a espacios comunitarios exclusivamente indígenas; por el contrario, es posible llevar a cabo diversos procesos desde contextos más amplios, como ciudades, comunidades mixtas y diversas, e incluso a nivel de países o continentes enteros, una tarea ardua, pero no inalcanzable. Algo similar ocurre con la problematización de conceptos como pueblos y nacionalidades en la formación docente de la EIB, ya que se propone una línea de análisis que parte de la desterritorialización de visiones esencialistas y exotizantes, las cuales han restringido las discusiones y enfoques teóricos a una perspectiva única, asociada exclusivamente con lo indígena y con el uso exclusivo de los procesos interculturales. En este sentido, se propone una comprensión fundamentada en prácticas ético-políticas que trasciendan dichas categorizaciones, impulsando nuevos procesos, enfoques y formas de conocimiento, frente a lo que históricamente ha sido reforzado por la antropología indigenista a lo largo del siglo XX y parte del siglo XXI.

De este modo, el eje de diversos análisis ha atravesado múltiples contextos y periodos históricos, en los cuales los pueblos indígenas han sido objeto de reflexión crítica en relación con la formación docente y su rol en los procesos de la EIB y en la enseñanza dentro de distintas comunidades. En consecuencia, surge una pregunta central y problemática: ¿la formación en EIB debe estar dirigida exclusivamente a los pueblos indígenas? La respuesta resulta aún más compleja, ya que las políticas públicas se han aplicado en función de intereses particulares y de las exigencias del gobierno de turno. En este contexto, se vuelve urgente romper de manera decidida con las prácticas históricas que han instrumentalizado la interculturalidad como un mecanismo de control y como herramienta para fines económicos y administrativos.

No obstante, es importante destacar que la noción de diversidad dejó de considerarse un problema para ser comprendida como un derecho, aspecto que ha comenzado a relegarse tanto en el siglo XX como en la actualidad. En este sentido, la reflexión y formulación de nuevas políticas públicas que respondan a las realidades contemporáneas y se distancien de la asimilación y la exclusión, deberían fomentar un cambio en la perspectiva sobre el racismo, ampliando los enfoques en la lucha contra la discriminación y promoviendo la implementación de acciones afirmativas. Y, por supuesto, no está de más enfatizar que estos enfoques deben replantearse desde perspectivas inversas; es decir, han de abordarse considerando los análisis del racismo estructural, el cual no solo persiste en los contextos urbanos, sino que también se reproduce dentro de algunos pueblos indígenas que tienden a excluir y rechazar a los mestizos y a otros grupos. Esto se justifica, según algunos discursos, en virtud de una lucha histórica que, se argumenta, les otorga el derecho a marginar, rechazar y excluir a quienes consideran “diferentes”.

En esta línea, también es fundamental comprender que los enfoques de la diversidad en los espacios educativos continúan siendo superficiales e insuficientes, ya que siguen reforzando una concepción multiculturalista limitada, orientada exclusivamente en interacciones unidireccionales. Esto deja de lado el reconocimiento de las múltiples diversidades presentes en todos los ámbitos sociales, no solo aquellas relacionadas con los seres humanos, sino también con el respeto hacia los animales y el aprovechamiento consciente de los procesos vegetales. De este modo, debe entenderse que la diversidad constituye un proceso intrínseco y natural, que afecta y conforma todo aquello que nombra y estructura el planeta.

De este modo, los resultados obtenidos refuerzan una visión más amplia de la interacción desde la diversidad, considerando la relación del todo como un componente integral. Los datos muestran que, si bien existe una percepción general de que la interculturalidad implica el reconocimiento de diversas formas de diferencia, esta visión aún no se consolida plenamente entre el estudiantado. Aunque la mayoría tiende a reconocer que la interculturalidad no se limita únicamente a lo étnico, la dispersión en las respuestas sugiere una comprensión parcial del concepto, especialmente en relación con otras formas de diversidad como las identidades LGBTIQ+ o las culturas urbanas. Esta ambivalencia indica que el enfoque predominante aún se encuentra influido por marcos tradicionales que privilegian ciertos tipos de diferencias por encima de otros.



En contraste, también se evidencia una postura crítica frente a las concepciones reduccionistas de la interculturalidad. Muchos estudiantes rechazan la idea de que esta deba circunscribirse únicamente a la representación de pueblos y nacionalidades indígenas. Esta perspectiva más amplia resulta coherente con propuestas teóricas recientes, como las de Herrera et al. (2017), quienes argumentan que la interculturalidad debe contemplar todas las diversidades presentes en la sociedad y no limitarse a las étnicas o territoriales. En este sentido, los hallazgos sugieren una transición hacia concepciones más inclusivas, aunque aún marcadas por tensiones conceptuales que deben ser abordadas en los procesos formativos.

En el escenario planteado, y en correspondencia con los objetivos del estudio, que buscan identificar el nivel de integración de contenidos interculturales en la formación docente, uno de los mayores desafíos en la formación profesional es transitar de una visión esencialista de la interculturalidad a una perspectiva crítica y transformadora (Dietz & Mateos, 2011, Rendón, 2017; Walsh, 2010). Este cambio se alcanza mediante la integración de saberes diversos como principio estructural de la sociedad, en consonancia con lo planteado por Tapia & Frómata (2020). Los resultados reflejan una valoración positiva hacia la necesidad de un cambio paradigmático en la comprensión de la interculturalidad, entendida no como un concepto estático o unívoco, sino como una noción polisémica que exige una relectura crítica y transformadora desde los procesos formativos.

En esta misma línea, Olaya & Contreras (2021) destacan que la interculturalidad debe promover el respeto mutuo entre culturas, el intercambio equitativo y la generación de espacios de diálogo. Esta visión encuentra eco en las percepciones del estudiantado, que valoran positivamente estos principios en su formación. No obstante, también se evidencia una demanda latente por transformaciones estructurales que trasciendan los enfoques meramente declarativos o simbólicos. En este contexto, resulta especialmente relevante la actitud crítica frente al reconocimiento constitucional del país como un Estado intercultural y plurinacional, lo cual sugiere tensiones entre el discurso jurídico-político y las vivencias concretas de los estudiantes en su entorno educativo.

### ***Instituciones de educación superior interculturales en el Ecuador***

En el país, las diversas políticas públicas que rigen el sistema de educación superior sostienen la necesidad de trabajar en la construcción de un sistema intercultural. Un ejemplo de ello es la Constitución de la República del Ecuador (2008), que establece que Ecuador es un Estado de derechos, con justicia intercultural, plurinacional, unitario e independiente. Esta visión se refleja en el Plan de Creación de Oportunidades 2021-2025 (Secretaría Nacional Planificación, 2021) y en su integración con el sistema de educación superior.

A partir de los resultados, se plantea un interrogante fundamental: ¿cuáles son los principales desafíos para promover la interculturalidad en el sistema de educación superior? Los datos sugieren que dichos retos están estrechamente relacionados con la necesidad de consolidar un Estado intercultural desde la propia estructura universitaria. Si bien una mayoría significativa del estudiantado percibe que su formación académica incorpora un enfoque intercultural, también se evidencia una brecha notable entre el discurso institucional y su aplicación concreta. Aunque existe un consenso mayoritario sobre la presencia de este enfoque tanto en los contenidos curriculares como en el proceso de enseñanza-aprendizaje, una proporción no despreciable de estudiantes señala que la interculturalidad no se implementa de manera efectiva en sus instituciones. Asimismo, se cuestiona la capacidad de las universidades para formar docentes-investigadores con una perspectiva intercultural sólida, lo que revela una incorporación parcial y aún insuficiente de esta mirada en los procesos formativos. Esta situación da cuenta de tensiones persistentes entre los marcos normativos y las prácticas educativas cotidianas.

Los resultados evidencian una percepción crítica respecto a la limitación histórica de las prácticas interculturales al ámbito estrictamente educativo. Esta visión reduccionista ha obstaculizado la integración de saberes diversos en la formación profesional, restringiendo la interculturalidad a un espacio institucional cerrado. Aunque se reconoce cierto avance en la inclusión de conocimientos no académicos dentro del aula, dicha incorporación se percibe como parcial y aún subordinada a enfoques tradicionales. Este fenómeno puede estar relacionado con representaciones idealizadas que asocian la formación superior únicamente con contenidos académicos convencionales, desvalorizando otros saberes legítimos.

Por otro lado, se constata una valoración positiva de la presencia de la interculturalidad en la universidad, manifestada en la oferta de asignaturas específicas, espacios de reflexión y actividades socioculturales. Sin embargo, estas acciones son percibidas por algunos estudiantes como iniciativas fragmentadas, que no logran consolidarse como parte integral del currículo. En consecuencia, se hace evidente la necesidad de rediseñar los planes de estudio desde una perspectiva intercultural transversal, que trascienda lo declarativo y se traduzca en transformaciones estructurales. En esta línea, diversos autores como Chávez (2024), y Pedraja & Tovar (2024) insisten en la urgencia de una formación docente que incorpore de manera crítica y sistemática este enfoque.

Esta percepción se ve reforzada por la convicción de que la educación superior en Ecuador aún no se concibe plenamente como intercultural. La visión predominante continúa confinando la interculturalidad al ámbito educativo formal, sin considerar su aplicabilidad en otros sectores fundamentales como la salud, la arquitectura o la comunicación. Esta perspectiva limitada subraya la urgencia de ampliar el enfoque intercultural hacia una comprensión más holística e intersectorial, acorde con los desafíos de una sociedad plural y diversa.

***Interculturalizar la educación superior ¿Tarea titánica-utópica o posible y real?***

Cuando se reflexiona sobre el proceso de interculturalizar la educación superior, comúnmente se proponen iniciativas centradas en la incorporación poblacional y cultural de comunidades indígenas, en la capacitación docente en EIB, o en la organización de eventos “interculturales” que, en muchos casos, terminan exotizando y folclorizando las representaciones vinculadas al concepto. De esta manera, lo que realmente debería estarse considerando son alternativas que enfrenten de forma radical las desigualdades, con el propósito de construir un mundo en el que todas las personas se respeten mutuamente y convivan de manera más armoniosa. En este sentido, la tarea consiste en identificar caminos hacia una educación intercultural, para lo cual se proponen los siguientes ejes: (1) fomentar el diálogo de saberes; (2) reconocer y valorar la diversidad presente en las comunidades; y (3) erradicar las desigualdades estructurales y las formas de discriminación cíclica.

Valorar la diversidad implica ir más allá de los enfoques esencialistas, entendiendo que la interculturalidad no se reduce al indigenismo ni se limita únicamente a los pueblos indígenas. Por el contrario, reconoce que todas las personas, como integrantes de la sociedad civil, forman parte de este proceso integral y armonizador. Ingresar a una IES con enfoque en EIB debería significar abrir las puertas a cualquier integrante de la sociedad, sin distinción de su autoidentificación étnica ni de su origen.

En lo que respecta a las desigualdades estructurales y prácticas discriminatorias, se parte de una premisa reveladora: “me discriminan por estudiar una carrera de EIB”. Frente a esta realidad, cabe preguntarse con firmeza: ¿por qué es imprescindible continuar reflexionando sobre el racismo? Por una razón muy sencilla: las razas no existen, pero el racismo sí. Este se manifiesta no solo como un conjunto de prejuicios, sino, sobre todo, como un patrón de poder que clasifica y acumula diferencias con el fin de organizar, distribuir y legitimar de forma sistemática privilegios y desigualdades. En este sentido, persiste la idea de que para hablar de interculturalidad es necesario hablar una lengua originaria, autoidentificarse como indígena o vestir de determinada manera. Es lamentable, pero en el país aún prevalece esta herencia estructural, social y cultural, la cual requiere ser deconstruida y replanteada desde nuevas perspectivas.

Interculturalizar la universidad implica entonces transcender las restricciones y los estrechamientos que han pensado lo “diferente” desde un plano monocultural y monolingüe y lo han impuesto dentro de los procesos formativos de los futuros profesionales y dentro de los ejercicios políticos y sociales. Aunque el análisis se enfocó particularmente en la carrera de EIB, los resultados destacan y evidencian que dicha carrera aún no ha logrado superar estas limitaciones, a pesar de que su propio nombre incorpora el concepto de interculturalidad. Esto invita a reflexionar sobre la necesidad de replantear los procesos formativos y de considerar nuevos enfoques críticos e inclusivos, que vayan más allá de las perspectivas indígenas. Del mismo modo, es fundamental que esta transformación contemple e integre a todos los grupos que conforman la sociedad latinoamericana.

Desde esta óptica, se aboga por una integración entre los discursos que se expresan cotidianamente y las prácticas específicas dentro de los procesos interculturales en la educación superior. La relación entre estos dos ámbitos revela que, aunque los conceptos de interculturalidad están más afianzados, su aplicación práctica sigue siendo incierta.

La Figura 1 evidencia una tendencia general positiva entre discursos y prácticas, aunque con importantes matices. Las correlaciones más fuertes se dan entre afirmaciones que reconocen la importancia de incluir saberes diversos y prácticas educativas que reflejan esa apertura curricular. Sin embargo, también se advierte una brecha entre el reconocimiento conceptual de la interculturalidad y su aplicación efectiva, lo que refuerza la necesidad de alinear el discurso institucional con prácticas pedagógicas transformadoras. El análisis del mapa de calor identifica asociaciones consistentes entre el reconocimiento de los saberes no académicos y su inclusión en la formación profesional. Esta interpretación coincide con lo planteado por Dietz & Mateos (2011), quienes defienden la necesidad de una articulación efectiva entre el discurso intercultural y su concreción en acciones pedagógicas transformadoras.



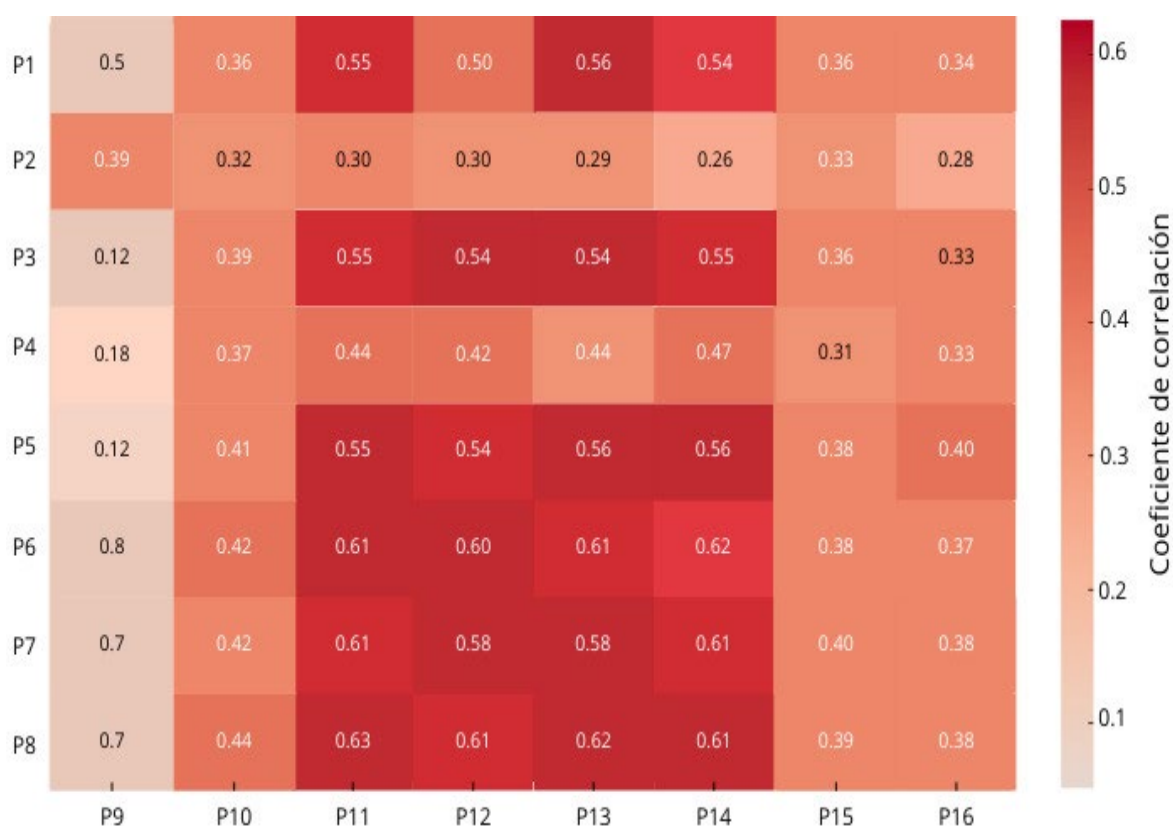


Figura 1. Correlación entre prácticas y discursos.

Asimismo, se identifican correlaciones significativas que refuerzan la relación entre el reconocimiento curricular de los saberes indígenas y su integración efectiva en la formación docente. Los resultados muestran una asociación positiva entre la inclusión de conocimientos provenientes de los pueblos originarios y el diseño de propuestas educativas interculturales, especialmente en lo relativo a la planificación curricular y el desarrollo profesional. Se observa una correspondencia clara entre la promoción de relaciones interculturales equitativas y la existencia de espacios pedagógicos reflexivos, lo cual apunta a una práctica docente orientada al diálogo y al reconocimiento de la diversidad.

Por el contrario, las correlaciones más débiles revelan ciertas limitaciones conceptuales y operativas. En particular, se evidencia una tendencia a restringir la interculturalidad al ámbito educativo formal, así como una comprensión reduccionista del concepto, centrada exclusivamente en lo étnico o en lo indígena. Estas visiones limitadas obstaculizan la posibilidad de avanzar hacia una interculturalidad crítica, plural y transformadora. Frente a ello, como plantea Castillo (2020), se hace necesario abrir el horizonte académico y político hacia nuevas perspectivas que reconozcan la diversidad social en todas sus formas, más allá de los marcos esencialistas que aún persisten en muchos espacios de formación.

En definitiva, los resultados evidencian la necesidad urgente de fortalecer la formación de los futuros docentes para asegurar una comprensión profunda, crítica y contextualizada del concepto de interculturalidad. Tal como lo sostienen Castillo (2020) y Pedraja & Tovar (2024), esta comprensión debe traducirse en prácticas pedagógicas concretas, coherentes con los principios de equidad, pluralidad y justicia social.

A partir de los resultados obtenidos, se determina que interculturalizar la educación superior requiere una revisión curricular participativa, orientada a integrar diversas epistemologías en todas las asignaturas del plan de estudios, y no únicamente en aquellas categorizadas como “interculturales”. Esta transformación debe ir acompañada de prácticas reflexivas que permitan a los futuros profesionales cuestionar críticamente sus propios marcos culturales y epistemológicos. Asimismo, se necesita del impulso de políticas institucionales que promuevan la vinculación e investigación articulada con los territorios y sus comunidades; además del establecimiento de procesos de formación continua fundamentados en enfoques decoloniales y en el diálogo de saberes, como base para una práctica educativa verdaderamente transformadora.

Se recomienda replicar este estudio con un diseño longitudinal que permita analizar la evolución de las percepciones a lo largo de las diferentes etapas del proceso formativo (ciclo básico, profesional y de titulación). Además, sería pertinente ampliar la población de estudio a otras carreras, tanto dentro como fuera del ámbito educativo, para obtener una visión más integral sobre la incorporación de la interculturalidad en la educación superior. Finalmente, se enfatiza la importancia de fortalecer los planes de estudio desde una perspectiva de interculturalidad crítica y transformadora, concebida como un principio estructural del sistema educativo.

## CONCLUSIONES

La comprensión y aplicación de la interculturalidad en la educación superior, especialmente en la formación docente en Educación Intercultural Bilingüe (EIB), continúa enfrentando importantes desafíos conceptuales y prácticos. Persisten tendencias reduccionistas que asocian la interculturalidad únicamente con lo indígena, limitándola al uso de lenguas y expresiones culturales específicas, y excluyendo su dimensión integradora y transformadora.

Superar estas limitaciones requiere una revisión crítica de los marcos curriculares, la promoción de espacios de diálogo inclusivos, y el reconocimiento de la interculturalidad como un proceso que involucra a toda la sociedad. Las universidades deben asumir un rol activo en esta transformación, generando políticas institucionales que integren diversas epistemologías y garanticen la participación de todos los sectores, más allá de visiones esencialistas. Finalmente, se reafirma la necesidad de formar docentes desde la perspectiva intercultural crítica, capaces de cuestionar las estructuras históricas de exclusión y construir prácticas pedagógicas coherentes con los principios de equidad, diversidad y justicia social.

## REFERENCIAS

- Candau, V. M. F. (2012). *Educação intercultural: mediações e tensões*. Vozes.
- Candau, V. M. F. (2013). *Educação intercultural e práticas pedagógicas* [Documento de trabalho]. GECEC.
- Castillo, E. (2020). ¿Podemos ser interculturales? La formación docente en Colombia. *Textos e Debates*, 2(33). <https://doi.org/10.18227/2317-1448ted.v2i33.5983>
- Constitución de la República del Ecuador (2008, 20 de octubre). Registro Oficial 449. [http://oas.org/juridico/pdfs/mesicic4\\_ecu\\_const.pdf](http://oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf)
- Cury, C. R. J. (2005). Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. *Cadernos de Pesquisa*, 35(124), 11-32. Fundação Carlos Chagas. [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-15742005000100002&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-15742005000100002&script=sci_abstract)
- Chávez, O. (2024). Interculturalidad y bilingüismo: Entre el normativismo funcional y las posturas emergentes en el diseño curricular oficial de formación docente en educación intercultural bilingüe en el Perú. *Lengua y Sociedad*, 23(1), 103-130. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v23i1.25928>
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: Una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, 39(156), 192-207. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.156.58293>
- Dietz, G., & Mateos Cortés, L. S. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, Secretaría de Educación Pública. <https://www.uv.mx/iie/files/2013/01/libro-cgeib-interculturalidad.pdf>
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference 11.0 update* (4.<sup>a</sup> ed.). Allyn & Bacon. <https://www.scrip.org/reference/ReferencesPapers?ReferenceID=1457632>
- Gomes, N. L. (2002). *Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte* [Tese de doutorado, Universidade de São Paulo,]. Repositorio USP. <https://repositorio.usp.br/item/001249681>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.<sup>a</sup> ed.). McGraw-Hill. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=775008>
- Herrera, L., Herrera, L., & Torres, E. (2017). Interculturalidad: Diálogos teórico-prácticos para la gestión del cantón Cuenca - Ecuador. *Realis: Revista de Estudos Antiutilitaristas e Poscoloniais*, 7(2), 5-30. <https://dspace.ucuenca.edu.ec/items/60d3b708-896e-46d0-bdf4-2b504b3c8422>
- Ley Orgánica de Educación Superior [LOES]. (2010, 12 de octubre). Registro Oficial Suplemento 298. <https://www.ces.gob.ec/documentos/Normativa/LOES.pdf>
- Olaya, J., & Contreras, F. (2021). La interculturalidad en la sociedad peruana, años 2015-2020. *Revista de Educación*, 3(8), 332-344. <https://doi.org/10.33996/franztamayo.v3i8.750>
- Pedraja-Rejas, L., & Tovar-Correal, M. (2024). Competencia intercultural en la formación inicial docente en universidades fronterizas chilenas. *Revista Venezolana de Gerencia*, 29(11), 591-605. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.29.e11.35>
- Peralta, P., Cervantes, V., Olivares, A., & Ochoa, J. (2019). Educación propia de la etnia Mokaná: Experiencia organizacional contemporánea. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 25(2), 45-60.
- Reglamento De Régimen Académico. (2017, 25 de enero). Registro Oficial Edición Especial 854. <https://www.ces.gob.ec/lotaip/2018/Enero/Anexos%20Procu/An-lit-a2-Reglamento%20de%20R%C3%A9gimen%20Acad%C3%A9mico.pdf>
- Secretaría Nacional de Planificación. (2021). Plan de Creación de Oportunidades 2021-2025. <https://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/2021/09/Plan-de-Creacio%CC%81n-de-Oportunidades-2021-2025-Aprobado.pdf>

- Tapia, E., & Frómeta, E. (2020). Didáctica, investigación y formación docente, desde la interculturalidad en la educación superior. *REFCaIE: Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 7(3), 135-149. <https://refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3049>
- Tubino, F. (2005). La praxis de la interculturalidad en los estados nacionales latinoamericanos. *Cuadernos Interculturales*, 3(5), 83-96. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55200506>
- Viaña, J., Tapia, L., & Walsh, C. (2010). *Construyendo interculturalidad crítica*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- UNESCO. (2022, 18 al 22 de mayo). Romper barreras en la educación superior para y con los estudiantes con discapacidad. *Tercera Conferencia Mundial de Educación Superior*, Barcelona, España. <https://www.unesco.org/es/articles/romper-barreras-en-la-educacion-superior-para-y-con-los-estudiantes-con-discapacidad>
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: Apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. *Educação Online*, 4(4). <https://www.eduonline.openjournalsolutions.com.br/index.php/eduonline/article/view/1802>
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia-colonial. En S. Castro-Gómez (Ed.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica en el capitalismo global*. Editorial Siglo del Hombre.
- Walsh, C. (2014). ¿Interculturalidad? Fantasmas, fantasías y funcionalismos. *Revista NuestrAmérica*, 2(4), 17-30. <https://www.redalyc.org/pdf/5519/551956254003.pdf>

**Funding:**

The authors gratefully acknowledge the support provided to the project “*Discursos y prácticas en torno a la interculturalidad: la experiencia de los actores educativos*”, CORI-2023-7, which was funded by the Vice-Rectorate of Research, Innovation and Postgraduate Studies of the Universidad Nacional de Educación, Azogues-Ecuador.

**Conflicts of Interest:**

The authors declare that they have no conflicts of interest.

**Author Contributions:**

Quichimbo Saquichagua & Umaña Serrato: Conceptualization, data curation, formal analysis, investigation, methodology, supervision, validation, visualization, writing of the original draft, and writing, review, and editing.

**Disclaimer/Publisher’s Note:**

The statements, opinions, and data contained in all publications are solely those of the authors and individual contributors and not of Revista San Gregorio or the editors. Revista San Gregorio and/or the editors disclaim responsibility for any injury to people or property resulting from any ideas, methods, instructions, or products referred to in the content.