LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA

Número 22. Vol. 3 (2025), pp. 202- 235 / octubre - diciembre

ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254

CC BY NC SA

ENSAYO

EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y MULTILINGÜE EN AMÉRICA LATINA: ANÁLISIS COMPARATIVO DEL MARCO NORMATIVO

Elvira Arciniegas Severiche[1]
elvirarciseve73@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2966-2310
Doctorando en Educación
Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio
Venezuela

Moraima Esteves González[2]
moraimaestevesg@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2500-3104
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Venezuela

Recibido: 07/10/2025 **Aprobado: 18/11/2025**

RESUMEN

El estudio que aquí se desarrolla de corte cualitativo tiene como propósito central realizar una revisión documental desde el método de la educación comparada. En la actualidad, en el contexto de políticas públicas educativas en países como los de Latinoamérica, la diversidad cultural y lingüística plantea desafíos significativos para los sistemas educativos, especialmente en lo que respecta al diseño curricular que responda a las necesidades de comunidades indígenas, afrodescendientes y migrantes. Es por ello que el método comparativo en su naturaleza interdisciplinar permite identificar patrones comunes y divergencias que contribuyen a extraer principios orientadores para el diseño de un currículo inclusivo y contextualizado. Durante el análisis teórico-comparativo de los marcos normativos y experiencias pedagógicas en educación intercultural y multilingüe en América Latina, se identifica una profunda tensión entre el reconocimiento legal de la diversidad y su implementación real en los sistemas educativos. Por ende, se intenta comprender estas normativas y aportar al desarrollo de sistemas educativos en aras de

[1] Universitaria en Humanidades, Lengua Castellana e Inglés, Magíster en Lingüística y actualmente aspirante a Doctora en Educación de la UPEL. Docente y líder de proyecto de investigación en la IED Universal, Barranquilla, Colombia. Catedrática y ponente investigativa de estudios en Habilidades Comunicativas de la Escuela de Policía Antonio Nariño (ESANA).

[2] Académica e investigadora venezolana que se desempeña como vicerrectora de Investigación y Estudios Avanzados, docente de posgrado en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Ponente y conferencista internacional con reflexiones de alto impacto en ciencia, tecnología, humanidades e investigación como una acción humana.

doi 10.56219/lneaimaginaria.v3i22.4761

reconocer y valorar la diversidad cultural y lingüística. Igualmente, son presentadas algunas consideraciones en aras de promover la equidad y la inclusión que conlleven la formulación de políticas educativas más efectivas y contextualizadas.

Palabras clave: *método comparativo, educación intercultural, multilingüismo, políticas públicas.*

MULTICULTURAL AND MULTILINGUAL EDUCATION IN LATIN AMERICA: COMPARATIVE ANALYSIS OF THE REGULATORY FRAMEWORK

ABSTRACT

The primary purpose of the qualitative study presented here is to conduct a documentary review using the comparative education method. Currently, in the context of public educational policies in countries such as those in Latin America, cultural and linguistic diversity poses significant challenges for educational systems, especially regarding curricular design that responds to the needs of indigenous, Afro-descendant and migrant communities. That is why the comparative method, in its interdisciplinary nature, enables us to identify common patterns and divergences that contribute to the extraction of guiding principles for designing an inclusive and contextualized curriculum. During the theoretical-comparative analysis of the regulatory frameworks and pedagogical experiences in intercultural and multilingual education in Latin America, a deep tension is identified between the legal recognition of diversity and its real implementation in educational systems. Ultimately, we strive to comprehend these regulations and contribute to the advancement of educational systems, aiming to recognize and value cultural and linguistic diversity. Likewise, several considerations are presented to promote equity and inclusion, ultimately leading to the formulation of more effective and contextually relevant educational policies.

Keywords: comparative method, intercultural education, multilingualism, public policies.

10.56219/lneaimaginaria.v3i22.4761

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA

Número 22. Vol. 3 (2025), pp. 202- 235 / octubre - diciembre

ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254

BY NC SA

ENSAYO

WAYUUNAIKI ATPANAA TÜ MA'IKIRAA, SÜLIIKAA, AMÉRICA LATINA SÜMAA: SÜJAA ANAJATUWAA AA PÜLEE INA WANEERUU TÜ SÜPIAA

E TRABÁ NA KORTO (Versión Wayuunaiki)

Tü Ayawakat achajasu süchiki süjyanüin süchiki Ana'a süma Kojüta sülü wanee Ekirrajapüle tü aküalpakat otta'a süinüiki wayuu wopüeyukat. Süpüla tia'a achajanüsü sükaipüa sülü na'ata mna'a. Antünüin Sunain Kojütasharain tü Suküaipak na wayukana, na alijuna kolompianokat na'aimuin na entüshikana Sülüje na'ata mma'a. Shinüin nojoluin Shiatunüin ana´ain. müsüjese ainüin tü ayatawakat süpüla Sühatainjatuin tü sukuipakat anainjatuin tü Ekijapulekat süma sukuipa tü oümainyukat.

Palabrayekaa wakua: Palabrayekaa wakua, jüyuui, polítikusu püstikasnterkultural edukashon, multilengüismu

INTRODUCCIÓN

Las políticas públicas desempeñan un papel fundamental en la promoción de una educación intercultural y multilingüe en América Latina (Castañeda-García, 2024; Jiménez, 2024; Añez y Gómez, 2023; Núñez, 2022; Torres et al., 2021; Andrade et al., 2020; Parejo et al., 2020; Weinberg, 2020), una región caracterizada por su diversidad cultural y lingüística. Según Morales y Hervás (2024), la implementación de políticas educativas que reconozcan y valoren las lenguas y culturas indígenas es esencial para garantizar el derecho a una educación inclusiva y equitativa. Además, iniciativas como la de la Unesco (2022-2025) destacan la importancia de adaptar los sistemas educativos para atender a poblaciones en situación de movilidad.

doi 10.56219/lneaimaginaria.v3i22.4761

En consonancia con estas posturas, son expuestos los siguientes interrogantes: ¿Cómo han incorporado normativamente los países de América Latina la multiculturalidad y el multilingüismo en sus sistemas educativos? Así también, ¿Cuáles son las convergencias, divergencias y desafíos que se evidencian en los marcos curriculares desde una perspectiva comparada? En efecto, a la luz de los planteamientos expuestos, se pretende examinar las normativas de diferentes países latinoamericanos que han incorporado la multiculturalidad y el multilingüismo en sus sistemas educativos.

En coherencia con el rigor investigativo, en el presente artículo se circunscriben tres apartados, desde el enfoque de educación comparada para comprender la manera en que los marcos normativos curriculares en América Latina abordan la diversidad cultural y lingüística. El primero de ellos ofrece una revisión de las políticas públicas de los países latinoamericanos seleccionados en el presente estudio. En el segundo apartado se presentan las tensiones y desafíos en la implementación de modelos educativos seleccionados en el presente estudio. En tercera instancia, mediante una profunda revisión teórica (2020 – 2025), se reconocen algunas convergencias y divergencias que centralizan el interés del currículo educativo en contextos multiculturales y multilingües. Para finalizar, son expuestos tanto los aportes a la educación como la conclusión del análisis comparado de las políticas educativas en América Latina en los marcos curriculares.

10.56219/lneaimaginaria.v3i22.4761

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 22. Vol. 3 (2025), pp. 202- 235 / octubre - diciembre
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254

BY NC SA

ENSAYO

1. MARCO TEÓRICO

Desde una perspectiva intercultural y situada, Walsh (2009) y García (1989) han resaltado que el currículo debe reconocer y valorar los saberes locales, las lenguas originarias y las identidades culturales de los estudiantes. Por su parte, Weinberg (2020), Walsh (2009) y Stenhouse (1975), al estudiar los modelos curriculares en América Latina, destacan que los currículos deben superar la herencia eurocéntrica y homogeneizante. Por tanto, estos autores abogan por un currículo intercultural crítico, abierto, flexible, centrado en el proceso de aprendizaje, que incluya aspectos culturales como ornamento, transforme las relaciones entre escuela y comunidad en función de la descolonización del conocimiento.

2. METODOLOGÍA

Esta revisión documental adopta un enfoque documental y cualitativo (Sampieri, 2018) sustentado en el análisis de fuentes primarias y secundarias para examinar críticamente las políticas educativas, marcos normativos y modelos curriculares en América Latina desde la perspectiva de la educación comparada. Según Bray et al. (2014), la investigación documental resulta idónea cuando el propósito es describir, contrastar e interpretar fenómenos educativos a partir de información ya disponible en textos académicos, legislaciones, informes institucionales y literatura científica. Del

doi 10.56219/lneaimaginaria.v3i22.4761

mismo modo, la educación comparada, como campo metodológico, permite analizar cómo las distintas realidades sociales, políticas y culturales de los países influyen en sus políticas educativas y currículos (Kazamias, 2009).

Para tal fin, se realizó una revisión teórica y normativa de documentos publicados entre 2019 y 2025, centrados en la incorporación de la multiculturalidad y el multilingüismo en los sistemas educativos. La selección de los casos se basó en criterios de pertinencia y diversidad sociocultural, considerando países con experiencias significativas en políticas educativas inclusivas. El análisis se apoyó en la técnica de la comparación sistemática (Phillips y Schweisfurth, 2014), que permite identificar similitudes, divergencias, patrones comunes y desafíos en los modelos normativos de cada contexto.

3. Fundamentos de nociones normativas en el marco de modelos curriculares.

En América Latina, en cuanto a educación, las nociones normativas de los modelos curriculares reflejan la diversidad cultural, social y política de la región, y han evolucionado para abordar las necesidades específicas de sus poblaciones. En las últimas décadas, ha habido una tendencia hacia la descentralización, lo que permite que las regiones y comunidades tengan mayor autonomía en la adaptación de los currículos a sus contextos locales (Freire, 2023; Bárcena et al., 2022; UNESCO, 2021). A continuación, se puntualiza el contexto normativo de modelos curriculares más representativos en América Latina:

10.56219/lneaimaginaria.v3i22.4761

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 22. Vol. 3 (2025), pp. 202- 235 / octubre - diciembre
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
BY NC SA

ENSAYO

3.1 La Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe (EIIB), modelo curricular de México.

En México, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) tiene una fuerte base normativa desde los años noventa, y actualmente se encuentra regulada por la Ley General de Educación (2019). Esta, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 30 de septiembre de 2019, establece en el Capítulo VI, artículos 56 a 58 disposiciones específicas para garantizar el derecho de los pueblos y comunidades indígenas y afromexicanas a recibir una educación inclusiva, equitativa y pertinente a su contexto cultural y lingüístico. Este enfoque busca garantizar el derecho de los pueblos originarios a una educación en su lengua materna y con pertinencia cultural, al ser operativizada a través de la Dirección General de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe (DGEIIB).

Tal como aparece en la Ley General de Educación (2019), estos artículos reconocen la importancia de una educación con enfoque intercultural y lingüístico para los pueblos indígenas y afromexicanos. Asimismo, promueven la participación activa de estas comunidades en la gestión educativa a través de modelos comunitarios que valoren sus formas organizativas y su cultura. Finalmente, establecen la necesidad de crear mecanismos de consulta y diálogo con las comunidades para que puedan incidir en las políticas, programas y planes educativos que les afectan.

3.2 Educación Bilingüe Intercultural (EBI) de Guatemala.

El caso normativo de Guatemala incluye la incorporación del enfoque intercultural desde la Constitución de 1985, y lo desarrolla mediante la Dirección General de

doi 10.56219/lneaimaginaria.v3i22.4761

Educación Bilingüe Intercultural (DIGEBI) creada mediante el Acuerdo Gubernativo No. 726-95. El país reconoce 22 idiomas mayas, además del xinca y el garífuna, y ha diseñado currículos específicos para comunidades indígenas. Además, la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural (DIGEBI) es la entidad responsable de generar políticas y estrategias para coordinar, planificar, organizar, supervisar y evaluar las acciones de la educación bilingüe en Guatemala.

Respecto al artículo 66 relacionado con salvaguardar los grupos étnicos, este establece que Guatemala se compone de varios grupos étnicos, incluye los grupos indígenas de origen maya. El Estado reconoce, respeta y fomenta sus modos de vida, tradiciones, costumbres, estructuras sociales, la utilización del traje autóctono en hombres y mujeres, así como sus idiomas y dialectos. Así también el artículo 76 establece: “Sistema educativo y enseñanza bilingüe”. El manejo del sistema educativo debe ser regionalizado y descentralizado. En las instituciones educativas ubicadas en áreas de mayor población indígena, la enseñanza debería impartirse principalmente en dos idiomas" (p.15).

3.3 COLOMBIA Y EL MARCO NORMATIVO EN LA ETNOEDUCACIÓN

Colombia ha avanzado con políticas como la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y el reconocimiento de la Educación Propia de los pueblos indígenas, así como el Plan Nacional de Desarrollo (Colombia 2022-2026) y el Plan Decenal de

10.56219/lneaimaginaria.v3i22.4761

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 22. Vol. 3 (2025), pp. 202- 235 / octubre - diciembre
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
BY NC SA

Lenguas Nativas (2022-2032). Este último apunta a coordinar la acción institucional, a propiciar la participación de los grupos étnicos en la protección, al fortalecimiento de las lenguas nativas, así como a darle cumplimiento a la Ley 1381 de 2010. Del mismo modo, en Colombia está establecido el Decreto 1953 de 2014, el cual promueve la implementación de diversas políticas para promover la educación multicultural y atender las necesidades de sus comunidades étnicas.

Es necesario incluir también la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, establecida mediante el decreto 1122 de 1998, que integra procesos culturales de las comunidades afrocolombianas en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de las instituciones educativas del país. Desde estas miradas normativas, el MEN, a través del Programa Nacional de Etnoeducación, desarrolla políticas educativas dirigidas a grupos étnicos como indígenas, afrocolombianos, palenqueros, raizales y Rrom. Estas iniciativas reflejan el compromiso de Colombia de promover una educación inclusiva y pertinente que valore y respete la diversidad cultural y étnica del país.

3.4 LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE (EIB) EN VENEZUELA: ASPECTOS CLAVE LEGALES.

En Venezuela, Bernabei (2018) esboza que la educación multicultural y multilingüe se ha desarrollado principalmente a través de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), dirigida a las comunidades indígenas del país. Esta modalidad educativa

doi 10.56219/lneaimaginaria.v3i22.4761

busca garantizar el derecho de los pueblos indígenas a recibir educación en sus lenguas originarias y en castellano, al respetar y promover su cultura, valores y tradiciones. De acuerdo con la Educación y Fundamentales (1980), la Constitución de 1999, artículo 9, Título 1 reconoce los derechos de los pueblos indígenas, incluye el derecho a una educación propia que respete su identidad cultural y lingüística.

En esta misma Constitución, artículos 121, 122 y 123 admiten el derecho de las comunidades indígenas a preservar y cultivar su identidad étnica y cultural, perspectiva del mundo, principios, espiritualidad y sitios sagrados. Además, se asegura a las comunidades indígenas el derecho a una salud integral que tenga en cuenta sus costumbres y culturas, la aceptación de su medicina tradicional y terapias complementarias, sujetas a normas bioéticas. Así también se concede el derecho a preservar y fomentar sus propias prácticas económicas fundamentadas en la reciprocidad, solidaridad e intercambio, además de involucrarse en la economía del país y establecer sus prioridades.

3.5 EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA MULTICULTURAL DE BRASIL

Brasil, por su parte, cuenta con normativas como la Ley 10.639/03 (educación de historia y cultura afro-brasileña) y la Ley 11.645/08 (inclusión de la historia indígena). La educación indígena está respaldada por marcos como la Política Nacional de Educación Escolar Indígena, lo que permite a las comunidades tener proyectos pedagógicos propios

10.56219/lneaimaginaria.v3i22.4761

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 22. Vol. 3 (2025), pp. 202- 235 / octubre - diciembre
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
BY NC SA

y formación de profesores indígenas bilingües. La Constitución Política de Brasil reconoce y valora esta diversidad, establece responsabilidades compartidas entre el gobierno federal, los estados, las municipalidades y la Fundación Nacional del Indio (FUNAI) para preservar y promover las culturas y lenguas indígenas.

Respecto a la Ley No 10.639/2003, que modifica la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB) No 9.394/96 para incorporar la instrucción en historia y cultura afro-brasileña, se establece en el artículo26-A (incorporado a la LDB) que, en todas las instituciones educativas, ya sean públicas o privadas, será indispensable incorporar en el plan de estudios oficial de la red de enseñanza la materia 'Historia y Cultura Afro-Brasileña'." De igual modo, la Ley N.º 11.645/2008 amplía la Ley 10.639/03 y también modifica el artículo 26-A de la LDB para incluir la historia y cultura indígena. Art. 26-A con la Ley 11.645/08, la cual establece que la enseñanza de la historia y cultura afro-brasileña e indígena será obligatoria en todo el currículo escolar de la educación básica.

3.6 PERÚ Y LA EIB, REGULACIÓN LEGAL EDUCATIVA.

En Perú, la Educación Intercultural Bilingüe está normatizada por el Ministerio de Educación a través del Decreto Supremo N° 006-2016-MINEDU. Se reconoce el derecho de los pueblos originarios a una educación con identidad, que utilice su lengua y valores culturales, al ser implementada a través de programas específicos en zonas rurales y

doi 10.56219/lneaimaginaria.v3i22.4761

amazónicas. Los artículos más relevantes de acuerdo al Decreto Supremo N° 006-2016-MINEDU del Perú aprueba la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe son: el artículo1 el cual establece la aprobación de la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe; el artículo 2 en el cual queda establecida el ámbito de aplicación de la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe; el artículo 3 en donde se constituye el seguimiento, monitoreo y evaluación de la política; y el artículo 4, acerca del financiamiento. Estos artículos establecen el marco legal para la implementación y financiamiento de la educación intercultural y bilingüe en el Perú.

3.7 BOLIVIA, EL CASO DEL MODELO EDUCATIVO SOCIO-COMUNITARIO PRODUCTIVO.

En el caso de Bolivia, se destaca la implementación del modelo educativo socio-comunitario productivo, oficializado a través de la Ley Avelino Siñani–Elizardo Pérez (Ley 070 de 2010). La propuesta legal boliviana se sustenta en la articulación entre la educación intracultural, intercultural y plurilingüe, donde reconoce las 36 naciones y lenguas originarias como parte constitutiva del currículo nacional, e integra los saberes ancestrales con las formas de producción comunitaria, el pensamiento crítico y el compromiso social (Ministerio de Educación, Bolivia, 2010; Casanova, 2023; Parejo et al., 2020).

10.56219/lneaimaginaria.v3i22.4761

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA

Número 22. Vol. 3 (2025), pp. 202- 235 / octubre - diciembre

ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254

CC BY NC SA

ENSAYO

Tabla 1

Modelos curriculares multiculturales y multilingües de América Latina (enfoque normativo).

País	Modelo Curricular	Enfoque Principal	Marco Normativo
México	Educación Intercultural Bilingüe	Garantizar el derecho de los pueblos originarios a una educación en su lengua materna y con pertinencia cultural, operativizada a través de la Dirección General de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe (DGEIIB).	Ley General de Educación (2019)
Guatemala	Educación Bilingüe Intercultural	Desarrollo de currículos específicos para comunidades indígenas, reconoce 22 idiomas mayas, además del xinca y el garífuna, promueve la inclusión y el respeto por la diversidad cultural.	Constitución de 1985; Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural (DIGEBI)
Colombia	Educación Multicultural	Incorporación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en los currículos escolares y reconocimiento de la Educación Propia de los pueblos indígenas promueven proyectos etnoeducativos.	Decreto 1122 de 1998; Decreto 1953 de 2014
Venezuela	Educación Intercultural Bilingüe	Busca garantizar el derecho de los pueblos indígenas a recibir educación en sus lenguas originarias y en castellano, respeta y promueve su cultura, valores y tradiciones.	La Constitución de 1999
Brasil	Educación para la Ciudadanía Multicultural	Inclusión de la historia y cultura afro-brasileña e indígena en el currículo escolar permite a las comunidades desarrollar proyectos pedagógicos propios y formación de profesores indígenas bilingües.	Ley 10.639/03; Ley 11.645/08
Perú	Educación Intercultural Bilingüe	Reconocimiento del derecho de los pueblos originarios a una educación con identidad, que utiliza su lengua y valores culturales, implementada en zonas rurales y amazónicas.	Decreto Supremo N° 006-2016-MINEDU
Bolivia	Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo	Integración de la educación intracultural, intercultural y plurilingüe, reconoce las 36 naciones y lenguas originarias, e incorpora saberes ancestrales y producción comunitaria.	Ley Avelino Siñani–Elizardo Pérez (Ley 070 de 2010)

Fuente: elaborada por las autoras (2025).

doi 10.56219/lneaimaginaria.v3i22.4761

Las consideraciones normativas dispuestas en los artículos 3 (Bases de la educación) y 4 (Fines de la educación) pretenden contribuir a la consolidación y fortalecimiento de la identidad cultural de las naciones y pueblos indígenas originarios campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas, a partir de las ciencias, técnicas, artes y tecnologías propias, en complementariedad con los conocimientos universales. La información presentada (Tabla 1) recopila cómo cada país ha adaptado sus modelos educativos para atender y valorar la diversidad cultural y lingüística de sus poblaciones.

Todos los países aquí abordados han aprobado en diferentes momentos el Convenio 169 de la OIT “Sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, 1989”. La información presentada evidencia que, si bien existen avances en el ámbito de la educación intercultural y multilingüe, persisten desafíos enormes en América Latina que limitan su consolidación. Según datos recientes, Guillermo et al. (2022), cuatro de cada diez indígenas de América Latina no asisten a la escuela, lo que refleja barreras estructurales como la pobreza, la falta de infraestructura adecuada y la escasez de materiales educativos en lenguas indígenas. Por lo tanto, es fundamental repensar los modelos curriculares desde una perspectiva crítica que considere las realidades socioculturales de las comunidades educativas.

10.56219/lneaimaginaria.v3i22.4761

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA

Número 22. Vol. 3 (2025), pp. 202- 235 / octubre - diciembre

ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254

BY NC SA

ENSAYO

4. TENSIONES Y DESAFÍOS EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LOS MODELOS EDUCATIVOS.

En particular, es de notar que México ha desarrollado un marco legal e institucional para la Educación Intercultural Bilingüe que reconoce y valora la diversidad cultural y lingüística del país. Sin embargo, la efectividad de estas políticas depende de su implementación efectiva y de la superación de las barreras que aún enfrentan las comunidades indígenas y afrodescendientes en el acceso a una educación de calidad y pertinente a su contexto cultural. A pesar de estos avances normativos e institucionales, persisten desafíos significativos en la implementación de la EIB en México. Además, aunque la Ley General de Educación establece la promoción de la conectividad y el acceso a tecnologías de la información en las escuelas de educación indígena, muchas instituciones aún carecen de estos recursos

Los países en América Latina enfrentan retos como aquellos relacionados con la capacitación docente, disponibilidad de recursos y reconocimiento de las lenguas y culturas indígenas. En Guatemala, por ejemplo, la EIB enfrenta obstáculos considerables dado que muchos docentes aún perciben la educación bilingüe intercultural como sinónimo de retraso escolar y subdesarrollo. Por tanto, es de considerar que las políticas educativas deben abordar la formación docente y la dotación de recursos que favorezcan el desarrollo de un modelo educativo intercultural de calidad en todos los niveles educativos (Castañeda-García, 2024).

doi 10.56219/lneaimaginaria.v3i22.4761

En Colombia, el panorama no es tan distante. Al respecto, Álvarez (2023) realizó un análisis comparativo de los modelos curriculares en instituciones educativas de Melgar y Líbano, Tolima. Su estudio evidencia cómo las diferencias en la implementación de políticas educativas pueden influir en la efectividad de la educación multicultural y multilingüe, resaltando la necesidad de una normativa coherente y contextualizada. Es posible considerar el trabajo de Mancera (2023), el cual proporciona un modelo pedagógico inclusivo, adaptable y centrado en el estudiante que resulta valioso para enriquecer los enfoques normativos que promueven una educación respetuosa de la diversidad lingüística y cultural.

En coherencia con lo aquí establecido, Andrade et al. (2020) analizan cómo la inclusión de la afrocolombianidad en el currículo de formación docente es esencial para una educación que respete y promueva la diversidad cultural. A ello, aunque existen algunas normativas educativas, los autores proponen que estas deben garantizar la incorporación de contenidos que reflejen las identidades culturales de las comunidades afrodescendientes. Abordar estos desafíos es crucial para promover una educación inclusiva y equitativa que valore la diversidad cultural y lingüística.

Marcano (2023) indica que, a la EIB en Venezuela, la normativa establece como obligatoria e irrenunciable en todos los planteles y centros educativos ubicados en regiones con población indígena, lo que implica que el diseño curricular, el calendario escolar, los materiales didácticos y la formación de los docentes deben corresponder a esta modalidad. En este sentido, a pesar de los avances normativos, la implementación

10.56219/lneaimaginaria.v3i22.4761

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 22. Vol. 3 (2025), pp. 202- 235 / octubre - diciembre
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
BY NC SA

de la EIB ha enfrentado desafíos significativos. Por tanto, es necesario continuar los esfuerzos en la superación de los desafíos existentes para garantizar una educación de calidad y pertinente para todos los grupos étnicos

La educación multicultural y multilingüe, según Cayó y Romero (2025), es la base para preservar las lenguas y culturas indígenas, fortalecer la identidad de las comunidades y promover la interculturalidad en el país. De acuerdo con esto, en el ámbito educativo brasilero, ha sido fundamental la implementación de políticas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) dirigidas a las comunidades indígenas. Sin embargo, estudios recientes (Añez y Gómez, 2023; Núñez, 2022; Torres et al., 2021) también destacan que tanto en Brasil como en América Latina es importante incorporar la perspectiva intercultural crítica en el currículo escolar, lo que implica reconocer y valorar las diferencias culturales como elementos fundamentales en la formación educativa.

En cuanto a la Educación Bilingüe Intercultural en Perú, de acuerdo con Collazos y Hidalgo (2025), se dirige a los 55 pueblos indígenas, los cuales representan aproximadamente el 20% de la población nacional. Sin embargo, su implementación ha sido limitada debido a la falta de programas de capacitación y actualización para docentes y directores, así como la ausencia de financiamiento para asistencia técnica y monitoreo. Esta situación educativa del Perú refleja un abandono de la EBI y la ausencia de una ruta clara para su desarrollo futuro. Además, Serrano y Quispe (2023) señalan que la intervención de los pueblos indígenas peruanos en los procesos de formulación,

10.56219/lneaimaginaria.v3i22.4761

monitoreo y ejecución de las políticas públicas, tanto a nivel local como nacional, es aún restringida. Esto, debido a la alta dispersión de los pueblos indígenas en el territorio nacional y la heterogeneidad de las lenguas, el trato desigual (p. 8)

Por otro lado, Jiménez (2024) ofrece una perspectiva histórica sobre la educación comparada en América Latina, lo que proporciona un estado de la cuestión que orienta conceptual y metodológicamente el desarrollo de currículos que integren la diversidad cultural y lingüística de la región. Por último, tal como señalan Parejo et al. (2020) y Weinberg (2020), Bolivia ha liderado un proceso de ruptura con la tradición curricular eurocéntrica, orientándose hacia una concepción transformadora que enfatiza la relación escuela-comunidad, el diálogo de saberes y el fortalecimiento de las identidades colectivas. En América Latina este modelo representa un hito en la configuración de un currículo normativo. Además, es una experiencia que tensiona los modelos curriculares convencionales y tecnocráticos, al proponer una educación situada, con pertinencia cultural y base comunitaria.

10.56219/lneaimaginaria.v3i22.4761

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 22. Vol. 3 (2025), pp. 202- 235 / octubre - diciembre
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
BY NC SA

ENSAYO

5. REVISIÓN TEÓRICA.

5.1 PATRONES COMUNES.

Dentro de este contexto son reconocidas algunas convergencias que permean en varias investigaciones actuales sobre el diseño curricular con perspectiva intercultural y multicultural en América Latina. El compilado de investigaciones excavadas revela puntos convergentes hacia la construcción de modelos curriculares inclusivos, situados y culturalmente pertinentes, particularmente en contextos étnica y lingüísticamente diversos. Autores como Collazos y Hidalgo (2025), así como Ortiz y Jara (2023), abogan por currículos decoloniales y etnoeducativos, enraizados en epistemologías que desafían la hegemonía cultural tradicional e impulsan el reconocimiento de saberes ancestrales afrodescendientes e indígenas. En esta misma línea, los aportes de Blandón (2023) y Restrepo et al. (2023) destacan la urgencia de respaldos normativos que garanticen el fortalecimiento de lenguas originarias donde las prácticas pedagógicas deben responder a las realidades socioculturales de sus comunidades.

Asimismo, se evidencia un patrón común de exigencia normativa, en el cual los autores coinciden en la necesidad de que los marcos jurídicos respalden estas transformaciones curriculares. Investigaciones como las de Tapia et al. (2023) y Casella-Urbano y Bozo (2021) refuerzan esta postura al proponer la selección de modelos pedagógicos que promuevan la inclusión y el respeto por la diversidad cultural. A su vez, trabajos como el de Cazales y Moreno (2022) y Parejo et al. (2020), Carvajal y Rodríguez

doi 10.56219/lneaimaginaria.v3i22.4761

(2020), evidencian que los esfuerzos por valorar las culturas afrodescendientes e indígenas no pueden limitarse a la retórica curricular.

La revisión teórica entre 2020 y 2025 revela una tendencia creciente hacia la incorporación de la interculturalidad como eje estructural de las políticas educativas y de formación docente. Desde el llamado de la UNESCO a consolidar políticas públicas inclusivas y no discriminatorias, hasta las propuestas de Morales y Hervás (2024) y Álvarez (2023), se evidencia una crítica sistemática a la débil articulación entre normativas educativas y las realidades culturales diversas. De forma complementaria, autores como Chicaiza y Tasinchano (2022) y Peralta (2021) profundizan en la necesidad de fortalecer la formación docente intercultural.

Por su parte, Castro Suárez (2020) amplía esta visión desde una perspectiva de ciudadanía regional y subraya el valor de políticas educativas comparadas que integren la diversidad cultural en los sistemas de enseñanza de América Latina. Estos estudios coinciden en proponer marcos normativos que garanticen el desarrollo de competencias interculturales y lingüísticas en los docentes, como condición indispensable para avanzar hacia una educación más equitativa. En cuanto a la revisión de los estudios recientes sobre políticas educativas y lingüísticas, revela una preocupación compartida por el diseño e implementación de normativas que respondan a la diversidad cultural y lingüística de América Latina.

10.56219/lneaimaginaria.v3i22.4761

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA

Número 22. Vol. 3 (2025), pp. 202- 235 / octubre - diciembre

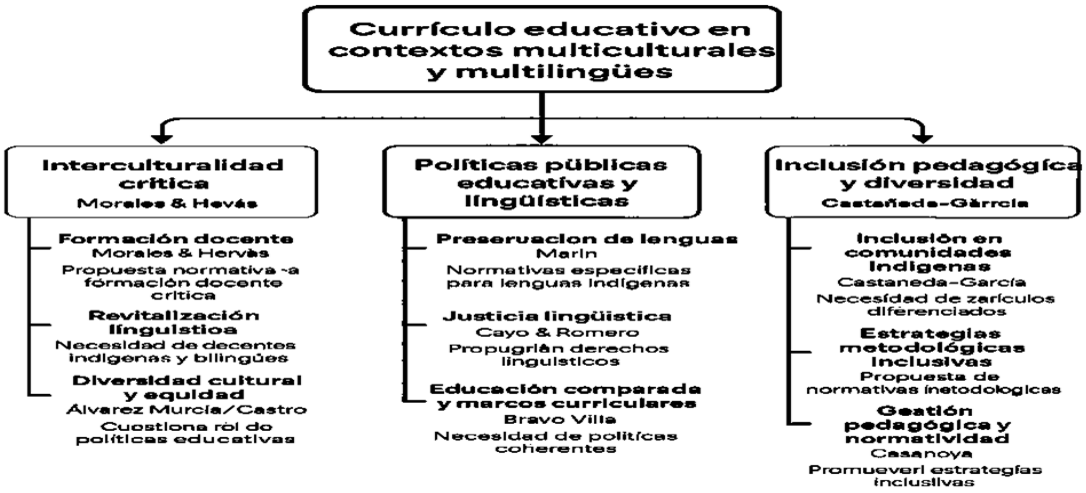
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254

CC BY NC SA

ENSAYO

Figura 1

Currículo educativo en contextos multiculturales y multilingües



Fuente: elaboración propia por las autoras (2025), a partir de la revisión teórica (fuentes primarias).

Marín (2024), desde una mirada situada en la Amazonía, insiste en la necesidad de normativas específicas que aseguren la preservación de las lenguas indígenas, mientras que Cayó y Romero (2025) abogan por una justicia lingüística que garantice derechos en contextos educativos multilingües. En este mismo sentido, los aportes de Bravo (2022) y Jiménez (2024) subrayan la importancia de construir políticas educativas contextualizadas, sustentadas en estudios comparativos y análisis históricos. Desde una mirada comparativa, Bravo (2022) y Jiménez (2024) insisten en el diseño de políticas educativas coherentes y adaptadas a la diversidad de contextos culturales, propone marcos conceptuales que sustenten currículos inclusivos y dinámicos (Figura 1). En el estudio de Morales y Hervás (2024), los autores abogan por una revisión crítica y una

doi 10.56219/lneaimaginaria.v3i22.4761

mayor coherencia entre la formulación de políticas y su aplicación práctica para avanzar hacia una educación más inclusiva y respetuosa de la diversidad cultural en la región.

5.2 DIVERGENCIAS.

A pesar de existir una visión común entre políticas públicas, los modelos curriculares hacia una educación inclusiva y diversa, existen también discordancias en la implementación de las políticas educativas que varían según las particularidades culturales y sociales de cada nación. Por ejemplo, en Chile, el sistema educativo es de naturaleza mixta, con una significativa participación del sector privado, lo que ha generado debates sobre la equidad y calidad de la educación. En cuanto a la educación intercultural bilingüe, mientras que en países como Perú y Bolivia se han desarrollado políticas específicas para su implementación, en otros países la educación para pueblos indígenas aún enfrenta desafíos significativos.

El caso particular de Venezuela, aunque la Constitución reconoce los derechos de los pueblos indígenas, la implementación efectiva de una educación intercultural bilingüe ha sido limitada y enfrenta críticas. Del mismo modo, el reconocimiento de patrones comunes entre países como Colombia, Brasil, Venezuela, Chile y México, que, aunque con diferencias contextuales, coinciden en el interés por garantizar el derecho a una educación que valore la diferencia cultural y lingüística como principio constitutivo. Son destacadas las divergencias en la forma como cada país ha abordado la implementación

10.56219/lneaimaginaria.v3i22.4761

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 22. Vol. 3 (2025), pp. 202- 235 / octubre - diciembre
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
CC BY NC SA

de estos modelos, desde perspectivas afrodescendientes, indígenas o migrantes, en función de sus realidades sociopolíticas y culturales.

Con base en una revisión crítica de autores como Ortiz y Jara (2023), Restrepo et al. (2023) y Casella-Urbano y Bozo (2021), entre otros, se analizan las tensiones, avances y desafíos que enfrenta América Latina para consolidar un currículo más equitativo, situado y transformador. Los modelos normativos educativos en América Latina comparten el reconocimiento del derecho a la educación y la incorporación de enfoques interculturales. Sin embargo, las diferencias en la implementación y los desafíos específicos de cada país reflejan la complejidad y diversidad de cada contexto.

6. DEBATE TEÓRICO.

Del análisis crítico de la literatura y normativas revisadas en diversos contextos latinoamericanos, emergen varios hallazgos conceptuales claves que permiten comprender las tensiones, limitaciones y potencialidades de la educación intercultural y multilingüe en Latinoamérica. En primera instancia, existe un consenso en torno al avance significativo de marcos legales que reconocen los derechos lingüísticos y culturales de los pueblos originarios y afrodescendientes. Sin embargo, esta dimensión normativa suele quedarse en el plano declarativo, evidenciándose una profunda disociación entre el discurso legal y las prácticas escolares reales.

doi 10.56219/lneaimaginaria.v3i22.4761

A lo anterior, la mayoría de los países presentan una débil articulación entre el diseño curricular, la preparación del profesorado y la incorporación efectiva de las comunidades en los procesos educativos. Esta desconexión impide que la interculturalidad se viva como principio estructurante del sistema educativo y la reduce a un enfoque decorativo o simbólico. En muchos contextos, la interculturalidad sigue abordándose desde una lógica folclorizante, centrada en fechas conmemorativas o en expresiones culturales superficiales.

La interculturalidad requiere ser vivida desde una pedagogía crítica y situada. La aplicación desigual de políticas interculturales entre regiones urbanas y rurales, así como entre territorios étnicos y no étnicos, refuerza las brechas estructurales. Esta fragmentación limita el acceso equitativo a una educación pertinente y contextualizada que agrava las condiciones de exclusión de los pueblos indígenas y afrodescendientes. Por último, se hace necesario mencionar que, las experiencias de Bolivia y, en menor medida, de Brasil, evidencian un giro epistemológico relevante: el tránsito hacia modelos intraculturales, interculturales y plurilingües que rompen con el paradigma curricular eurocéntrico. Se requiere una transformación integral del sistema educativo que coloque a las comunidades como agentes activos en la construcción curricular y a las lenguas como expresiones vivas de conocimiento.

10.56219/lneaimaginaria.v3i22.4761

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 22. Vol. 3 (2025), pp. 202- 235 / octubre - diciembre
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254

BY NC SA

ENSAYO

7. APORTES A LA EDUCACIÓN

En primer lugar, este estudio en construcción contribuye de manera significativa al campo de la educación al ofrecer una perspectiva comparada y crítica sobre las políticas públicas, los modelos educativos y las propuestas curriculares que reconocen la diversidad étnica, cultural y lingüística en América Latina. Ante el rigor investigativo desde la educación comparada, es visibilizada la diversidad de enfoques y grados de desarrollo normativo entre países como Bolivia, México, Colombia, Brasil, Perú, Guatemala y Venezuela. Al tiempo que destaca los esfuerzos por incorporar principios como la pluriculturalidad, la descolonización del currículo, el reconocimiento de saberes ancestrales y la oficialización de lenguas indígenas en el ámbito educativo. En segunda instancia, los aportes a la luz de los criterios analíticos para la evaluación de políticas interculturales bilingües, como la participación comunitaria, la pertinencia lingüística, el enfoque crítico de la interculturalidad, la formación docente y la sostenibilidad curricular. Este análisis comparado permite generar una tipología de modelos y estrategias, útil tanto para investigadores como para formuladores de políticas públicas.

En concordancia, el artículo se inscribe en una perspectiva decolonial y crítica, al cuestionar la permanencia de enfoques monoculturales, asimilacionistas y estandarizados en los sistemas educativos de la región, y al proponer como alternativa un currículo contextualizado, abierto al diálogo de saberes y centrado en el reconocimiento de las identidades colectivas. Desde el punto de vista práctico, el

doi 10.56219/lneaimaginaria.v3i22.4761

presente estudio proporciona insumos para el diseño de propuestas curriculares con enfoque intercultural y multilingüe, al recoger buenas prácticas y experiencias innovadoras, como el modelo sociocomunitario de Bolivia, los proyectos de educación propia en Colombia o las normativas de educación plurilingüe en Brasil y Perú.

Al articular un análisis teórico riguroso con un enfoque intercultural, el trabajo visibiliza tensiones y vacíos en los marcos normativos existentes. Al mismo tiempo, propone caminos alternativos para el diseño de currículos más pertinentes, inclusivos y contextualizados. En este sentido, el estudio aporta herramientas conceptuales y metodológicas que pueden orientar procesos de transformación educativa desde una mirada descolonial, comprometida con la justicia social, epistémica y lingüística. Su valor radica en que interpela a tomadores de decisiones, investigadores y docentes a repensar la escuela como un espacio de diálogo entre saberes diversos, donde la diferencia sea una riqueza para la construcción colectiva del conocimiento.

Finalmente, el presente artículo constituye un aporte teórico y metodológico al debate sobre la educación en contextos de diversidad, al integrar perspectivas de la educación comparada, la etnoeducación, la pedagogía crítica y la planificación curricular. En este sentido, contribuye a fortalecer la reflexión académica y política sobre el derecho a una educación que reconozca la autonomía curricular, la diversidad cultural y lingüística.

10.56219/lneaimaginaria.v3i22.4761

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA

Número 22. Vol. 3 (2025), pp. 202- 235 / octubre - diciembre

ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254

BY NC SA

ENSAYO

8. CONCLUSIÓNES

Después de contrastar las distintas perspectivas de este estudio comparativo surgen las siguientes conclusiones:

1. Durante el análisis teórico-comparativo de los marcos normativos y experiencias pedagógicas en educación intercultural y multilingüe en América Latina, permite identificar una profunda tensión entre el reconocimiento legal de la diversidad y su implementación real en los sistemas educativos. Aunque existen avances significativos en el plano normativo, estos no han logrado traducirse de manera sistemática en transformaciones estructurales de las prácticas escolares, los currículos ni los procesos de formación docente. A partir del análisis de casos como Bolivia, México, Colombia, Brasil, Perú, Guatemala y Venezuela, se identificaron patrones comunes como el reconocimiento constitucional o legal del carácter pluricultural y multilingüe de la nación, la incorporación progresiva de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como política pública, y el énfasis en la recuperación de las lenguas y saberes ancestrales. Estos elementos constituyen una base normativa que promueve el derecho de los pueblos indígenas y afrodescendientes a una educación contextualizada, culturalmente pertinente y en lengua materna.

2. Por consiguiente, en coherencia con lo hallado, es importante precisar las divergencias detectadas en la profundidad, coherencia y aplicabilidad de las políticas educativas. En primera instancia, algunos países, como Bolivia, avanzan hacia una

doi 10.56219/lneaimaginaria.v3i22.4761

reforma estructural con modelos sociocomunitarios y descolonizadores. Sin embargo, otros mantienen enfoques funcionales o declarativos que no logran trascender los marcos curriculares homogéneos ni superar los obstáculos institucionales, técnicos y presupuestales. Desde una segunda mirada, este estudio también revela que la formación docente, la participación comunitaria, la producción de materiales educativos y la flexibilidad curricular siguen siendo retos persistentes. A lo anterior, se circunscribe que las normativas existentes, aunque valiosas, requieren procesos sostenidos de implementación, monitoreo y apropiación territorial hacia la operatividad del enfoque intercultural y multilingüe.

3. Las aseveraciones aquí precisadas dan apertura a reflexiones que en este momento explicito, en particular aquellas relacionadas con el presente interés investigativo. Esto es, las evidencias de qué tan efectiva es la incorporación de la diversidad cultural y lingüística como eje estructurante de los distintos marcos legales y curriculares de países latinoamericanos. En efecto, desde los fundamentos de la educación comparada, en muchos casos, las políticas interculturales han sido formuladas desde una perspectiva centralista y homogénea, sin un anclaje real en las dinámicas, epistemologías y necesidades de las comunidades indígenas, afrodescendientes y migrantes. Como consecuencia de este desajuste, los sistemas educativos continúan la reproducción de esquemas curriculares eurocentrados, con escasa participación de las comunidades en los procesos de diseño, implementación y evaluación de los modelos educativos.

10.56219/lneaimaginaria.v3i22.4761

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 22. Vol. 3 (2025), pp. 202- 235 / octubre - diciembre
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254

Frente a esta realidad, inmediatamente, se proyectan nuevas rutas de indagación vinculadas a una reconceptualización de la educación intercultural y multilingüe que implique no solo la revisión de los marcos legales. Se hace necesario incluir también la transformación pedagógica, la formación docente diferenciada, la producción de materiales contextualizados y la autonomía curricular territorial. Es precisamente desde la urgencia de repensar el surgimiento de nuevos estudios desde la autonomía curricular territorial que surgen planteamientos para futuras investigaciones. A ello, es posible precisar el conocer cuáles son las condiciones institucionales, políticas y pedagógicas que permitirían un verdadero ejercicio de autonomía curricular en comunidades indígenas, afrodescendientes o rurales. La autonomía curricular en este sentido, puede ser estudiada como más que una herramienta técnica, tiene la potencialidad de un principio político y ético para democratizar el conocimiento y el derecho a una educación verdaderamente intercultural.

10.56219/lneaimaginaria.v3i22.4761

REFERENCIAS

Álvarez Murcia, A. C. (2023). Análisis Comparativo a los Modelos Curriculares de dos Instituciones Educativas Públicas en Melgar y en Líbano – Tolima. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8(1), 123–140.

Andrade Amaya, E. S., Vence Ricardo, M. C., y Duarte Orozco, M. A. (2020). Currículo y afrocolombianidad en la formación pedagógica de estudiantes de etnoeducación en dos universidades de Colombia. Revista Sapientía, 12(23), 32–46.

Añez, F. J. B., y Gómez, M. C. A. (2023). Currículos interculturales críticos para una educación contextualizada: Revisión sistemática de la literatura: Critical intercultural curricula for a contextualized education: Systematic review of the literature. *Latam: revista latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, *4*(4), 67.

Bárcena, A., Bielschowsky, R., & Torres, M. (2022). El pensamiento de la CEPAL (2009-2018): hacia una estrategia neoestructuralista de desarrollo basada en un enfoque de derechos. El trimestre económico, 89(353), 73-109.

Bernabei, S. A. D. S. (2018). Educación intercultural bilingüe en Venezuela, ¿interculturalidad funcional o crítica? *Educere*, *22*(71), 25-36.

Blandón Ospina, J. A. (2023). *Propuesta de currículo intercultural plurilingüe para promover la apropiación y fortalecimiento de las lenguas indígenas en la Institución Educativa Diego Rengifo Salazar, Bugalagrande, Valle del Cauca* (Master's thesis, Maestría en Bilingüismo y Educación).

Bravo Villa, N. C. (2022). Educación intercultural inclusiva en contexto Mapuche-Lafkenche en Chile.

Brasil. (2003). Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm.

Bray, M., Adamson, B., & Mason, M. (Eds.). (2014). Comparative Education Research: Approaches and Methods (Vol. 19). Springer.

10.56219/lneaimaginaria.v3i22.4761

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA

Número 22. Vol. 3 (2025), pp. 202- 235 / octubre - diciembre

ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254

CC BY NC SA

Casanova, M. V. C. (2023). Modelo teórico de gestión metodológica para el fortalecimiento de la praxis pedagógica inclusiva en básica primaria: Tesis presentada como requisito parcial para optar al Grado de Doctor en Educación. Tesis Doctorales.

Casella-Urbano, Z. M., y Bozo de Carmona, A. J. (2021). El diseño curricular como fundamento para promover la calidad-equidad en contextos afrodescendientes. Cultura Educación y Sociedad, 12(1), 275–296.

Castañeda-García, M. M. (2024). Impacto de las políticas educativas en la promoción de prácticas interculturales en instituciones educativas, Colombia. *CIENCIAMATRIA*, *10*(2), 46-57.

Castro Suárez, C. (2020). Formación de profesores y educación intercultural en el Caribe colombiano. Universidad del Atlántico.

Cayó, M. N. U., y Romero, C. D. R. (2025). Inclusión cultural educativa en la parroquia de Zumbahua, provincia de Cotopaxi. Arandu UTIC, 12(1), 3657-3679.

Cazales, Z. N., y Moreno, I. R. (2022). Estudio comparado sobre políticas para la educación secundaria en América Latina y el Caribe. RBEC: Revista Brasileira de Educação Comparada, 4, e022005-e022005.

Chicaiza Changotasig, A. M., y Tasinchano Camalle, F. M. (2022). La interculturalidad vinculada a la práctica pedagógica en la Unidad Educativa de la Provincia de Cotopaxi.

Chica, B. O. (2012). Etnoeducación y etnicidad en contextos multiculturales. Políticas educativas y diferencia cultural en la Amazonía Colombiana. Revista de Antropología y Sociología: Virajes, 14(1), 79-94.

Constitución Política de la República de Guatemala. (1985). Asamblea Nacional Constituyente. https://www.constituteproject.org/constitution/Guatemala_1993.

Collazos, L. H., y Hidalgo, Á. O. (2025, March 6). El desafío de garantizar el derecho a la educación de los Pueblos Indígenas: la Educación Intercultural Bilingüe en el Perú. Retrieved from https://debatesindigenas.org/2025/03/01/el-desafio-de-garantizar-el-derecho-a-la-educacion-de-los-pueblos-indigenas-la-educacion-intercultural-bilingue-en-el-peru/?utm_source=chatgpt.com.

doi 10.56219/lneaimaginaria.v3i22.4761

De Educación, L. O., y Fundamentales, D. (1980). Gaceta oficial de la República de Venezuela. N, 2, 26.

De Paris, M. A. J. (1959). " Esquisse et Vues préliminaires d'un Ouvrage sur l'Éducation comparée", Paris, 1817. Comparative Education Review, 3(1), 38-38.

De Venezuela, A. C. (1999). Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. *Gaceta oficial*, *5*.

FREIRE, P. Interculturalidad y currículo.

García Canclini, N. (1989). Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad.

Guillermo, J. C. L., Del Águila, A. D. A., Sandi, J. E. A., Ríos, A. M. G., Palomino, M. C. A. y Delgado, J. C. Y. Educación inclusiva en Latinoamérica: Enfoque intercultural.

Holmes, B. (2018). Comparative education: Some considerations of method. Routledge.

Jiménez Becerra, A. (2024). Historia de la educación comparada en América Latina: aproximación a un estado de la cuestión. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 26(44), 15-41.

Kazamias, A. M. (2009). Comparative education: Historical reflections. In International handbook of comparative education (pp. 139-157). Dordrecht: Springer Netherlands.

Mancera, L. R. (2023). Modelo lúdico basado en inteligencias múltiples para el fortalecimiento de la lectura de los estudiantes de educación básica primaria: Tesis presentada para optar al grado de doctor en educación. TESIS DOCTORALES.

Marcano Chacón, M. A. (2023). La Educación Intercultural Bilingüe del Pueblo Pemón dentro de la Localidad de Santa Elena de Uairén, Venezuela (Bachelor's thesis).

Marín, E. P. H. (2024). MIGRACIÓN: UN ESTUDIO DE LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LOS PROCESOS FORMATIVOS DEL CENTRO EDUCATIVO RURAL CARMEN DE TONCHALA, MUNICIPIO DE CÚCUTA. TESIS DOCTORALES.

Morales, J. J., y Hervás, D. A. (2024). Interculturalidad, políticas públicas y educación en América Latina: una revisión de la literatura. América Latina Hoy, 94, e31364-e31364.

10.56219/lneaimaginaria.v3i22.4761

Número 22. Vol. 3 (2025), pp. 202- 235 / octubre - diciembre
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
CC BY NC SA

Núñez Pardo, A. (2022). Indelible coloniality and emergent decoloniality in Colombian-authored EFL textbooks: A critical content analysis. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, *27*(3), 702-724.

Organización Internacional del Trabajo [OIT]. Comprender el Convenio sobre pueblos indígenas y tribales, 1989 (núm. 169). Manual para los mandantes tripartitos de la OIT. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo, 2013.

Ortiz, J. L. D., y Jara, L. E. H. (2023). El diseño curricular situado con perspectiva etnoeducativa afrocolombiana. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(2), 8777-8797.

Parejo, N. F. H., Carvajal, C. A. O., y Rodríguez, J. S. G. (2020). La educación comparada en el contexto educativo de América Latina. Revista Dialogus, (6), 84-96.

Peralta Espinosa, V. (2021). Análisis comparativo curricular para la primera infancia en América Latina: estudio comparativo en Chile, Ecuador, México y Uruguay. UNESCO IIEP Buenos Aires.

Phillips, D., & Schweisfurth, M. (2014). Comparative and international education: An introduction to theory, method, and practice. A&C Black.

Restrepo, N., Correa, J., Taborda, Y. M., y Ayala, L. J. (2023). Currículo contextualizado con pertinencia cultural para la educación infantil en contextos rurales. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 21(3), 119–138.

Rodríguez R., J. L. (2023). Investigación explora y da voz a la diversidad lingüística del Caribe colombiano. Universidad del Norte.

Rojas, E. O., y Oyola, L. A. M. (2019). Factores que intervienen para el diseño de currículos pertinentes en contextos de multiculturalidad y pobreza. Revista Boletín Redipe, 8(11), 58-68.

Sampieri, R. H. (2018). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativas, cualitativas y mixtas. McGraw Hill México.

Serrano, U. M., y Quispe, L. E. T. (2023). La participación de los pueblos indígenas en las políticas públicas de las escuelas rurales en el Perú y los desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe en el contexto actual. *Revista Iberoamericana de Educación*, *91*(1), 135-144.

10.56219/lneaimaginaria.v3i22.4761

Stenhouse, L. (1975). An introduction to curriculum research and development. (No Title).

Tapia Peralta, S. R., Manobanda Calberto, L. I., Acosta Cervantes, J. L., y Bayas Romero, E. L. (2023). Análisis comparativo de los modelos curriculares: Tradicionalista – enfoque tecnológico – crítico socio político – constructivista socio crítico. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(2), 9333-9347.

Torres, D. I. F., Espinoza, C. J., y Briones, A. S. (2021). Interculturalidad entre saberes oficiales del currículum escolar y saberes locales en aulas comunitarias. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, *25*(3), 7-27.

UNESCO. (2022). *Estrategia regional de la UNESCO sobre movilidad humana para América Latina y el Caribe (2022-2025)*. https://www.unesco.org/es/articles/estrategia-regional-de-la-unesco-sobre-movilidad-humana-para-america-latina-y-el-caribe-2022-2025

Velásquez, J. G. (2023). Comunidades de aprendizaje como alternativas en la educación intercultural bilingüe wayuu. *Entretextos: Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe*, *17*(32), 154-169.

Weinberg, G. (2020). Modelos educativos en la historia de América Latina. CLACSO; UNIPE: Editorial Universitaria.

Walsh, C. (2009). Interculturalidad, estado, sociedad. Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador: Abya-Yala.

10.56219/lneaimaginaria.v3i22.4761