

ARTÍCULO PRODUCTO DE INVESTIGACIÓN

**Conocimiento cultural étnico en educación primaria:
una mirada desde la interculturalidad**

Ethnic cultural knowledge in primary education:
an intercultural perspective

Franca Ruth Cabrera Ortega¹

Alexander Montalvo Morales²

Universidad Nacional Abierta y a Distancia

Recibido: 21.01.2026

Aceptado: 15.03.2026

Resumen

El objetivo de este artículo de revisión teórica fue analizar el conocimiento cultural étnico en educación primaria: una mirada desde la interculturalidad. La metodología corresponde a una revisión sistemática de literatura, utilizando el enfoque PRISMA; estrategia de búsqueda del modelo PICO (Población, Intervención, Comparación, Resultados); cuya fuente de información secundaria son bases de datos, usando la cadena de búsqueda de palabras clave, a través del método de análisis-síntesis, empleando los criterios de inclusión y exclusión de la Universidad de Melbourne. Los hallazgos evidenciaron que enseñar desde la identidad y los saberes étnicos en educación primaria fortalece el aprendizaje, la justicia epistémica y el vínculo escuela-comunidad. La formación docente con enfoque intercultural emerge como clave para superar prácticas homogeneizantes y construir aulas inclusivas. No obstante,

¹ francaruth0110@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0009-7041-6435>

² alexandermontalvo1978@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0007-4219-9897>

persisten barreras estructurales que requieren reformas institucionales y políticas flexibles para legitimar la diversidad como principio pedagógico.

Palabras clave: conocimiento, conocimientos indígenas, conocimientos tradicionales, educación intercultural, educación básica

Abstract

The objective of this theoretical review article was to analyze ethnic cultural knowledge in primary education: an intercultural perspective. The methodology corresponds to a systematic literature review, using the PRISMA approach; search strategy of the PICO model (Population, Intervention, Comparison, Results); whose source of secondary information are databases, using the keyword search string, through the analysis-synthesis method, using the inclusion and exclusion criteria of the University of Melbourne. The findings showed that teaching from identity and ethnic knowledge in primary education strengthens learning, epistemic justice and the school-community link. Teacher training with an intercultural approach emerges as a key to overcome homogenizing practices and build inclusive classrooms. However, structural barriers persist that require institutional reforms and flexible policies to legitimize diversity as a pedagogical principle.

Keywords: knowledge, indigenous knowledge, traditional knowledge, intercultural education, basic education

Introducción

Las dinámicas contemporáneas que configuran la vida social en distintas latitudes del mundo se ven influenciadas por procesos de cambio acelerado, marcados por hitos como la cuarta revolución industrial y la globalización en la versión 4.0. Estos fenómenos han ido modelando nuevos escenarios de desarrollo en diversas esferas: económica, educativa, política, cultural y

tecnológica, con el objetivo de mejorar las condiciones de las poblaciones dentro del quehacer cotidiano diario.

En este entramado de transformaciones, se hace imprescindible reconocer e integrar los saberes tradicionales, manifestaciones culturales, valores ancestrales y modos de vida de los pueblos étnicos como elementos constitutivos del tejido social de numerosos países. La inclusión activa en los sistemas escolares y en las propuestas curriculares resulta vital para consolidar procesos de enseñanza-aprendizaje que promuevan la equidad, diversidad y sostenibilidad educativa desde una perspectiva intercultural.

La inclusión de saberes ancestrales en el currículo de educación primaria no puede seguir siendo una excepción institucional ni un gesto de representación simbólica. Es una necesidad que responde a la urgencia de superar las desigualdades estructurales que afectan a los pueblos indígenas y afrodescendientes, como advierte el Banco Mundial (BM, 2023). Con relación a la implementación de normativas de protección cultural en los sistemas educativos, donde el reconocimiento del conocimiento cultural étnico es un componente legítimo del saber académico, representa un paso crucial hacia una formación más inclusiva y sostenible.

Desde esta perspectiva, el Foro Económico Mundial (FEM, 2024) advierte que la vulneración de derechos humanos y la exclusión de servicios básicos continúan ubicando a comunidades étnicas en condiciones de alta vulnerabilidad social. La supresión incide directamente en el acceso a una educación de calidad y en el desarrollo de competencias étnicas, lo cual refuerza la urgencia de adoptar modelos educativos interculturales que promuevan el respeto a la diversidad y la justicia colectiva.

Aquí, la etnoeducación surge como una estrategia transformadora desde la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), específicamente en el objetivo 4, que impulsa una educación equitativa y de calidad (ONU, 2018). La postura del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2020) resalta que los programas educativos con enfoque intercultural deben articular la formación de docentes, la investigación contextualizada y la

promoción activa de las culturas originarias dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este modelo no solo estimula el desarrollo cognitivo, sino también el sentido de pertenencia, identidad y comunidad entre los estudiantes de grupos étnicos.

En este marco, la educación intercultural en primaria se convierte en un espacio para la construcción de ciudadanía desde una característica del reconocimiento. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2022) subraya que las políticas educativas, por sí solas, no bastan para atender las múltiples formas de exclusión cultural y lingüística; se requiere una visión sistémica que integre lo educativo con lo económico, social y territorial. De esta manera, el conocimiento cultural étnico pasa a ocupar un lugar central en la arquitectura curricular como herramienta para combatir la pobreza educativa y la exclusión.

Además, los estudios latinoamericanos indican que muchas comunidades étnicas enfrentan discriminación racial y marginación institucional (Comunidad Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL, 2020). Esta situación exige que los modelos educativos se ajusten a una perspectiva holística, interdisciplinaria y multidisciplinaria, capaz de integrar prácticas pedagógicas basadas en los saberes propios de cada cultura. Así lo propone Tordecilla (2023), quien sostiene que la exclusión histórica de los pueblos indígenas en la educación ha consolidado estructuras de desigualdad que deben ser desmontadas a través de estrategias de formación culturalmente relevantes.

Por su parte, el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe (FILAC, 2021) develó que, en muchos países de la región, no se ha iniciado una discusión real sobre los programas educativos dirigidos a comunidades étnicas. Estas deben integrar, de forma prioritaria, el fortalecimiento de la identidad histórica. La enseñanza del conocimiento cultural desde las propias cosmovisiones; y el desarrollo de prácticas educativas libres de discriminación. Tales iniciativas son cruciales para formar estudiantes con capacidades para dialogar, convivir y aprender.

Entonces, el conocimiento cultural étnico en educación primaria, visto desde una mirada intercultural, implica una reconfiguración de los sistemas escolares. Se trata de asumir la enseñanza como un acto ético de reconocimiento mutuo, donde el conocimiento no es neutro ni universal, sino situado, contextual y profundamente vinculado a la experiencia de los pueblos que históricamente han sido marginados.

Por ende, este artículo tuvo como objetivo analizar el conocimiento cultural étnico en educación primaria: una mirada desde la interculturalidad, desarrollado con una revisión sistemática de literatura, aplicando los criterios de inclusión y exclusión de la Universidad de Melbourne (2024), que permitió responder a la pregunta: ¿cuáles son los avances actuales del conocimiento cultural étnico dentro de las instituciones de educación primaria a partir de una mirada de la interculturalidad?

1. Metodología

Este artículo se fundamenta en un diseño bibliográfico, mediante una revisión sistemática de literatura de nivel descriptivo, siguiendo la declaración PRISMA 2020 y criterios de elegibilidad aplicados a fuentes secundarias. El estudio llevó a cabo un análisis riguroso de publicaciones arbitradas para extraer información pertinente del fenómeno problemático (Arévalo et al., 2020; Sandoval, 2024).

También, se adoptaron las directrices establecidas por el protocolo PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), recomendaciones reconocidas ampliamente en la comunidad científica, que ofrece una estructura clara para la selección y análisis riguroso, permitiendo una valoración crítica y fundamentada de la evidencia disponible (Urrútia et al., 2021; Page et al., 2021).

La búsqueda bibliográfica se llevó a cabo entre mayo y junio de 2025, con una actualización en julio del mismo año, priorizando fuentes académicas de acceso abierto como MDPI (Multidisciplinary Digital Publishing Institute), Dialnet, Google Scholar y ERIC (Education

Resources Information Center). La elección de los repositorios responde a criterios de transparencia, reproducibilidad y cobertura especializada en estudios sobre interculturalidad, etnoeducación y saberes indígenas. Estos ámbitos, por la especificidad y baja representación en repositorios de acceso restringido, demandan fuentes que no solo sean verificables, sino también accesibles e inclusivas para investigadores diversos.

Se adoptó un enfoque inclusivo y actualizado mediante una estrategia de búsqueda basada en un bloque conceptual y el uso de operadores booleanos (OR, AND) y truncamientos (*), permitiendo ampliar la recuperación de literatura relevante.

Bloque 1 – conocimiento cultural: “cultural knowledge” OR, “ethnic cultural knowledge”; (el bloque fue buscado en cada revista)

Bloque 2 - Abordaje: “Interculturality*” OR “Ethnoeducation*”;

Bloque 3 - contexto: “ethnic cultural knowledge” OR “interculturality” OR “primary education*”;

Bloque 4 - resultados: “cultural knowledge”* “ethnic cultural knowledge” OR “interculturality” OR “primary education”.

Las palabras clave y el idioma se ajustaron según las necesidades específicas de cada base de datos de la Tabla 1.

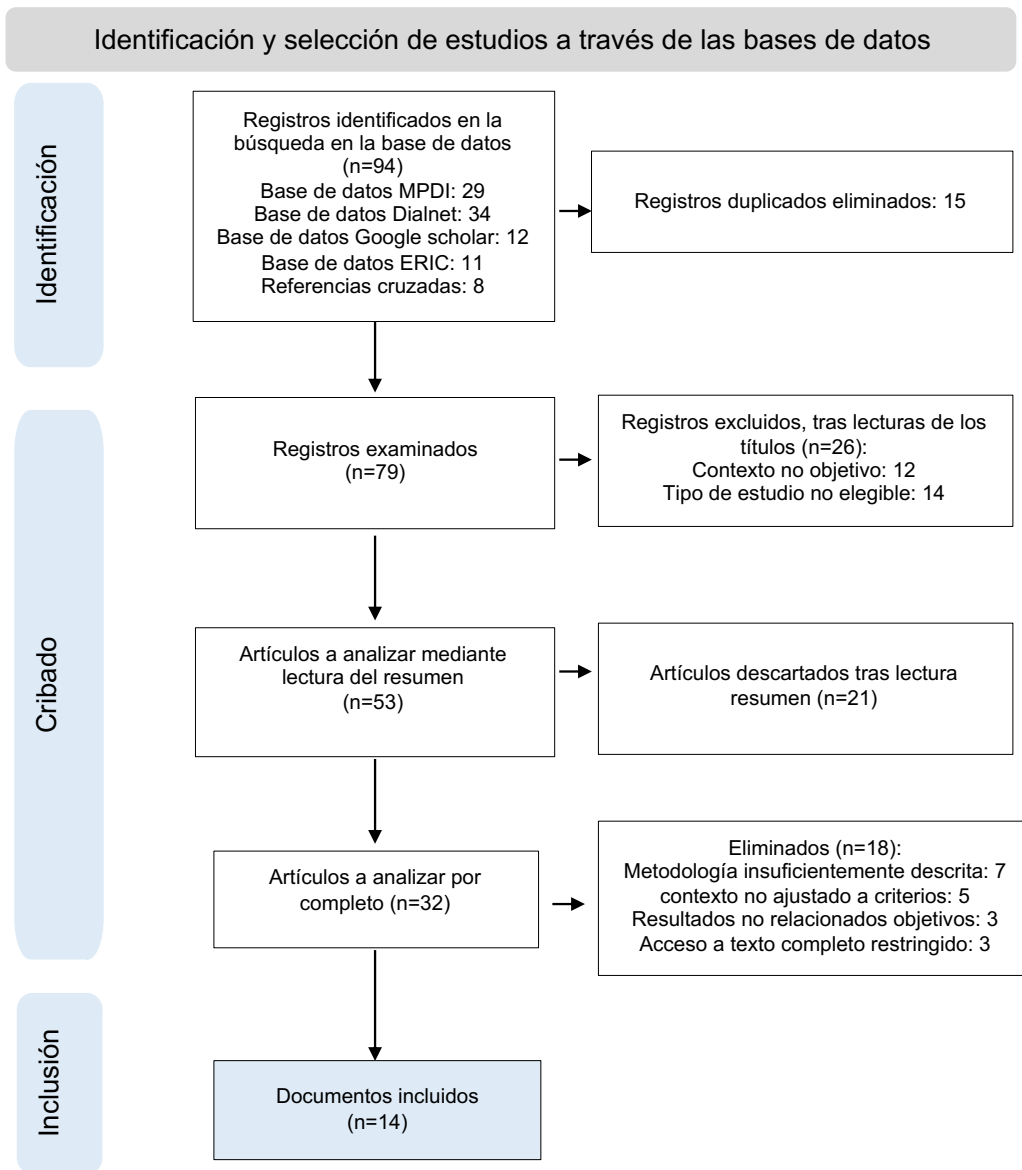
Tabla 1. Tabla de resultados efectuada a finales de junio de 2025

Base de datos	Combinaciones de búsqueda	1	2	3
MDPI	(“cultural knowledge” OR “ethnic cultural knowledge” OR “interculturality”) AND (“ethnoeducation*” OR “primary education*”) AND (teachers * OR School OR Students* OR “ethno-educational institutions”)	29	11	3
Dialnet	—	34	7	3
Google Scholar	—	12	6	3
ERIC	—	11	5	4
Referencias cruzadas	—	8	3	1
Total	—	94	32	14

Nota. 1: Resultados iniciales; 2: Resultados tras límites o criterios de elegibilidad; 3: Resultados finales.

Para mayor detalle del proceso, en la Figura 1 se muestran las fases de identificación, cribado e inclusión empleadas para la selección de los artículos objeto de análisis.

Figura 1. Diagrama de flujo de selección de artículos



Fuente: Elaboración propia basada en el protocolo PRISMA (2020).

Una vez aplicados de forma rigurosa los criterios de inclusión y exclusión previamente establecidos, se depuraron los 94 registros obtenidos en la fase inicial de búsqueda. Del resultado de este proceso de selección, se identificaron 14 estudios que cumplieran con los requisitos metodológicos y temáticos necesarios para conformar el cuerpo de evidencia analizado sobre conocimiento cultural étnico en educación primaria: una mirada desde la interculturalidad, tal como se visualiza en la Figura 1.

Con el objetivo de fortalecer la rigurosidad científica del estudio para asegurar la validez del proceso de revisión, se establecieron y aplicaron criterios claros de inclusión y exclusión de fuentes. Para ello, se tomaron las directrices metodológicas propuestas por la Universidad de Melbourne (2024), así como las recomendaciones desarrolladas por Page et al. (2021) en el marco del protocolo PRISMA.

Estas orientaciones comprenden una serie de aspectos clave como la relevancia temática, el tipo de publicación, la calidad metodológica, el idioma, la cobertura temporal, el acceso al texto completo, entre otros, que permitieron filtrar los artículos científicos utilizados. Los detalles específicos de estos criterios se resumen en la Tabla 2, donde se expone de forma ordenada el conjunto de parámetros aplicados.

Tabla 2. Criterios de inclusión y exclusión para los estudios analizados

Dimensión	Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Tipo de estudio	Estudios empíricos, con aplicación de instrumentos de fuente de datos e información primaria.	Publicaciones sin respaldo empírico como opiniones, cartas, editoriales, revisiones, metaanálisis o artículos reflexivos, ya que no permiten contrastar hallazgos ni evaluar resultados verificables.
Unidad de análisis	Contextos escolares de educación primaria.	Contextos universitarios.
Metodología	Enfoque mixto, cualitativo y cuantitativo.	Revisión sistemática de literatura, reflexiones y ensayos.

Periodo	Publicaciones entre 2020 y 2025.	Estudios previos a 2020 que no aborden avances recientes o normativas actualizadas para asegurar que el corpus refleje la evolución reciente del discurso intercultural en educación primaria.
Idioma	Inglés y español.	Textos en otros idiomas o traducciones automáticas que comprometan la fidelidad conceptual del contenido.
Accesibilidad	Texto completo disponible.	Documentos con acceso restringido, bajo suscripción o que solo ofrezcan resumen o extracto del contenido.
Evaluación del sesgo	Estudios que hayan sido sometidos a evaluación explícita del riesgo de sesgo, señalando métodos o herramientas empleadas.	Publicaciones que omiten cualquier valoración de la calidad metodológica o posibles sesgos que afecten los resultados.
Certeza en la evidencia	Investigaciones que incluyan reflexiones sobre la confianza o robustez de sus hallazgos, en función del diseño, muestreo y análisis aplicado.	Artículos que no contemplen limitaciones de sus datos, ni expresen el grado de certeza frente a los resultados obtenidos.
Resultados estructurados	Publicaciones que presenten resultados organizados por categorías temáticas (saber étnico, educación primaria, interculturalidad) y permitan interpretación significativa.	Artículos que presenten hallazgos de manera dispersa o sin conexión directa entre las categorías centrales de análisis.

Fuente: Adaptado de la Universidad de Melbourne (2024) y Page et al. (2021).

2. Resultados

Tras aplicar con precisión los parámetros metodológicos de inclusión y exclusión definidos previamente, se llevó a cabo un proceso de filtrado documental orientado a garantizar la pertinencia y calidad de los estudios considerados. De los 94 registros iniciales obtenidos en la búsqueda bibliográfica, se seleccionaron 14 investigaciones que demostraron cumplir con los estándares exigidos en cuanto al enfoque empírico, relevancia temática y contribución al marco analítico de esta revisión.

Conocimiento cultural étnico: revalorizando saberes ancestrales

En la Tabla 3, se presentan los principales hallazgos identificados en los artículos seleccionados a partir de la categoría del conocimiento cultural étnico, donde se identifica la metodología, muestra, resultados y conclusiones, que se ubicaron fundamentalmente en Iberoamérica, específicamente en Colombia, España y Chile.

Tabla 3. Principales hallazgos de los estudios analizados inherentes al conocimiento cultural étnico

Referencia / país / base de datos	Metodología y muestra	Resultados	Conclusiones
Ramírez & Pic (2024). Colombia Dialnet	El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, utilizando el método de investigación-creación para explorar la diversidad de saberes en torno al concepto de paz. Se implementaron diálogos interculturales con comunidades	El proyecto Sanaduría culminó en una exposición museográfica, la cual sirvió como insumo para reflexionar sobre las políticas públicas del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de Colombia. Se identificó que las políticas	El Estado colombiano ha promovido políticas científicas con un enfoque monocultural, lo que ha limitado el reconocimiento y la integración de saberes indígenas en los programas de ciencia y tecnología. Se destaca la importancia de crear espacios de diálogo

	indígenas, analizando sus cosmovisiones, vocabularios y prácticas.	científicas colombianas han estado estructuradas bajo conceptos que no integran adecuadamente la diversidad epistemológica presente en el país. Asimismo, se evidenció la necesidad de reformular los programas de apropiación social del conocimiento para incluir enfoques interculturales.	intercultural que permitan la coexistencia de distintas epistemologías dentro de un mismo territorio. Además, se resalta la necesidad de revisar y ajustar las políticas públicas para garantizar una apropiación social del conocimiento más inclusiva.
Prada (2020). Colombia Google Scholar	Estrategia de aprendizaje desde un enfoque etnoeducativo, apoyada en un modelo pedagógico. Además, aplicó la sistematización de experiencias pedagógicas.	Se destaca que la implementación de su propuesta generó avances significativos en su formación como futura docente etnoeducadora, al promover la construcción de aprendizajes significativos en los niños vinculados a su identidad cultural. También se evidencian logros concretos en la aplicación de estrategias pedagógicas que responden a la	El documento subraya que enseñar desde la identidad cultural de cada niño fortalece su competencia en su entorno y permite visibilizar otros enfoques de enseñanza más motivadores e inclusivos. La experiencia reafirma la importancia de integrar contenidos etnoeducativos en el currículo escolar como una vía para construir igualdad social desde la educación.

		diversidad étnica y cultural del aula.	
Álvarez (2020). España Dialnet	Diseño experimental con tres estudios consecutivos integrados en la tesis doctoral, mediante una metodología participativa y activa, centrada en el aprendizaje cooperativo y la interacción del alumnado.	Las etnomatemáticas resultaron efectivas para mejorar la comprensión de las matemáticas y fomentar el conocimiento intercultural. Se observó mayor motivación y conexión de los estudiantes entre el contenido matemático y su realidad cultural. Hubo mejoras significativas en el rendimiento, incluso en alumnos repetidores, reduciendo las diferencias en la implementación.	Las matemáticas contextualizadas culturalmente permiten aprendizajes más significativos y fomentan el reconocimiento de la diversidad. El enfoque es válido para todos los géneros, y su efectividad demuestra que algunos fracasos escolares pueden deberse a una desconexión cultural del contenido.
Fuentes et al. (2025). Chile MDPI	Enfoque cualitativo, diseño no experimental y emergente. Se utilizó una guía de entrevistas semiestructuradas. Aplicó la metodología de Grounded Theory para el análisis y categorización.	Se identificaron tres categorías principales: cultura y diversidad, educación y comunidad. Aunque están interrelacionadas por el aprendizaje como eje central, se observó que actúan de forma aislada entre sí.	Se concluye que es necesario adoptar estrategias inclusivas que valoren la diversidad cultural y fomenten la educación intercultural como medio para una participación activa de todos los actores del proceso educativo.

Fuente: Elaboración propia.

Se está generando un giro epistemológico que interpela los fundamentos monoculturales del sistema educativo y de las políticas contemporáneas, donde el conocimiento cultural étnico, tradicionalmente relegado, emerge como modelo crítico que desestabiliza las lógicas hegemónicas para plantear nuevas formas de apropiación del saber, más equitativas y contextualizadas.

Aquí, las prácticas etnoeducativas y metodologías participativas muestran que enseñar desde la identidad no solo potencia el rendimiento académico, sino que activa procesos de reafirmación cultural, justicia epistémica y transformación pedagógica, reconfigurando una educación transmisiva a una educación dialógica, cuyos contenidos, lenguajes y referencias culturales del alumnado dejan de estar en los márgenes que se convierten en puntos de partida para resignificar el currículo escolar.

Por ende, el conocimiento cultural étnico no solo debe enseñarse, sino vivenciarse desde una categoría transversal que articule el sentido social de la escuela con la diversidad del plano ontológico de los pueblos. En este horizonte, el aula se redefine como espacio de encuentro entre saberes, donde la innovación pedagógica implica también una relectura crítica de las estructuras de poder que han invisibilizado históricamente las voces del sur global en el marco de las epistemologías del sur.

La interculturalidad como motor de equidad educativa

En lo inherente a la categoría de interculturalidad, la Tabla 4 muestra un sinnúmero de investigaciones desarrolladas en el continente europeo, asiático y americano, particularmente en Noruega, Kosovo, China y Chile.

Tabla 4. Principales hallazgos de los estudios analizados inherentes a la interculturalidad

Referencia / país / base de datos	Metodología y muestra	Resultados	Conclusiones
Bravo (2022). Chile Dialnet	El diseño fue un estudio de caso de tipo instrumental. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas, las que se codificaron de modo abierto y axial con el software cualitativo Atlas ti 8.0.	Los principales hallazgos evidencian que la educación intercultural inclusiva requiere la movilización de competencias interculturales vinculadas al aprender a ser, aprender a hacer, aprender a conocer y, principalmente, al aprender a vivir juntos con la finalidad de responder a las demandas de una sociedad diversa.	La educación intercultural e inclusiva requiere competencias específicas que permitan atender la diversidad del alumnado y transformar las escuelas en espacios que realmente acojan a todos. Para ello, es clave la formación de docentes en habilidades interculturales, contribuyendo a desmontar la lógica homogeneizadora del currículo.
Lohaj (2020). Kosovo Google Scholar	El estudio empleó un enfoque mixto: cualitativo y cuantitativo. Se aplicaron cuestionarios. Se utilizó una prueba diagnóstica para medir el nivel actual de conocimiento del idioma inglés. La muestra fueron estudiantes de quinto	El estudio identificó los niveles de interculturalismo de directores, docentes y estudiantes, así como sus actitudes hacia la educación intercultural. También reflejó la opinión de los estudiantes sobre la prioridad del aprendizaje del inglés frente a otras lenguas	La investigación confirmó que la educación intercultural en el aula puede mejorar el aprendizaje del idioma inglés, además de fomentar relaciones más positivas entre grupos étnicos. El inglés se posiciona como una herramienta de comunicación neutral

	grado (10–11 años) de tres escuelas primarias en Kosovo.	étnicas. Se evidenció que la aplicación de la educación intercultural mejora el desempeño en el aprendizaje del inglés y favorece el entendimiento entre grupos que tradicionalmente viven aislados.	entre comunidades con poca interacción previa.
Domínguez et al. (2020). España MDPI	Se empleó una metodología integrada y cualitativa basada en un estudio transversal de datos provenientes de tres fuentes principales: grupos focales, entrevistas y cuestionarios.	Impacto significativo del diálogo y entendimiento intercultural en los patrones educativos hacia un desarrollo sostenible. Los docentes mostraron un mayor interés y demanda por la competencia intercultural tras mejorar en otras áreas como la identidad profesional, ética-axiología y metodología. Se confirmó que la mejora en la competencia intercultural potencia la identidad profesional y fomenta investigaciones	Generar modelos de formación docente basados en competencias, validando el aporte del diálogo intercultural. Se comprobó una alta aceptación del modelo (con puntuaciones de 5 y 6 sobre 6 en la mayoría de los ítems). La varianza explicada del 79.3% para las competencias seleccionadas refuerza la necesidad de desarrollar modelos enfocados en el desarrollo profesional docente. La competencia intercultural se plantea como una prioridad en

		permanentes. Las estrategias metodológicas activas y colaborativas mostraron ser eficaces para comprenderse entre culturas.	el mundo contemporáneo.
Steele & Leming (2022). Noruega ERIC	Estudio exploratorio sobre la práctica docente en contextos culturales diversos. Participantes: Estudiantes de formación docente noruegos con experiencia de prácticas en el extranjero. Procedimiento: Observación de experiencias de prácticas, supervisión docente y análisis reflexivo de procesos de cambio profesional.	Las prácticas en contextos culturales distintos permiten a los futuros docentes: Cuestionar el etnocentrismo y acercarse a una postura más relativista cultural. Reconocer sus propios sesgos y valorar la diversidad de sistemas educativos. Desarrollar una mayor conciencia profesional respecto a la influencia cultural en su formación. Adquirir aprendizajes transformadores, gracias a encuentros con dilemas desorientadores y experiencias en el “tercer espacio”.	La experiencia auténtica en contextos culturales diferentes ofrece condiciones únicas para el desarrollo profesional e identitario del docente. Estas experiencias promueven una mayor competencia intercultural difícil de alcanzar en contextos locales homogéneos. El artículo plantea que los encuentros interculturales generan aprendizajes más profundos cuando incluyen momentos de disonancia cognitiva y reflexión crítica.
Wang et al. (2024). China Elsevier	Enfoque: Cualitativo, con entrevistas como principal técnica de recolección de datos.	Concepción esencialista de la cultura: La mayoría de los docentes entienden la cultura de	Existe una brecha entre la visión académica de la competencia intercultural y su

	Participantes: Docentes de inglés como lengua extranjera (EFL) en escuelas primarias chinas. Procedimiento: Análisis temático de las transcripciones de entrevistas. Muestra: Reclutada a partir de respuestas a un cuestionario en línea.	manera fija y uniforme. Perspectiva sobre la IC: Se valora principalmente la dimensión actitudinal de la competencia intercultural, pero se tiende a simplificarla o considerarla inalcanzable en el nivel primario. Prácticas centradas en el docente: Enfoques didácticos basados en la transmisión de conocimientos culturales (festividades, alimentación), con escasa reflexión crítica. Relación entre creencias y prácticas: Las prácticas de enseñanza reproducen las concepciones esenciales sobre cultura e IC de los docentes.	aplicación docente. La visión estática de la cultura puede limitar la efectividad de la enseñanza intercultural en el aula. Fomentar la reflexión sobre la práctica diaria se considera un medio clave para avanzar hacia una enseñanza más intercultural.
--	--	---	---

Fuente: Elaboración propia.

A partir del análisis comparativo de los cinco estudios, en contextos como Chile y España, se observa una apuesta por la movilización de competencias interculturales que trascienden el plano cognitivo; se articulan con dimensiones éticas, metodológicas e identitarias. La formación docente basada en el “aprender a vivir juntos” y el diálogo intercultural se configura

como un eje transformador que permite desmontar la lógica homogeneizadora del currículo y construir espacios escolares más inclusivos. Aquí, la interculturalidad es motor de equidad educativa; no debe limitarse a contenidos temáticos, sino que se convierte en una categoría transversal que redefine el sentido de la enseñanza, profesión docente con justicia.

Por otro lado, los estudios en Kosovo, Noruega y China revelan tensiones y desafíos persistentes en la implementación de enfoques interculturales. Mientras en Kosovo se destaca el potencial del inglés, una herramienta neutral para el entendimiento entre grupos étnicos, en Noruega se hace hincapié en el valor de las experiencias en contextos diversos como catalizadores de aprendizajes transformadores y conciencia profesional. En contraste, el caso chino demuestra una visión esencialista de la cultura que restringe la efectividad de la enseñanza intercultural, reproduciendo prácticas centradas en la transmisión superficial de contenidos.

Esta brecha entre teoría y práctica amerita el fomento de procesos reflexivos que cuestionen los sesgos docentes y promuevan una comprensión dinámica de la cultura. En conjunto, estas investigaciones confirman que el avance de la interculturalidad en la educación primaria requiere no solo voluntad institucional, sino también una reconfiguración profunda de las creencias pedagógicas, experiencias formativas y prácticas escolares cotidianas.

Educación primaria como clave intercultural

Para la categoría contextual relativa con la educación primaria, en la Tabla 5, se visualizan cuatro estudios del continente europeo y uno del asiático, focalizados en Macedonia del Norte, España, Bulgaria, Finlandia y Tailandia, respectivamente.

Tabla 5. Principales hallazgos de los estudios analizados inherentes a la educación primaria

Referencia / país / base de datos	Metodología y muestra	Resultados	Conclusiones
Adili et al. (2022). Macedonia del Norte Google Scholar	Se aplicó un enfoque cuantitativo con encuestas a 217 docentes de primaria en Macedonia del Norte, utilizando una escala Likert de 5 puntos y 6 ítems para evaluar sus actitudes hacia la educación intercultural. Se analizaron variables como estructura cultural escolar, género, antigüedad y formación docente, empleando pruebas t-test y ANOVA.	Los docentes consideran necesaria otra forma de implementación de la educación intercultural, además de actividades extracurriculares. En escuelas multiculturales, prefieren un método distinto, mientras que, en escuelas monoculturales, proponen integrarla en la clase de tutoría. Docentes con formación combinada favorecen actividades extracurriculares, mientras que quienes estudiaron interculturalidad de manera independiente creen que se necesita un enfoque diferente.	El estudio evidencia que no existe un consenso único sobre la mejor forma de integrar la educación intercultural en el currículo de primaria. Factores como el contexto escolar y la formación de los docentes influyen en la percepción sobre su implementación. Se destaca la necesidad de adaptar los enfoques según el tipo de institución educativa.
Knight & Segura (2025). España MDPI	Enfoque cualitativo centrado en una escuela primaria en Cataluña. Utiliza un instrumento de	Se identificaron desajustes significativos entre las competencias lingüísticas e interculturales de los	El estudio concluye que existe una brecha entre lo que los estudiantes plurilingües pueden hacer y lo que el sistema

	reflexión contextual con 18 preguntas relacionadas con la justicia social para identificar desigualdades y desajustes entre las prácticas lingüísticas reales de los niños plurilingües.	niños y las prácticas de evaluación, el currículo y las políticas educativas escolares y europeas. Los estudiantes plurilingües no ven reflejado su repertorio lingüístico completo en los sistemas educativos, lo que contribuye a desigualdades persistentes.	educativo reconoce y valora. Replantear las herramientas de evaluación puede contribuir a cerrar esta brecha y fomentar una mayor equidad.
Cheng et al. (2022). Tailandia ERIC	Modelo multidimensional. Se emplearon datos del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) 2018, con una muestra de 7,411 estudiantes de 289 escuelas en Tailandia, con análisis estadístico modelado.	Los hallazgos revelaron que una mayor competencia intercultural se asocia positivamente con: Mayor resiliencia emocional frente a desafíos académicos y personales. Mejor bienestar general, incluyendo satisfacción con la vida escolar. Actitudes más positivas hacia la lectura, lo que sugiere un vínculo entre apertura cultural y disposición lectora.	Fomentar la competencia intercultural en contextos escolares no solo mejora la convivencia y la comunicación, sino que también fortalece habilidades socioemocionales clave y estimula el interés por la lectura. Esto refuerza la importancia de integrar contenidos y prácticas interculturales en los planes de estudio.
Damyanov (2024). Bulgaria ERIC	Enfoque de métodos mixtos que combinó: Datos cuantitativos	Estrategias más utilizadas: Instrucción diferenciada;	Las prácticas inclusivas están presentes, pero limitadas por barreras

	recogidos mediante encuestas a 75 docentes noveles en tres ciudades de Bulgaria: Sofía, Stara Zagora y Pazardzhik.	aprendizaje cooperativo; enseñanza culturalmente sensible. Principales desafíos enfrentados por los docentes: Falta de recursos educativos adaptados culturalmente; capacitación insuficiente en educación inclusiva e intercultural; tamaños de clases grandes, que dificultan la personalización pedagógica; y se destacó el rol clave de apoyo (resource teachers) en el acompañamiento a noveles.	estructurales y formativas. El éxito de la inclusión educativa depende en gran medida de la disponibilidad de recursos, formación continua del profesorado y adecuación de los espacios educativos. Existe un fuerte compromiso del profesorado con la inclusión, lo cual brinda una base sólida para el cambio.
Roiha & Sommier (2021). Finlandia ERIC	Participantes: 11 docentes del Programa de la Escuela Primaria (PEP) del Bachillerato Internacional (IB) en una escuela en Países Bajos. Métodos: Encuesta con preguntas cerradas y abiertas. Observación	Los docentes tienden a adoptar enfoques esencialistas o cultural-diferencialistas al definir la educación intercultural. Reconocen su importancia, pero se sienten inseguros en su implementación. La mayoría la aplica	Persiste una desconexión entre teoría y práctica en la enseñanza de la educación intercultural. La reflexividad surge como una herramienta clave para cuestionar prácticas docentes, desarrollar enfoques más transformativos y

	etnográfica complementaria.	parcialmente, concentrándose en culturas y tradiciones nacionales. Algunos muestran una perspectiva crítica al incorporar nociones de “pequeñas culturas” y reflexividad. Existe una brecha entre la percepción de relevancia y la competencia autoevaluada.	enfrentar tensiones entre modelos tradicionales y críticos. El contexto del IB facilita la integración de enfoques reflexivos, pero sigue siendo necesaria una formación continua y contextualizada.
--	-----------------------------	--	--

Fuente: Elaboración propia.

En territorios como Macedonia del Norte y Bulgaria, la ausencia de un enfoque consensuado sobre cómo integrar la interculturalidad en el currículo revela que las percepciones docentes dependen del tipo de institución escolar, de la experiencia profesional, del acceso a recursos formativos. Estrategias de instrucción diferenciada, el aprendizaje cooperativo y de enseñanza culturalmente sensible emergen como vías válidas, pero el impacto se ve limitado por barreras contextuales de masificación escolar y la escasa capacitación en pedagogías inclusivas.

En España, Tailandia y Finlandia ofrecen una lección crítica sobre las brechas en teoría y práctica en la educación primaria intercultural. En el caso español, se observa cómo los sistemas de evaluación académica invisibilizan los repertorios lingüísticos plurales del alumnado, perpetuando desigualdades y reduciendo las posibilidades de reconocimiento cultural. En Tailandia, se confirma que la competencia intercultural impacta positivamente en el bienestar socioemocional, motivación académica, especialmente en áreas como la lectura, lo que sugiere una relación entre apertura cultural y éxito escolar.

Adicionalmente, en Finlandia, las prácticas docentes evidencian tensiones entre concepciones estáticas de la cultura y enfoques críticos que promueven la reflexividad como herramienta pedagógica transformadora. Estos aportes configuran un marco interpretativo donde el conocimiento cultural étnico se presenta en categoría clave para resignificar las estructuras escolares, transitar hacia currículos más inclusivos para establecer la interculturalidad en un principio ético, metodológico y pedagógico central en la educación primaria contemporánea, lo que amerita el diseño de políticas flexibles y situadas, capaces de atender la diversidad territorial e impulsar programas de desarrollo profesional docente centrados en la interculturalidad.

3. Discusión

Los avances actuales del conocimiento cultural étnico en la educación primaria comienzan con el reconocimiento de la identidad como recurso pedagógico. Prada (2020) y Álvarez (2020) demuestran que enseñar desde la cultura de origen del alumnado permite aprendizajes significativos que vinculan saberes locales con contenidos escolares. De hecho, esto rompe la neutralidad curricular y responde a una urgencia epistémica, que es superar el silenciamiento de saberes ancestrales y contextualizar el proceso educativo en práctica situada.

A partir del accionar docente, Bravo (2022) y Domínguez et al. (2020) plantean que el conocimiento étnico debe estar articulado a la formación profesional mediante competencias interculturales. Con lo cual, el educador ya no transmite contenidos ajenos a la realidad del estudiante, sino que dialoga con él desde el respeto y la sensibilidad cultural. Esta transformación exige asumir una postura ética que cuestione la homogeneización escolar y habilite procesos formativos que reconozcan la pluralidad como base epistemológica.

Estos estudios convergen en la necesidad de desmontar enfoques homogeneizantes en la educación, proponiendo que el reconocimiento del conocimiento cultural étnico no solo valida las identidades de las comunidades, sino que también enriquece los procesos de enseñanza-aprendizaje, donde la falta de integración de los saberes perpetúa desigualdades estructurales,

lo que exige un replanteamiento de los currículos para que sean culturalmente relevantes y equitativos.

En el plano de la interculturalidad, Lohaj (2020) y Cheng et al. (2022) evidencian que las relaciones en grupos étnicos se fortalecen cuando se implementan enfoques inclusivos en la enseñanza de lenguas y contenidos culturales. Los resultados muestran mejoras en rendimiento, bienestar emocional y convivencia escolar. Por tanto, es necesario que el aprendizaje dialógico funcione como un engranaje para desactivar prejuicios y permitir el encuentro entre saberes, posicionando la interculturalidad en una estrategia de justicia relacional y cohesión participativa.

No obstante, Ramírez & Pic (2024), Knight & Segura (2025) y Wang et al. (2024) advierten que los marcos institucionales aún reproducen modelos monoculturales, invisibilizando los repertorios plurilingües, las epistemologías indígenas y reduciendo la cultura a una celebración superficial. Esta mirada de la programación instruccional en los planes de estudios limita los alcances reales del conocimiento cultural étnico. Entonces, las prácticas educativas requieren un giro crítico que conecte saberes con las directrices académicas para que la inclusión deje de ser retórica y se convierta en realidad.

La interculturalidad no debe limitarse a la inclusión superficial de elementos culturales, sino promover un diálogo crítico que reconozca la diversidad como un recurso educativo. Los estudios analizados destacan la necesidad de formación docente continua y contextualizada para implementar enfoques interculturales efectivos, lo que implica superar barreras estructurales de currículos rígidos y visiones esencialistas de la cultura.

Una respuesta sólida frente a esta limitación emerge desde la reflexividad docente, tal como muestran Steele & Leming (2022) y Roiha & Sommer (2021). La experiencia intercultural auténtica, vivida en contextos diversos, activa rupturas epistémicas que cuestionan el etnocentrismo y promueven pedagogías situadas que se alimenten de las epistemologías del sur, el enfoque de la interculturalidad y otras corrientes del pensamiento constructivista.

Conviene agregar que, aunque hay avances en metodologías culturalmente sensibles, las barreras estructurales de recursos limitados, falta de formación docente y burocracia estatal frenan el potencial transformador de la interculturalidad en los centros escolares, aspecto que sustentaron Fuentes et al. (2025) y Damyanov (2024), cuya articulación entre escuela, comunidad y política es indispensable para sostener prácticas inclusivas.

Es así que la educación primaria es un espacio privilegiado para sembrar las bases de una enseñanza inclusiva e intercultural. Los estudios convergen en que las prácticas pedagógicas deben adaptarse a la diversidad cultural y lingüística del alumnado, lo que requiere no solo formación docente, sino recursos adecuados y políticas educativas que prioricen la equidad. La integración de la interculturalidad en esta etapa fomenta no solo el aprendizaje académico, el desarrollo socioemocional y la convivencia.

En conjunto, se observa que el conocimiento cultural étnico está dejando de ser un contenido periférico para posicionarse como eje estructural de la educación primaria, fomentando aprendizajes contextualizados, bienestar emocional y vínculos interétnicos significativos. Sin embargo, estos avances requieren ser institucionalizados, trascendiendo experiencias aisladas, mediante reformas que legitimen la pluralidad de principio pedagógico y no en una variable contingente.

En definitiva, la interculturalidad debe asumirse como estrategia ética, epistémica y pedagógica que transforma el modelo escolar desde los cimientos. Las investigaciones aquí revisadas confirman que avanzar en el conocimiento étnico implica dismantelar lógicas excluyentes, impulsar prácticas reflexivas y fortalecer estructuras integradoras que reconozcan la diversidad no como un problema a gestionar, sino en el fundamento legítimo de la escuela contemporánea.

Conclusiones

Los avances actuales del conocimiento cultural étnico en educación primaria evidencian un giro epistemológico que interpela la lógica monocultural de los sistemas escolares. Enseñar desde la identidad permite reconfigurar el currículo y activar procesos de justicia epistémica, que demuestran las experiencias en Chile, Tailandia y España. La etnoeducación se posiciona como modelo pedagógico transformador, capaz de vincular el aprendizaje escolar con las realidades comunitarias. Este enfoque resignifica la relación entre saberes ancestrales y prácticas docentes, superando la visión neutral e instrumental del conocimiento.

Por otro lado, la formación docente emerge como eje estratégico para implementar una interculturalidad reflexiva y situada, destacando la necesidad de integrar competencias interculturales que cuestionen las prácticas homogeneizantes y promuevan el diálogo permanente de saberes ancestrales. El caso de Finlandia ejemplifica cómo el posicionamiento ético de los docentes permite revalorizar los repertorios culturales del alumnado para superar la inclusión superficial y se construyen espacios educativos sensibles a la diversidad, donde la justicia relacional se convierte en horizonte pedagógico para una educación más equitativa. A pesar de estos avances, persisten obstáculos estructurales que limitan el alcance de la interculturalidad escolar, que se ven reflejados en marcos curriculares rígidos; la escasa formación docente y las visiones esencialistas perpetúan desigualdades, como se observa en China y Macedonia del Norte. Esta brecha entre teoría y práctica exige el diseño de políticas públicas flexibles, contextualizadas y comprometidas con las realidades territoriales.

En suma, el conocimiento cultural étnico debe asumirse en un eje transversal de los sistemas educativos, no como contenido periférico. La educación primaria representa un terreno fértil para consolidar una interculturalidad crítica que articule saberes locales, formación docente continua y estructuras escolares inclusivas para enriquecer el aprendizaje, promoviendo el bienestar socioemocional y la convivencia democrática.

Referencias

- Adili, B., Petrovska, S., & Gzim, X. (2022). Integrating intercultural education in the primary school curriculum. *Pedagogika-Pedagogy*, 94(8), 1032-1043. <https://eprints.ugd.edu.mk/30370/>
- Álvarez, P. (2020). La etnomatemática como método de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de la competencia intercultural en educación primaria. [Tesis doctoral, Universidad de Córdoba]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=294034>
- Arévalo, P., Cruz, J., Guevara, C., Maldonado, A., Bonilla, S., Bastidas, A., Lanás, G., Zapata, J., Arias, H., & Ramos, C. (2020). Actualización en metodología de la investigación científica. Editorial Universidad Tecnológica Indoamérica.
- Banco Mundial. (2023). Entendiendo la pobreza: Pueblos indígenas. BM. <https://www.bancomundial.org/es/topic/indigenouspeoples#1>
- Bravo, N. (2022). Educación intercultural inclusiva en contexto mapuche lafkenche. Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico, 16(2), 209-218. <http://doi.org/10.5281/zenodo.6914785>
- Cheng, C., Bangsri, A., Jabioon, C., & Pakdeewong, U. (2022). Effect of Thai junior high student intercultural competence on resilience, well-being, and reading attitudes. *International Journal of Educational Methodology*, 8(2), 211-219. <https://doi.org/10.12973/ijem.8.2.211>
- Comunidad Económica para América Latina y el Caribe. (2020). Afrodescendientes y la matriz de la desigualdad social en América Latina: retos para la inclusión. Documentos de Proyectos (LC/PUB.2020/14), Santiago: ONU. <https://goo.su/8EEwEX7>
- Damyanov, K. (2024). Strategies for inclusive education and intercultural communication in primary school. *International Online Journal of Primary Education*, 13(3), 175-184. <https://doi.org/10.55020/iojpe.1355332>
- Domínguez, M., Dueñas, L., Pérez, E., & Rivilla, M. (2020). Teachers' Training in the Intercultural Dialogue and Understanding: Focusing on the Education for a Sustainable Development. *Sustainability*, 12(23), 9934. <https://doi.org/10.3390/su12239934>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2020). Estrategias de etnoeducación. UNICEF. <https://n9.cl/zmzqw>

Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe. (2021). Aportes para un nuevo diálogo intercultural 2021–2023. FILAC. https://filac.net/biblioteca/2024/informe2021_2023.pdf

Foro Económico Mundial. (2024). Riesgos Globales 2024: 3 riesgos de los que no se habla lo suficiente. FEM. <https://n9.cl/z6an92>

Fuentes, G., Sandoval, E., Landeros, D., Pérez, E., Arriagada, C., Caamaño, F., Etchegaray, P., del Val Martín, P., Jara L., Muñoz, G., & Muñoz, F. (2025). Linking Education, Culture and Community: A Proposal for an Intercultural Educational Triad. *Education Sciences*, 15(6), 705. <https://doi.org/10.3390/educsci15060705>

Knight, J., & Segura, M. (2025). Reflections on Addressing Educational Inequalities Through the Co-Creation of a Rubric for Assessing Children's Plurilingual and Intercultural Competence. *Education Sciences*, 15(6), 762. <https://doi.org/10.3390/educsci15060762>

Lohaj, F. (2020). The Intercultural Approach in the Teaching Materials in Primary Albanian Schools in Ferizaj and Serbian Schools in Shteprece. *International Journal of Sciences: Basic and Applied Research (IJSBAR)*, 47(1), 202-211. <http://gssrr.org/index.php?journal=JournalOfBasicAndApplied>

Organización de las Naciones Unidas. (2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Una oportunidad para América Latina y el Caribe. CEPAL. Santiago de Chile. <https://acortar.link/N7fl77>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022). Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2022: informe sobre género, profundizar en el debate sobre quienes todavía están rezagados. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382498>

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... & Alonso-Fernández, S. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la

publicación de revisiones sistemáticas. *Revista española de cardiología*, 74(9), 790-799.
<https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>

Prada, E. (2020). Propuesta Etnoeducativa que Fomenten Mayor Conocimientos Culturales, Sociales y Étnicos a los Estudiantes de Primaria. Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD, 1-25.
<https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/38400/eypradava.pdf?sequence=1>

Ramírez, E., & Pic, É. (2024). Apropiación social del conocimiento intercultural: la política científica colombiana analizada. *Administración & Desarrollo*, 54(1), 1-982.
<https://doi.org/10.22431/25005227.vol54n1.982>

Roiha, A., & Sommier, M. (2021). Exploring teachers' perceptions and practices of intercultural education in an international school. *Intercultural Education*.
<https://doi.org/10.1080/14675986.2021.1893986>

Romero, H., Real, J., Ordoñez, J., Gavino, G., & Saldarriaga, G. (2021). Metodología de la Investigación. Edicumbre Editorial Corporativa.

Sandoval, E. (2024). Metodología para la revisión sistemática de literatura crítica sobre los desarrollos. *Ciencia Latina Internacional*, 8(2), 1007-1025.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10546

Steele, A., & Leming, T. (2022). Exploring student teachers' development of intercultural understanding in teacher education practice. *Journal of Peace Education*, 19(1), 47-66.
<https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/25992/article.pdf?sequence=2>

Tordecilla, D. (2023). Estrategia Etnoeducativa: Una oportunidad para mejorar la convivencia escolar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 8635-8653.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7581

Urrútia, G., Yepes, J., Romero, M., & Alonso, S. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista española de cardiología*, 74(9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>

Wang, H., Xu, T., & Zhong, Z. (2024). A qualitative study on Chinese primary school EFL teachers' beliefs about incorporating intercultural competence into foreign language teaching. *Heliyon*, 10, e32635. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e32635>