



EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y SOSTENIBILIDAD EN AMÉRICA LATINA:

PERSPECTIVAS Y DESAFÍOS PARA
EL NIVEL MEDIO SUPERIOR MEXICANO



DIVERSIDAD
CULTURAL



EDUCACIÓN
INCLUSIVA



SOSTENIBILIDAD
Y TERRITORIO



FUTURO
SOSTENIBLE

**Educación intercultural y
sostenibilidad en América Latina:
perspectivas y desafíos para el nivel
medio superior mexicano**

ISBN: 978-9907-9581-0-2





ATHENA NOVA



ATHENA NOVA



ATHENA NOVA



ATHENA NOVA



ATHENA NOVA

ATH



ATHENA NOVA



ATHENA NOVA



ATHENA NOVA



ATHENA NOVA



ATHENA NOVA

ATH



ATHENA NOVA



ATHENA NOVA



ATHENA NOVA



ATHENA NOVA



ATHENA NOVA

ATH



ATHENA NOVA



ATHENA NOVA



ATHENA NOVA



ATHENA NOVA



ATHENA NOVA

ATH





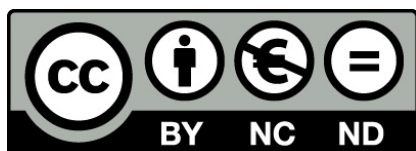
**ATHENA
NOVA**
EDITORIAL

Educación intercultural y sostenibilidad en América Latina: perspectivas y desafíos para el nivel medio superior mexicano

AUTORES:

Fernando Díaz Pinzón
Daniela Aurora Morales López





Licencia Creative Commons:

Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional
(CC BY-NC-ND 4.0)



ATHENA NOVA
EDITORIAL

Primera Edición, agosto 2026

Educación intercultural y sostenibilidad en América Latina: perspectivas y desafíos para el nivel medio superior mexicano
ISBN: 978-9907-9581-0-2

Editado por:

Sello editorial: ©Athena Nova
Nº de Alta: 978-9942-7472

Editorial: © Athena Nova Editorial Académica
Riobamba, Chimborazo, Ecuador.

Teléfono: +593 992853827
Código Postal: 060111

Corrección y diseño:

©Athena Nova Editorial Académica
Diseñador Gráfico: Diego Fernando Barrionuevo



Diseño, Montaje y Producción Editorial:

©Athena Nova Editorial Académica
Diseñador Gráfico: Joseph Alexander Cepeda

Director del equipo editorial: Franklin Fernando Quintero

Editor: Daniela Margoth Caichug

Este libro se sometió a arbitraje bajo el sistema de doble ciego (peer review)

Hecho en Ecuador
Made in Ecuador



AUTORES

Fernando Díaz Pinzón

Estudiante de Posgrado de la Maestría en Docencia de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Guerrero.

Ferdiaz140188@gmail.com



<https://orcid.org/0009-0004-8082-6626>

Daniela Aurora Morales López

Estudiante de Posgrado de la Maestría en Docencia de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Guerrero.

26500666@uagro.mx



<https://orcid.org/0009-0005-4990-1154>

ÍNDICE

ÍNDICE.....	vi
ÍNDICE DE FIGURAS	viii
ÍNDICE DE TABLAS	ix
RESUMEN	1
ABSTRACT	2
PRÓLOGO.....	3
INTRODUCCIÓN.....	5
CAPÍTULO I.	14
1 Educación intercultural y diversidad en América Latina	14
1.1 Diversidad cultural, lingüística y educativa.....	15
1.2 Fundamentos de la educación intercultural	18
1.3 Interculturalidad, inclusión y equidad educativa	21
1.4 Principales desafíos de la educación intercultural en América Latina	25
CAPÍTULO II.....	30
2 Educación, sostenibilidad y desarrollo social	30
2.1 Sostenibilidad y educación para el desarrollo sostenible.....	31
2.2 Agenda 2030 y Objetivos de Desarrollo Sostenible	35
2.3 Educación ambiental, territorio y responsabilidad social	38
2.4 Interculturalidad y sostenibilidad como enfoques complementarios.....	41
CAPÍTULO III.	47
3 Saberes, territorio y experiencias interculturales en América Latina	47
3.1 Saberes tradicionales y conocimientos comunitarios	48
3.2 Pueblos indígenas, territorio y sostenibilidad	53
3.3 Experiencias educativas interculturales en América Latina	56
3.4 Aportes y desafíos para los sistemas educativos contemporáneos	60
CAPÍTULO IV.....	66
4 Interculturalidad y sostenibilidad en la educación media superior mexicana	66

4.1	Situación y desafíos de la educación media superior en México.....	67
4.2	Interculturalidad y sostenibilidad en las políticas y el currículo educativo	71
4.3	Formación docente y prácticas pedagógicas.....	76
4.4	Escuela, comunidad y territorio	79
CAPÍTULO V.....		87
5	Perspectivas y propuestas para una educación intercultural y sostenible.....	87
5.1	Estrategias pedagógicas para el nivel medio superior	88
5.2	Proyectos educativos vinculados con la comunidad.....	93
5.3	Retos institucionales y de política educativa	98
5.4	Perspectivas para la transformación educativa	103
CONCLUSIONES		110
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:		115

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 De la diversidad cultural a la educación intercultural.....	24
Figura 2 Articulación entre educación intercultural y sostenibilidad.....	42
Figura 3 Diálogo de saberes entre escuela, comunidad y territorio	50
Figura 4 Articulación de la interculturalidad y la sostenibilidad en la educación media superior mexicana.....	75

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Diferencias conceptuales entre multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad.....	18
Tabla 2 Relación entre los Objetivos de Desarrollo Sostenible y su vinculación educativa.....	36
Tabla 3 Experiencias seleccionadas de articulación entre saberes, comunidad y educación intercultural	58
Tabla 4 Componentes del MCCEMS vinculados con interculturalidad y sostenibilidad	73
Tabla 5 Ruta para el desarrollo de proyectos interculturales y sostenibles en educación media superior	95

RESUMEN

La presente obra analiza la relación entre educación intercultural y sostenibilidad en América Latina, con especial énfasis en los desafíos y posibilidades de la educación media superior mexicana. Desde una perspectiva crítica, documental y comparativa, se examinan la diversidad cultural y lingüística de la región, los fundamentos de la interculturalidad, la equidad educativa y la Educación para el Desarrollo Sostenible como componentes indispensables para responder a las transformaciones sociales, ambientales y territoriales contemporáneas.

El libro profundiza en la importancia de los saberes tradicionales y comunitarios, el vínculo entre pueblos indígenas y territorio, así como en distintas experiencias educativas latinoamericanas que evidencian las posibilidades del diálogo entre conocimientos científicos, culturales y locales. Asimismo, estudia la situación de la educación media superior en México, las orientaciones del marco curricular vigente, la formación docente y la relación entre escuela, comunidad y territorio.

A partir del análisis realizado, se sostiene que la interculturalidad y la sostenibilidad no deben abordarse como contenidos aislados, sino como enfoques complementarios capaces de fortalecer la pertinencia educativa, la justicia social, la participación y la responsabilidad ambiental. Finalmente, se proponen estrategias pedagógicas, proyectos comunitarios y orientaciones institucionales dirigidas a consolidar una educación media superior más inclusiva, contextualizada y vinculada con las necesidades de las comunidades. La obra busca contribuir al debate académico y educativo mediante una visión que reconoce la diversidad como fuente de aprendizaje y la sostenibilidad como una responsabilidad compartida en la construcción de sociedades más justas y equitativas.

Palabras clave: educación intercultural; sostenibilidad; educación media superior; diversidad cultural; saberes comunitarios; territorio; inclusión educativa; América Latina.

ABSTRACT

This book analyzes the relationship between intercultural education and sustainability in Latin America, with particular emphasis on the challenges and opportunities of upper secondary education in Mexico. From a critical, documentary, and comparative perspective, it examines the region's cultural and linguistic diversity, the foundations of interculturality, educational equity, and Education for Sustainable Development as essential components for addressing contemporary social, environmental, and territorial transformations.

The book explores the relevance of traditional and community-based knowledge, the relationship between Indigenous peoples and territory, and different Latin American educational experiences that demonstrate the potential of dialogue among scientific, cultural, and local forms of knowledge. It also examines the current situation of upper secondary education in Mexico, the orientations of the existing curricular framework, teacher education, and the relationship between school, community, and territory.

Based on the analysis, the book argues that interculturality and sustainability should not be addressed as isolated topics, but rather as complementary approaches capable of strengthening educational relevance, social justice, participation, and environmental responsibility. Finally, it proposes pedagogical strategies, community-based educational projects, and institutional guidelines aimed at consolidating a more inclusive, contextualized, and community-oriented model of upper secondary education. The book seeks to contribute to academic and educational debate by advancing a perspective that recognizes diversity as a source of learning and sustainability as a shared responsibility in the construction of more just and equitable societies.

Keywords: intercultural education; sustainability; upper secondary education; cultural diversity; community knowledge; territory; educational inclusion; Latin America.

PRÓLOGO

La educación constituye uno de los espacios fundamentales desde los cuales las sociedades interpretan su pasado, comprenden su presente y proyectan su futuro. En América Latina, esta tarea adquiere una complejidad particular debido a la extraordinaria diversidad cultural, lingüística y territorial que caracteriza a la región, así como a las desigualdades históricas que continúan condicionando las oportunidades educativas de numerosas comunidades.

En este escenario, la interculturalidad representa mucho más que el reconocimiento de la coexistencia de diferentes culturas. Supone construir relaciones educativas fundamentadas en el respeto, la equidad, el diálogo y la valoración de distintas formas de producir y transmitir conocimiento. Al mismo tiempo, los desafíos ambientales y sociales contemporáneos hacen necesario incorporar la sostenibilidad como un principio formativo capaz de relacionar educación, territorio, responsabilidad social y bienestar de las generaciones presentes y futuras.

Educación intercultural y sostenibilidad en América Latina: perspectivas y desafíos para el nivel medio superior mexicano surge precisamente de la necesidad de analizar ambas dimensiones de manera articulada. La obra propone comprender que la diversidad cultural y la sostenibilidad no constituyen asuntos separados: las formas de habitar un territorio, preservar una lengua, transmitir conocimientos comunitarios, utilizar los recursos naturales y construir relaciones sociales están profundamente conectadas.

A lo largo de sus capítulos, el libro transita desde los fundamentos de la educación intercultural y el desarrollo sostenible hasta el análisis de los saberes comunitarios, las experiencias latinoamericanas y los desafíos específicos de la educación media superior mexicano. Particular atención se concede a la relación entre escuela, comunidad y territorio, así como al papel del profesorado, las políticas educativas y las nuevas orientaciones curriculares en la construcción de experiencias formativas más pertinentes.

La obra evita presentar la interculturalidad como una idealización de las diferencias culturales o la sostenibilidad como una simple suma de acciones ambientales. Su planteamiento parte de una perspectiva crítica: reconocer la diversidad implica

también analizar desigualdades, discriminaciones y relaciones de poder; educar para la sostenibilidad exige comprender las dimensiones sociales, culturales, económicas y ecológicas de los problemas contemporáneos.

En este sentido, el libro busca contribuir al trabajo de docentes, investigadores, estudiantes, directivos y responsables de políticas educativas interesados en construir instituciones capaces de dialogar con las realidades de sus comunidades sin renunciar al rigor académico. Más que ofrecer respuestas definitivas, propone fundamentos, reflexiones y orientaciones que permitan pensar nuevas formas de relacionar conocimiento científico, saberes comunitarios, participación juvenil y territorio.

El desafío que atraviesa estas páginas puede sintetizarse en una aspiración fundamental: construir una educación capaz de reconocer la diversidad como una fuente de aprendizaje y la sostenibilidad como una responsabilidad compartida. Desde esta perspectiva, educar significa también formar personas capaces de comprender la complejidad de su realidad, dialogar con diferentes formas de conocimiento y participar críticamente en la construcción de sociedades más justas, inclusivas y sostenibles.

- Los autores

INTRODUCCIÓN

La educación latinoamericana se desarrolla en sociedades caracterizadas por una notable diversidad cultural, lingüística, territorial y social. En ellas convergen pueblos indígenas, comunidades afrodescendientes, poblaciones rurales y urbanas, grupos migrantes y múltiples formas contemporáneas de pertenencia que han configurado históricamente maneras diversas de comprender el conocimiento, la comunidad, el territorio y las relaciones con la naturaleza. Esta heterogeneidad constituye una de las principales riquezas de la región, pero también plantea interrogantes acerca de la capacidad de los sistemas educativos para reconocer las diferencias sin reproducir las desigualdades que han acompañado su desarrollo histórico.

Durante amplios periodos, la expansión de la escolarización latinoamericana estuvo vinculada con proyectos nacionales que buscaron construir referentes culturales y lingüísticos relativamente homogéneos. La escuela cumplió una función decisiva en la ampliación del acceso al conocimiento y en la formación ciudadana, pero también participó en procesos mediante los cuales determinadas lenguas, memorias y formas de producir saber ocuparon posiciones secundarias respecto de los conocimientos legitimados oficialmente. Las transformaciones políticas y sociales de las últimas décadas han permitido cuestionar progresivamente estas estructuras y han otorgado una presencia creciente a conceptos como diversidad, inclusión, educación intercultural, derechos lingüísticos, pertinencia cultural y diálogo de saberes.

El reconocimiento normativo, sin embargo, no supone que las desigualdades hayan desaparecido. La investigación reciente sobre educación intercultural en América Latina identifica avances importantes en países como Ecuador, Perú y México, pero también señala dificultades asociadas con la persistencia de orientaciones monoculturales, formación insuficiente del profesorado, participación limitada de las comunidades y distancias entre las políticas formuladas y las prácticas desarrolladas dentro de las instituciones educativas (Mora Ramos et al., 2025). Estas tensiones muestran que el desafío actual no consiste únicamente en incorporar la palabra *interculturalidad* a los documentos oficiales, sino en determinar qué transformaciones

curriculares, pedagógicas e institucionales son necesarias para que la diversidad participe efectivamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Al mismo tiempo, los sistemas educativos enfrentan desafíos vinculados con el deterioro ambiental, el cambio climático, la pérdida de biodiversidad, la presión sobre los recursos naturales, las desigualdades socioeconómicas y la transformación acelerada de los territorios. Estas problemáticas han fortalecido el debate sobre el papel de la educación en la construcción de sociedades capaces de responder a las necesidades presentes sin comprometer las posibilidades de las generaciones futuras. En este contexto, la Educación para el Desarrollo Sostenible ha adquirido un papel estratégico dentro de la agenda internacional.

La UNESCO (2020) plantea que la Educación para el Desarrollo Sostenible debe contribuir a transformar los conocimientos, capacidades, valores y formas de actuación necesarias para construir sociedades más justas y sostenibles. Su hoja de ruta hacia 2030 identifica cinco ámbitos prioritarios de intervención: políticas públicas, entornos educativos, desarrollo de capacidades de los educadores, participación de las juventudes y acción en el ámbito local. Esta perspectiva confirma que la sostenibilidad no puede limitarse a contenidos relacionados con la conservación ambiental, pues requiere intervenir simultáneamente sobre las formas de aprender, las instituciones y las relaciones entre educación y sociedad.

La Agenda 2030 refuerza esta interpretación. La meta 4.7 del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 relaciona expresamente la educación para el desarrollo sostenible con los derechos humanos, la igualdad de género, la cultura de paz, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible (Naciones Unidas, 2015). Esta formulación resulta especialmente significativa para la presente obra, porque demuestra que sostenibilidad y diversidad cultural no representan campos independientes, sino dimensiones que pueden converger dentro de una concepción integral de la educación.

A partir de esta convergencia surge la premisa que orienta el libro: una educación verdaderamente sostenible necesita reconocer las características culturales, lingüísticas, sociales y territoriales de las comunidades en las que se desarrolla, mientras que una

educación intercultural crítica necesita considerar las condiciones sociales, ambientales y materiales que hacen posible la continuidad y transformación de dichas comunidades.

Esta articulación obliga a superar dos interpretaciones reduccionistas. La primera consiste en concebir la interculturalidad únicamente como una estrategia dirigida a poblaciones indígenas o como la incorporación de determinadas manifestaciones culturales al currículo. La segunda identifica la sostenibilidad casi exclusivamente con educación ambiental y promoción de comportamientos individuales relacionados con el cuidado de la naturaleza. Frente a estas aproximaciones, la obra propone comprender ambos enfoques desde una perspectiva relacional.

La interculturalidad interesa aquí como una orientación que permite analizar las relaciones entre culturas, identidades, lenguas y sistemas de conocimiento, pero también las asimetrías históricas que condicionan tales relaciones. La sostenibilidad, por su parte, se interpreta a partir de las conexiones entre ambiente, justicia social, economía, bienestar colectivo, participación y responsabilidad intergeneracional. Desde esta mirada, territorio, comunidad, conocimiento y educación constituyen puntos de encuentro privilegiados.

El concepto de territorio adquiere especial importancia. Más que una delimitación geográfica, representa un espacio construido mediante relaciones históricas, ecológicas, económicas, culturales y políticas. En él se desarrollan actividades productivas, prácticas lingüísticas, memorias, conocimientos y formas de organización que pueden ofrecer importantes oportunidades pedagógicas. El territorio permite trasladar al proceso educativo problemas concretos relacionados con agua, alimentación, biodiversidad, agricultura, movilidad, patrimonio, migración, contaminación o transformación ambiental, posibilitando su estudio mediante diferentes disciplinas y fuentes de conocimiento.

Esta aproximación conduce igualmente al reconocimiento de los saberes tradicionales y comunitarios. Su incorporación a los procesos formativos no supone reemplazar el conocimiento científico ni atribuir validez automática a toda práctica cultural. El propósito consiste en construir espacios donde diferentes conocimientos puedan ser contextualizados, contrastados y analizados críticamente. El diálogo de

saberes adquiere sentido cuando evita tanto la subordinación sistemática de los conocimientos comunitarios como su idealización.

Las experiencias estudiadas en México muestran el potencial educativo de esta relación. Investigaciones realizadas en instituciones de educación media superior con población indígena han identificado prácticas en las que los proyectos comunitarios, el contacto con portadores de conocimientos locales y el estudio de actividades culturales del entorno favorecen aprendizajes situados y relaciones intergeneracionales. En estos procesos, el conocimiento no queda restringido al interior del plantel, sino que se construye mediante la interacción entre docentes, estudiantes, familias y comunidad (Santos Cano, 2025).

La elección de la educación media superior mexicana como espacio central de análisis responde a varias razones. Este nivel constituye una etapa decisiva en la trayectoria de adolescentes y jóvenes, pues coincide con la definición de proyectos académicos, laborales y personales y con una mayor participación en la vida pública. Al mismo tiempo, las instituciones reciben poblaciones con trayectorias culturales, sociales y territoriales heterogéneas, lo que convierte a este tipo educativo en un espacio particularmente pertinente para analizar las posibilidades de una formación intercultural y sostenible.

La investigación sobre juventudes indígenas en educación media superior ha evidenciado dificultades relacionadas con invisibilización, discriminación, insuficiente preparación del profesorado y limitada contextualización de las propuestas educativas, especialmente en espacios urbanos. Al mismo tiempo, las experiencias comunitarias desarrolladas en distintas regiones del país muestran que es posible construir alternativas donde lengua, conocimientos locales, formación académica y territorio mantengan relaciones más estrechas (Juárez Bolaños, 2025).

El escenario mexicano adquiere una relevancia adicional debido a las transformaciones curriculares recientes. El Acuerdo número 21/08/25, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 15 de agosto de 2025, estableció el actual Marco Curricular Común de la Educación Media Superior. El MCCEMS plantea una formación humanista, científica, intercultural e integral y reconoce principios como la pluralidad

epistémica, el diálogo entre saberes, la justicia social, la contextualización y la participación de las comunidades escolares (SEP, 2025).

Este nuevo escenario curricular ofrece posibilidades relevantes para articular los temas desarrollados en la obra. Sin embargo, también obliga a distinguir entre el reconocimiento normativo y la transformación efectiva de las prácticas educativas. Que un marco curricular incorpore interculturalidad, comunidad o sostenibilidad constituye un avance importante, pero sus resultados dependerán de las capacidades institucionales para llevar dichos principios al aula, proporcionar formación al profesorado, generar materiales pertinentes, establecer mecanismos de participación y atender las desigualdades existentes entre planteles y territorios.

En este marco, la pregunta que orienta la obra es la siguiente:

¿Cómo pueden articularse la interculturalidad crítica y la educación para la sostenibilidad en las políticas, el currículo, la formación docente y las prácticas educativas de la educación media superior mexicano, considerando las experiencias, tensiones y aprendizajes desarrollados en América Latina?

A partir de esta interrogante, el objetivo general consiste en analizar críticamente los fundamentos, políticas, experiencias, posibilidades y desafíos de la articulación entre educación intercultural y sostenibilidad en América Latina, con énfasis en la educación media superior mexicana, con el propósito de formular orientaciones curriculares, pedagógicas, institucionales y de política educativa contextualizadas.

La obra adopta un enfoque documental, crítico, comparativo y propositivo. No pretende presentar resultados derivados de un trabajo de campo propio ni atribuir carácter empírico a observaciones que proceden de investigaciones previamente publicadas. El análisis se fundamenta en literatura científica, obras académicas, documentos institucionales, marcos normativos y publicaciones de organismos nacionales e internacionales vinculados con educación, interculturalidad, sostenibilidad y derechos culturales. Particular atención se concede a estudios y experiencias de América Latina y a investigaciones centradas en las juventudes indígenas y la educación media superior mexicana.

La perspectiva comparativa tampoco pretende establecer clasificaciones entre países ni identificar un único modelo regional. Las experiencias de Bolivia, Ecuador, Perú, Chile, Colombia, Guatemala y México se examinan considerando que cada sistema educativo responde a procesos históricos e institucionales diferentes. Su utilidad reside en identificar problemas compartidos, alternativas desarrolladas y aprendizajes que puedan enriquecer la discusión mexicana sin trasladar mecánicamente soluciones construidas para otros contextos.

El libro se organiza en cinco capítulos articulados mediante una progresión que avanza desde los fundamentos conceptuales hacia las propuestas de transformación educativa.

El primer capítulo, “Educación intercultural y diversidad en América Latina”, establece las bases conceptuales de la obra. Examina la heterogeneidad cultural, lingüística y educativa de la región; desarrolla los fundamentos de la educación intercultural; analiza su relación con inclusión y equidad; e identifica los principales desafíos que condicionan su consolidación. Su propósito es mostrar que la interculturalidad debe superar el reconocimiento descriptivo de las diferencias y avanzar hacia la transformación de las relaciones educativas que producen subordinación o exclusión.

El segundo capítulo, “Educación, sostenibilidad y desarrollo social”, amplía la discusión hacia las problemáticas ambientales y sociales contemporáneas. Se estudian los fundamentos de la Educación para el Desarrollo Sostenible, la Agenda 2030, la educación ambiental, la responsabilidad social y la relación con el territorio. El capítulo concluye argumentando que interculturalidad y sostenibilidad son enfoques complementarios cuando se comprenden desde perspectivas de justicia, participación y contextualización.

El tercer capítulo, “Saberes, territorio y experiencias interculturales en América Latina”, sitúa el análisis en las formas de conocimiento producidas por comunidades y pueblos indígenas. Examina la transmisión de saberes tradicionales, las relaciones entre territorio y sostenibilidad y diversas experiencias educativas latinoamericanas. En este apartado se evita tanto la subordinación como la romantización del conocimiento comunitario y se propone el diálogo crítico como principio para relacionar diferentes formas de comprender la realidad.

El cuarto capítulo, “Interculturalidad y sostenibilidad en la educación media superior mexicana”, concentra la discusión en México. Analiza las características y desafíos de este tipo educativo, el marco curricular vigente, la formación docente y la relación entre escuela, comunidad y territorio. El capítulo presta especial atención a la distancia que puede existir entre las aspiraciones normativas y las posibilidades institucionales para concretarlas.

Finalmente, el quinto capítulo, “Perspectivas y propuestas para una educación intercultural y sostenible”, adopta un carácter propositivo. Desarrolla estrategias pedagógicas para el nivel medio superior, orientaciones para proyectos educativos vinculados con la comunidad, retos institucionales y consideraciones de política educativa. Su finalidad no es establecer una metodología única, sino ofrecer principios capaces de adaptarse a diferentes realidades escolares y territoriales.

En conjunto, estos capítulos sostienen que la transformación educativa requiere evitar falsas oposiciones. El conocimiento científico y los saberes comunitarios no tienen que concebirse necesariamente como ámbitos incompatibles; la contextualización no supone renunciar a una formación académica rigurosa; la valoración de la identidad cultural no implica aislar a los estudiantes de procesos globales; y la sostenibilidad no puede separarse de la justicia social.

La educación intercultural y sostenible que se propone en esta obra parte, precisamente, de la necesidad de construir puentes.

Puentes entre escuela y comunidad; entre conocimiento científico y experiencias territoriales; entre lenguas y formas distintas de interpretar el mundo; entre problemas locales y desafíos globales; entre formación académica y participación social.

Desde esta perspectiva, una educación pertinente no es aquella que mantiene a los estudiantes exclusivamente dentro de sus contextos de origen, sino la que reconoce dichos contextos como punto de partida y, simultáneamente, amplía sus posibilidades de comprender otras realidades, acceder a diferentes conocimientos y decidir libremente sobre sus proyectos de vida.

La educación media superior posee un potencial particular para contribuir a este propósito. Las juventudes no constituyen únicamente destinatarias de decisiones

educativas: son sujetos capaces de investigar, cuestionar, crear y participar en la transformación de sus instituciones y comunidades. Reconocer esta capacidad supone abandonar una pedagogía exclusivamente transmisiva y favorecer experiencias donde el aprendizaje permita interpretar problemas, deliberar sobre alternativas y asumir responsabilidades acordes con las posibilidades reales de actuación.

La aspiración que orienta este libro no consiste, por tanto, en proponer una escuela que ofrezca respuestas definitivas frente a los complejos desafíos contemporáneos. Busca contribuir a una educación capaz de formular mejores preguntas, reconocer diferentes conocimientos, analizar críticamente las desigualdades y construir posibilidades de acción fundamentadas.

En una región caracterizada simultáneamente por una enorme riqueza cultural y ecológica y por persistentes desigualdades sociales, articular interculturalidad y sostenibilidad representa una posibilidad para reconsiderar el sentido mismo de educar. Significa formar personas capaces de convivir en sociedades plurales, comprender la interdependencia entre bienestar humano y naturaleza, reconocer la dignidad de diferentes comunidades y participar responsablemente en la construcción de futuros colectivos.

Esta es la perspectiva desde la cual se desarrolla la obra: una educación que no conciba la diversidad como un problema que debe eliminarse, ni la sostenibilidad como un contenido adicional que debe añadirse al currículo, sino ambas como principios capaces de orientar la construcción de instituciones educativas más justas, pertinentes, críticas y vinculadas con los territorios que les dan sentido.

CAPÍTULO I

Educación intercultural y diversidad en América Latina



CAPÍTULO I.

1 Educación intercultural y diversidad en América Latina

América Latina constituye un espacio social configurado por una extraordinaria heterogeneidad histórica, étnica, lingüística y territorial. La presencia de pueblos indígenas, comunidades afrodescendientes, poblaciones mestizas, grupos migrantes y múltiples expresiones identitarias ha conformado sociedades en las que distintas formas de comprender el mundo conviven, dialogan, se transforman y, en no pocas ocasiones, entran en tensión. Esta pluralidad no representa únicamente un rasgo demográfico; se expresa en sistemas de conocimiento, lenguas, memorias colectivas, formas de organización, prácticas productivas, relaciones con el territorio y modos particulares de transmitir aprendizajes entre generaciones.

Los sistemas educativos latinoamericanos se desarrollaron, sin embargo, dentro de procesos históricos de construcción nacional que privilegiaron durante largos periodos la homogeneización lingüística y cultural. La consolidación de identidades nacionales estuvo frecuentemente asociada con currículos centralizados, predominio de las lenguas oficiales y modelos escolares que otorgaron mayor legitimidad a determinados conocimientos. Como consecuencia, numerosos saberes comunitarios, lenguas originarias y experiencias de grupos históricamente subordinados ocuparon posiciones periféricas dentro de las instituciones educativas.

Durante las últimas décadas se han producido transformaciones importantes. Diversos países incorporaron el reconocimiento de la pluralidad étnica y lingüística en sus marcos jurídicos, desarrollaron modalidades de educación intercultural bilingüe e impulsaron políticas destinadas a mejorar las oportunidades de poblaciones indígenas y afrodescendientes. No obstante, el reconocimiento normativo no ha eliminado las asimetrías educativas. Corbetta (2021) advierte que, aunque la interculturalidad ocupa actualmente un espacio relevante en la política educativa latinoamericana, persiste el desafío de trascender iniciativas dirigidas exclusivamente a grupos específicos y avanzar hacia la interculturalización del conjunto de los sistemas educativos.

Este capítulo examina esa problemática mediante cuatro dimensiones complementarias. En primer lugar, se aborda la diversidad cultural, lingüística y

educativa que caracteriza a la región. Posteriormente, se desarrollan los fundamentos conceptuales de la educación intercultural. A continuación, se analiza su relación con la inclusión y la equidad. Finalmente, se estudian los principales obstáculos que condicionan su consolidación en América Latina.

1.1 Diversidad cultural, lingüística y educativa

Comprender la educación intercultural exige partir del reconocimiento de que la diversidad latinoamericana posee raíces históricas profundas y adopta expresiones contemporáneas que trascienden una clasificación estrictamente étnica. Las sociedades de la región se han constituido mediante la interacción entre pueblos originarios, poblaciones procedentes de diferentes procesos migratorios, comunidades afrodescendientes y múltiples identidades surgidas de intercambios históricos, desplazamientos territoriales y transformaciones sociales.

La población indígena ocupa un lugar particularmente relevante dentro de este panorama. Las estimaciones disponibles muestran que decenas de millones de personas pertenecen a pueblos originarios en América Latina y el Caribe. Pedrero (2023) señala, además, que las transformaciones demográficas recientes obligan a abandonar la representación de lo indígena como una realidad exclusivamente rural. Los procesos migratorios y de urbanización han generado una presencia cada vez más significativa de población originaria en ciudades, fenómeno que modifica tanto las demandas educativas como las condiciones en las que se construyen y manifiestan las identidades.

Esta dimensión adquiere especial importancia porque las políticas educativas interculturales se desarrollaron históricamente con una fuerte orientación hacia territorios rurales. La diversidad contemporánea desborda esa delimitación. Estudiantes indígenas pueden encontrarse actualmente en instituciones urbanas que no fueron diseñadas para reconocer sus trayectorias culturales o lingüísticas, circunstancia que puede generar nuevas formas de invisibilización.

El caso mexicano proporciona un ejemplo ilustrativo. Juárez Bolaños (2025) muestra que las juventudes indígenas que estudian educación media superior en entornos urbanos pueden enfrentar dificultades vinculadas con la escasa contextualización curricular, la insuficiente preparación del profesorado para atender aulas culturalmente heterogéneas y la limitada disponibilidad de materiales pertinentes. El problema, por

consiguiente, no consiste únicamente en garantizar que un estudiante acceda físicamente a la escuela, sino también en preguntarse si la institución reconoce las experiencias, conocimientos e identidades que acompañan su trayectoria educativa.

La heterogeneidad lingüística añade otra dimensión fundamental. UNESCO (2025) señala que América Latina alberga 522 pueblos indígenas y más de 420 lenguas originarias, varias de ellas sometidas a procesos de debilitamiento o riesgo de desaparición. Las lenguas no constituyen simples instrumentos para transmitir información; contienen categorías mediante las cuales las comunidades interpretan relaciones sociales, territorios, naturaleza, memoria y experiencia histórica. Su pérdida representa, por ello, una disminución del patrimonio cultural y epistemológico de la humanidad.

El Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas (UN DESA, 2023) ha advertido que numerosos idiomas indígenas se encuentran amenazados por procesos históricos de asimilación, desplazamiento territorial, discriminación y disminución de la transmisión intergeneracional. En el ámbito educativo, estas dinámicas adquieren particular gravedad cuando la lengua empleada por la escuela es percibida como la única legítima para aprender, progresar académicamente o integrarse socialmente.

Reconocer la diversidad lingüística no significa, sin embargo, asumir que toda persona perteneciente a un pueblo originario habla necesariamente una lengua indígena. Las identidades son multidimensionales y dinámicas. La pertenencia puede expresarse mediante la autoadscripción, las relaciones comunitarias, las prácticas familiares, la memoria, el territorio o diferentes combinaciones de estos elementos. Reducir la identidad al dominio lingüístico corre el riesgo de excluir a personas cuyos procesos históricos familiares estuvieron precisamente marcados por la pérdida o desplazamiento de su lengua.

Asimismo, América Latina posee una importante presencia afrodescendiente que debe formar parte de cualquier perspectiva amplia sobre pluralidad educativa. La historia de estas poblaciones ha estado atravesada por esclavización, racismo, exclusión y procesos de invisibilización que todavía tienen consecuencias en las oportunidades sociales y educativas. Por esta razón, una comprensión rigurosa del enfoque intercultural

no puede restringirse a la relación entre población indígena y sociedad mestiza, sino que debe examinar las múltiples configuraciones de diferencia existentes en cada territorio.

La diversidad también atraviesa las formas de producir y transmitir conocimiento. Las comunidades conservan experiencias relacionadas con agricultura, alimentación, manejo del agua, biodiversidad, medicina tradicional, organización colectiva, oralidad, expresiones artísticas, técnicas productivas y relaciones con los ecosistemas. Estos conocimientos no deberían incorporarse al currículo como objetos pintorescos o testimonios del pasado, sino analizarse como prácticas vivas que pueden dialogar críticamente con los campos científicos y humanísticos.

La investigación regional más reciente aporta evidencia en este sentido. Pinochet (2026), en un estudio desarrollado para UNESCO sobre 200 prácticas educativas de 15 países latinoamericanos y caribeños, muestra que la incorporación del patrimonio cultural inmaterial y los conocimientos vinculados con los territorios puede fortalecer la pertinencia de los procesos formativos, la participación comunitaria y la inclusión. Estos resultados contribuyen a superar la idea de que el aprendizaje se produce exclusivamente dentro del aula y permiten reconocer a comunidades y territorios como espacios legítimos de formación.

No obstante, la existencia objetiva de diversidad no convierte automáticamente a una sociedad o a una institución en intercultural. Una escuela puede recibir estudiantes procedentes de distintas culturas y continuar reproduciendo un currículo monocultural. Del mismo modo, un país puede reconocer constitucionalmente su carácter pluricultural sin transformar las relaciones educativas mediante las cuales algunos saberes permanecen subordinados.

Esta diferencia resulta fundamental: la diversidad describe la existencia de diferencias; la interculturalidad plantea cómo se construyen las relaciones entre ellas.

Desde esta premisa, la heterogeneidad latinoamericana representa simultáneamente una riqueza y un desafío. Constituye una riqueza porque amplía las perspectivas, saberes, lenguajes y experiencias disponibles para comprender la realidad. Se convierte en desafío cuando las diferencias se encuentran atravesadas por desigualdades y determinadas identidades poseen mayores posibilidades que otras de

influir en el currículo, utilizar su lengua en espacios públicos o ver reconocidos sus conocimientos.

La cuestión educativa central deja entonces de ser cómo administrar estudiantes diferentes y pasa a formularse de otra manera: ¿cómo construir instituciones capaces de reconocer la pluralidad sin convertirla en desigualdad?

1.2 Fundamentos de la educación intercultural

La educación intercultural surgió en América Latina estrechamente vinculada con las reivindicaciones de pueblos indígenas, movimientos sociales y organizaciones que cuestionaron modelos escolares orientados a la asimilación lingüística y cultural. Con el paso del tiempo, el concepto adquirió mayor presencia en legislaciones, programas educativos y debates académicos. Esta expansión también produjo una diversidad de interpretaciones que hace indispensable precisar su significado.

Uno de los primeros aspectos consiste en distinguir multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad. Aunque en ocasiones aparecen utilizadas como expresiones equivalentes, cada una remite a una forma diferente de interpretar la diversidad.

Tabla 1 Diferencias conceptuales entre multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad

Concepto	Característica principal	Implicación educativa
Multiculturalidad	Reconoce la coexistencia de diferentes grupos culturales dentro de un mismo espacio social.	Puede conducir al reconocimiento de diferencias sin modificar necesariamente las relaciones existentes entre ellas.
Pluriculturalidad	Destaca la presencia histórica y la interacción de múltiples tradiciones dentro de una sociedad.	Permite reconocer que las identidades nacionales se han conformado mediante aportes culturales diversos.
Interculturalidad	Propone relaciones, intercambios y construcción conjunta entre sujetos y conocimientos culturalmente diferentes, atendiendo las asimetrías existentes.	Exige transformar relaciones educativas, currículos y prácticas para favorecer participación, reconocimiento y diálogo en condiciones de mayor equidad.

Fuente: elaboración propia a partir de Walsh (2005) y Corbetta (2021).

Walsh (2005) sostiene que la interculturalidad no debe entenderse como una condición automáticamente producida por la coexistencia de culturas. Se trata de un

proceso que busca construir relaciones sustentadas en reconocimiento, respeto, legitimidad, simetría y participación. Esta concepción introduce una diferencia fundamental respecto de aproximaciones que se limitan a celebrar la variedad de costumbres o incorporar contenidos culturales aislados.

En educación, esto significa que organizar una feria gastronómica, conmemorar una fecha vinculada con un pueblo originario o incluir ocasionalmente una leyenda indígena puede contribuir al reconocimiento, pero no constituye por sí solo una práctica intercultural. El problema central se encuentra en una escala más profunda: qué conocimientos forman parte del currículo, quién decide su selección, qué lenguas pueden utilizarse legítimamente, qué representaciones de los pueblos aparecen en los materiales, cómo se forman los docentes y de qué manera participan las comunidades en la construcción educativa.

Desde una perspectiva crítica, el propósito no consiste en adaptar a los grupos considerados diferentes a una estructura escolar que permanece inalterada. La propuesta supone examinar la propia institución y preguntarse qué relaciones de poder, mecanismos de exclusión o jerarquías epistemológicas reproduce.

Esta aproximación conduce al concepto de interculturalidad crítica. Corbetta (2021) diferencia las políticas transformadoras de aquellas formas funcionales de reconocimiento que admiten la diversidad sin cuestionar las condiciones que producen desigualdad. Bajo una perspectiva funcional, la diferencia puede ser tolerada e incluso visibilizada, pero el centro del sistema permanece prácticamente intacto. La mirada crítica, por el contrario, dirige su atención hacia las asimetrías económicas, sociales, políticas, educativas y epistemológicas que estructuran las relaciones entre grupos.

La educación intercultural posee, por esta razón, una dimensión simultáneamente pedagógica, ética y política. Es pedagógica porque modifica las formas de enseñar, aprender, evaluar y construir conocimientos. Es ética porque se fundamenta en el reconocimiento de la dignidad y legitimidad de las personas y comunidades. Es política porque las decisiones acerca de qué saberes se enseñan, qué lenguas ocupan el aula y quién participa en la organización educativa involucran relaciones de poder.

Mora Ramos et al. (2025) plantean que la perspectiva intercultural puede convertirse en un eje para promover equidad social y desarrollo sostenible cuando reconoce las lenguas, cosmovisiones y conocimientos de poblaciones históricamente marginadas y favorece su participación en los procesos formativos. A su vez, advierten que la incorporación superficial de estos elementos no modifica necesariamente las estructuras educativas.

El diálogo de saberes constituye otro fundamento esencial. Este principio reconoce que distintas comunidades humanas desarrollan formas particulares de interpretar y responder a su realidad. No presupone que todos los conocimientos posean el mismo alcance explicativo ni elimina la necesidad de contrastar evidencias. Su finalidad consiste en evitar que un único sistema epistemológico sea considerado la única fuente posible de comprensión.

La ciencia y los conocimientos comunitarios no tienen que presentarse como universos inevitablemente opuestos. Una pedagogía intercultural puede generar espacios para contrastar explicaciones, identificar coincidencias y diferencias, reconocer contextos de producción y analizar críticamente los alcances de cada perspectiva. El objetivo no es reemplazar el conocimiento científico por saberes tradicionales ni utilizar la ciencia para invalidarlos de manera automática, sino desarrollar capacidades para participar en intercambios epistemológicos respetuosos y rigurosos.

Ames et al. (2026) resaltan precisamente que los procesos de interculturalización requieren transformaciones que alcancen las formas mediante las cuales las instituciones producen, validan y transmiten conocimiento. Esta consideración resulta especialmente relevante para evitar que la diversidad sea incorporada únicamente mediante elementos simbólicos mientras los mecanismos centrales del currículo permanecen invariables.

Otro principio básico es la contextualización. Los aprendizajes adquieren mayor pertinencia cuando pueden relacionarse con los problemas, lenguajes, experiencias y condiciones del territorio donde vive el estudiantado. Contextualizar no significa reducir la formación al entorno inmediato. La tarea educativa consiste, más bien, en establecer puentes entre lo local y lo global, entre conocimientos comunitarios y científicos, y entre experiencia cotidiana y estructuras sociales más amplias.

Por último, la interculturalidad debe ser comprendida como una responsabilidad del conjunto del sistema educativo. Corbetta (2021) propone avanzar simultáneamente en dos direcciones: garantizar una educación pertinente para pueblos indígenas y afrodescendientes y, a la vez, interculturalizar la educación destinada a toda la población. Esta segunda dimensión es decisiva. Si únicamente los estudiantes indígenas aprenden sobre interculturalidad mientras los demás continúan formándose desde una perspectiva monocultural, las estructuras que producen prejuicios y discriminación difícilmente serán modificadas.

Educar interculturalmente significa, en consecuencia, aprender a vivir en sociedades plurales, reconocer las desigualdades que atraviesan las diferencias y desarrollar capacidades para construir relaciones más justas entre personas, comunidades y conocimientos.

1.3 Interculturalidad, inclusión y equidad educativa

Interculturalidad, inclusión y equidad constituyen conceptos estrechamente relacionados, aunque no deben confundirse. La inclusión persigue que todas las personas puedan participar efectivamente en los procesos educativos; la equidad reconoce que alcanzar ese objetivo puede requerir medidas diferenciadas debido a las desigualdades existentes; y la perspectiva intercultural incorpora, además, el reconocimiento de las identidades, lenguas, conocimientos y relaciones históricas que intervienen en la experiencia escolar.

La distinción resulta relevante porque ofrecer formalmente el mismo servicio a todos los estudiantes no garantiza igualdad real de oportunidades. Cuando los puntos de partida son diferentes, un tratamiento estrictamente idéntico puede reproducir las desventajas previas. Por ello, la equidad educativa exige identificar barreras y proporcionar respuestas acordes con las necesidades de distintos grupos y territorios.

UNESCO (2020) sostiene que la inclusión supone transformar los sistemas educativos para responder a la heterogeneidad del alumnado, en lugar de esperar que sean los estudiantes quienes deban adaptarse a estructuras diseñadas a partir de un modelo homogéneo. Esta perspectiva desplaza la atención desde las supuestas carencias individuales hacia las barreras generadas por políticas, instituciones, prácticas pedagógicas y condiciones sociales.

Desde el enfoque intercultural, algunas de esas barreras poseen un carácter lingüístico o simbólico. Un estudiante puede asistir regularmente a una institución y, sin embargo, encontrar que su identidad únicamente aparece representada mediante estereotipos; que su lengua familiar carece de reconocimiento; que la historia de su comunidad es omitida del currículo; o que determinadas expresiones culturales son utilizadas como motivo de discriminación. En tales situaciones existe acceso escolar, pero no necesariamente inclusión sustantiva.

De ahí que el derecho a la educación deba analizarse atendiendo, al menos, al acceso, permanencia, aprendizaje, participación, reconocimiento y pertinencia. Estas dimensiones permiten evitar una interpretación reducida según la cual el éxito de las políticas inclusivas podría medirse exclusivamente mediante matrícula.

Los estudios regionales muestran avances en el acceso y en el reconocimiento legal de poblaciones históricamente excluidas, pero también revelan la persistencia de diferencias asociadas con situación socioeconómica, localización territorial, pertenencia étnica, lengua, género y otras condiciones. Corbetta (2021) concluye que, pese a las mejoras registradas en distintos indicadores de escolarización para población indígena y afrodescendiente, continúan existiendo asimetrías importantes respecto de otros grupos.

Estas desigualdades poseen un carácter acumulativo. Las dificultades económicas pueden combinarse con la distancia geográfica, la precariedad de la infraestructura, el racismo, las barreras lingüísticas o la limitada pertinencia curricular. Una política educativa orientada por la equidad necesita, por ello, comprender que los obstáculos no actúan de manera independiente.

La experiencia mexicana de las juventudes indígenas urbanas resulta significativa para ilustrar esta cuestión. Juárez Bolaños (2025) documenta que la presencia de jóvenes indígenas en la educación media superior puede permanecer parcialmente invisibilizada cuando los mecanismos institucionales de identificación se concentran en el uso de una lengua originaria o cuando las instituciones carecen de estrategias específicas para reconocer distintas formas de pertenencia. Esta situación demuestra que la diversidad no desaparece al trasladarse del ámbito rural a la ciudad; cambia de condiciones y puede adquirir expresiones menos visibles.

Una institución interculturalmente inclusiva debe crear ambientes donde la manifestación de la identidad no implique un riesgo de estigmatización. La discriminación puede generar silenciamiento, abandono de prácticas lingüísticas o culturales y distanciamiento respecto de la propia pertenencia comunitaria. En tales contextos, promover la inclusión exige actuar sobre la convivencia escolar y no solamente incorporar contenidos al plan de estudios.

La formación docente ocupa una posición estratégica. El profesorado necesita herramientas para reconocer situaciones discriminatorias, trabajar con grupos heterogéneos, contextualizar los aprendizajes y generar espacios en los que diferentes perspectivas puedan expresarse sin reproducir jerarquías. No se trata de exigir que cada docente posea conocimiento exhaustivo de todas las culturas presentes en un aula, sino de desarrollar una disposición profesional basada en la escucha, la reflexión crítica, la investigación del contexto y el reconocimiento de los límites del propio conocimiento.

La equidad requiere igualmente materiales y recursos pertinentes. Las representaciones incluidas en libros, recursos digitales y actividades escolares transmiten determinadas visiones sobre quiénes integran la sociedad y qué grupos son considerados productores de conocimiento. Un currículo donde los pueblos originarios aparecen únicamente asociados con el pasado puede transmitir implícitamente la idea de que sus aportes no participan de la contemporaneidad.

El reconocimiento debe acompañarse de participación. Una política diseñada para las comunidades sin mecanismos efectivos para incorporar sus conocimientos, prioridades y perspectivas puede reproducir relaciones paternalistas. El enfoque intercultural propone avanzar desde una lógica de destinatarios hacia otra en la que los grupos históricamente marginados participen como actores en la construcción de las decisiones educativas.

Esta participación cobra especial importancia en el diseño curricular, la elaboración de materiales, la formación del profesorado y la vinculación territorial. Las comunidades no deben concebirse exclusivamente como fuentes ocasionales de información para una actividad escolar. Pueden intervenir como interlocutoras en procesos de aprendizaje y como productoras de conocimientos relevantes.

Los hallazgos recientes de UNESCO muestran el potencial de estas relaciones. Pinochet (2026) encontró que numerosas iniciativas latinoamericanas que integran patrimonio vivo se apoyan en metodologías participativas, aprendizaje situado y colaboración comunitaria. La evidencia permite pensar la inclusión no solamente como incorporación de quienes estaban excluidos, sino también como transformación de las formas tradicionales de enseñar y aprender.

En este sentido, una educación equitativa no persigue borrar diferencias para producir estudiantes homogéneos. Busca garantizar que dichas diferencias no determinen jerarquías de dignidad, reconocimiento u oportunidad.

La inclusión intercultural exige entonces una combinación de redistribución y reconocimiento: redistribuir oportunidades, recursos y condiciones educativas, al tiempo que se legitiman identidades y conocimientos históricamente relegados. Separar ambas dimensiones puede conducir a políticas incompletas. Garantizar acceso sin pertinencia puede favorecer procesos de asimilación; promover reconocimiento simbólico sin condiciones materiales adecuadas puede dejar intactas las desigualdades.



Figura 1 De la diversidad cultural a la educación intercultural

La Figura 1 sintetiza la progresión conceptual desarrollada en este capítulo. En ella se observa que la diversidad cultural constituye el punto de partida de sociedades heterogéneas; la multiculturalidad o pluriculturalidad da cuenta de la coexistencia de distintos grupos culturales; la interculturalidad incorpora el diálogo, el reconocimiento mutuo y la interacción respetuosa; mientras que la inclusión y la equidad educativa trasladan estos principios al ámbito escolar mediante condiciones de acceso, participación

y aprendizaje en términos de justicia educativa. Esta articulación permite comprender que la educación intercultural no se limita al reconocimiento de las diferencias, sino que se orienta hacia la transformación de las relaciones educativas en favor de una mayor equidad.

1.4 Principales desafíos de la educación intercultural en América Latina

Los avances normativos experimentados en América Latina durante las últimas décadas son significativos. En distintos países se reconocieron derechos lingüísticos, se desarrollaron modalidades de educación intercultural bilingüe, se incorporaron contenidos vinculados con pueblos originarios y se ampliaron los debates sobre diversidad y discriminación. Corbetta (2021) identifica iniciativas relacionadas con educación e interculturalidad en al menos 18 países latinoamericanos. Sin embargo, el principal problema contemporáneo ya no consiste solamente en incorporar el término interculturalidad a las políticas públicas, sino en lograr que sus principios transformen efectivamente las instituciones.

Uno de los desafíos más persistentes es la distancia entre reconocimiento normativo e implementación cotidiana. La existencia de una ley, un programa o una declaración curricular no garantiza que las escuelas dispongan de personal capacitado, materiales, recursos financieros y mecanismos de participación suficientes. Mora Ramos et al. (2025) identifican esta brecha en experiencias de Ecuador, Perú y México: los avances jurídicos conviven con fragmentación institucional, dificultades de articulación y persistencia de prácticas educativas monoculturales.

Esta situación revela que la interculturalidad puede convertirse en un discurso institucional sin producir transformaciones sustantivas. El riesgo aumenta cuando su implementación se reduce a actividades puntuales que no modifican el currículo, la evaluación, la gestión escolar ni la formación profesional.

Un segundo desafío corresponde a la preparación del profesorado. Las políticas interculturales dependen, en gran medida, de docentes capaces de convertir principios generales en decisiones pedagógicas. Esto requiere competencias para trabajar en aulas heterogéneas, reconocer prejuicios, desarrollar metodologías contextualizadas, dialogar con las comunidades y valorar el plurilingüismo.

La formación no puede limitarse a entregar definiciones sobre diversidad. Debe favorecer procesos reflexivos mediante los cuales los educadores examinen cómo las propias prácticas escolares pueden reproducir estereotipos, expectativas diferenciadas o jerarquías entre conocimientos. La actualización permanente resulta especialmente importante porque las aulas contemporáneas presentan configuraciones identitarias cada vez más complejas.

La investigación desarrollada en educación media superior mexicana muestra que la capacitación insuficiente constituye precisamente uno de los obstáculos para atender adecuadamente a juventudes indígenas (Juárez Bolaños, 2025). Aunque el problema posee características específicas en México, dialoga con una dificultad ampliamente identificada en la literatura regional.

El tercer desafío se relaciona con la transformación curricular. Interculturalizar el currículo no equivale a agregar una unidad temática sobre pueblos originarios. Requiere revisar la manera en que diferentes disciplinas presentan la historia, la sociedad, la naturaleza y la producción del conocimiento.

Un currículo con esta perspectiva debería permitir que las contribuciones indígenas y afrodescendientes aparezcan en su historicidad y contemporaneidad, evitando tanto la invisibilización como la idealización. Los pueblos no deben ser representados como culturas inmóviles. Sus identidades se transforman, participan de contextos urbanos, utilizan tecnologías, desarrollan investigación, intervienen políticamente y construyen respuestas contemporáneas a problemas sociales y ambientales.

Un cuarto problema se encuentra en la protección y revitalización de las lenguas originarias. La escuela ha desempeñado históricamente un papel contradictorio: puede contribuir al desplazamiento lingüístico cuando privilegia de manera excluyente una lengua dominante, pero también puede convertirse en un espacio estratégico para fortalecer la transmisión intergeneracional. UNESCO (2025) advierte que muchas de las más de 420 lenguas indígenas existentes en América Latina enfrentan amenazas, razón por la cual la revitalización constituye una tarea cultural, educativa y de derechos humanos.

Las políticas lingüísticas necesitan superar la idea de que las lenguas indígenas son útiles únicamente para estudiantes originarios. Su presencia en el espacio educativo posee valor para el conjunto de la sociedad porque permite reconocer la pluralidad histórica y cuestionar la representación de los Estados latinoamericanos como culturalmente homogéneos.

Un quinto desafío corresponde a la persistencia del racismo y la discriminación. Las desigualdades educativas no pueden explicarse exclusivamente mediante carencias económicas o deficiencias institucionales. Las jerarquías construidas alrededor del origen étnico, los rasgos físicos, la lengua, el territorio o las prácticas culturales influyen en las experiencias escolares.

La investigación sobre juventudes indígenas en la educación media superior mexicana muestra que la discriminación y los prejuicios pueden llevar a algunos jóvenes a ocultar elementos de su identidad como estrategia para evitar situaciones de estigmatización (Juárez Bolaños, 2025). Esta problemática obliga a comprender que el reconocimiento cultural requiere instituciones capaces de garantizar ambientes seguros y mecanismos efectivos contra las prácticas discriminatorias.

Un sexto reto se refiere a la participación de las comunidades en la gobernanza educativa. Las políticas interculturales pierden capacidad transformadora cuando los grupos involucrados solamente son consultados una vez que las decisiones centrales ya han sido adoptadas. Corbetta (2021) plantea la necesidad de cuestionar si las políticas se construyen para, con o desde los pueblos involucrados. La pregunta trasciende una diferencia semántica: determina quién posee capacidad efectiva para definir prioridades.

La participación debe ser pertinente y sostenida. Involucrar a autoridades comunitarias, familias, jóvenes, educadores y organizaciones puede contribuir a identificar necesidades que una planificación centralizada difícilmente percibe. Además, permite establecer una relación más estrecha entre los procesos escolares y las realidades territoriales.

A estos desafíos se añade la creciente diversidad de los contextos urbanos y digitales. Los enfoques interculturales surgidos fundamentalmente de realidades rurales necesitan dialogar con nuevas formas de pertenencia. Las juventudes pueden construir

identidades híbridas, participar simultáneamente en espacios comunitarios y urbanos, utilizar varias lenguas con grados diferentes de dominio y mantener vínculos territoriales mediante plataformas digitales. Las políticas educativas necesitan responder a estas configuraciones sin establecer categorías rígidas sobre lo que significa ser indígena, afrodescendiente o miembro de una determinada comunidad.

Finalmente, persiste un desafío relacionado con la evaluación de las políticas y prácticas interculturales. No basta contabilizar programas, cursos o materiales producidos. Es necesario investigar si estas intervenciones mejoran la participación, reducen experiencias discriminatorias, fortalecen la pertinencia educativa, favorecen los aprendizajes y contribuyen a la continuidad de las trayectorias escolares. Sin mecanismos de seguimiento, las iniciativas corren el riesgo de depender de coyunturas políticas o voluntades individuales.

El panorama regional muestra, por tanto, una situación compleja. América Latina ha recorrido un camino importante desde los antiguos modelos explícitamente asimilacionistas hacia el reconocimiento de su pluralidad. Sin embargo, transformar ese reconocimiento en relaciones educativas más equitativas continúa siendo una tarea pendiente.

Esta perspectiva permite formular una conclusión central para el resto de la obra: la educación intercultural no debe entenderse como una modalidad destinada únicamente a determinados grupos, sino como un principio para repensar la educación en sociedades estructuralmente diversas. Su propósito no consiste en borrar las diferencias ni en conservarlas como piezas aisladas, sino en crear condiciones para que personas, culturas y saberes puedan relacionarse de manera digna, crítica y equitativa.

Desde esta base conceptual es posible avanzar hacia una cuestión adicional que atraviesa los problemas contemporáneos de América Latina: la relación entre educación, territorio, justicia social y sostenibilidad. Este será el eje del siguiente capítulo, donde se analizará cómo la formación de las nuevas generaciones puede contribuir a responder a desafíos ambientales y sociales sin desvincularlos de las culturas, conocimientos y formas de vida existentes en los territorios.

CAPÍTULO II

Educación, sostenibilidad y desarrollo social



CAPÍTULO II.

2 Educación, sostenibilidad y desarrollo social

La educación contemporánea se desarrolla en un escenario marcado por profundas transformaciones sociales, ambientales, económicas y tecnológicas. El cambio climático, la pérdida de biodiversidad, la creciente presión sobre los recursos naturales, las desigualdades socioeconómicas, la urbanización acelerada y las modificaciones en las formas de producción y consumo plantean interrogantes que trascienden las respuestas sectoriales. Estos procesos afectan las condiciones materiales de vida, pero también modifican las relaciones sociales, las dinámicas territoriales y las posibilidades de las nuevas generaciones para construir proyectos.

Frente a esta realidad, la sostenibilidad ha adquirido una presencia creciente dentro de las agendas educativas internacionales. Su incorporación no puede reducirse a la enseñanza de contenidos ambientales ni a la promoción ocasional de prácticas como el reciclaje, el ahorro energético o el cuidado del agua. Educar para sociedades sostenibles exige comprender las relaciones entre ambiente, bienestar social, justicia, economía, cultura y participación ciudadana, así como desarrollar capacidades para interpretar problemas complejos y participar responsablemente en la construcción de alternativas.

Desde esta perspectiva, la educación deja de concebirse únicamente como un mecanismo de transmisión de conocimientos para asumir una función transformadora. UNESCO (2020) plantea que la Educación para el Desarrollo Sostenible debe proporcionar conocimientos, habilidades, valores y actitudes que permitan adoptar decisiones fundamentadas y actuar individual y colectivamente frente a los desafíos que condicionan el presente y el futuro. Esta aproximación demanda una revisión de los propósitos educativos, las prácticas pedagógicas y las relaciones que las instituciones mantienen con sus comunidades.

En América Latina, esta discusión posee particularidades que impiden trasladar de manera mecánica modelos formulados en otros contextos. La región reúne una enorme riqueza ecológica y cultural, pero también registra desigualdades históricas, conflictos territoriales, vulnerabilidad frente al cambio climático y dificultades para garantizar condiciones educativas equitativas. Por ello, abordar la sostenibilidad desde la educación

latinoamericana implica reconocer que los problemas ambientales están estrechamente relacionados con cuestiones sociales, culturales y políticas.

El presente capítulo analiza estas relaciones a través de cuatro ejes. Primero se examinan los fundamentos de la sostenibilidad y de la Educación para el Desarrollo Sostenible. Posteriormente se estudia el papel de la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible como marco internacional de referencia. El tercer apartado profundiza en la relación entre educación ambiental, territorio y responsabilidad social. Finalmente, se argumenta que interculturalidad y sostenibilidad constituyen perspectivas complementarias para construir procesos educativos contextualizados, participativos y socialmente pertinentes.

2.1 Sostenibilidad y educación para el desarrollo sostenible

El concepto contemporáneo de desarrollo sostenible adquirió relevancia internacional a partir del informe *Our Common Future*, elaborado por la Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo en 1987. En dicho documento se formuló una de las aproximaciones más difundidas al desarrollo sostenible, asociada con la necesidad de satisfacer las necesidades del presente sin comprometer las posibilidades de las generaciones futuras para atender las propias (World Commission on Environment and Development [WCED], 1987).

A partir de entonces, la sostenibilidad dejó progresivamente de interpretarse como una cuestión exclusivamente ambiental. La discusión incorporó las relaciones existentes entre crecimiento económico, bienestar social, disponibilidad de recursos, reducción de desigualdades y conservación de los sistemas naturales. Este cambio permitió comprender que la degradación ecológica no puede analizarse de manera independiente de los modelos productivos, los patrones de consumo, la distribución de la riqueza, la organización territorial y las formas mediante las cuales las sociedades se relacionan con la naturaleza.

En educación, esta transformación conceptual condujo a ampliar los planteamientos tradicionales de la educación ambiental. Mientras esta última tuvo un papel decisivo para sensibilizar sobre los ecosistemas y los efectos de las actividades humanas, la Educación para el Desarrollo Sostenible —EDS— propone integrar dimensiones ecológicas, sociales y económicas dentro de una perspectiva sistémica.

UNESCO (2020) entiende la EDS como un componente fundamental para alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible, puesto que permite formar personas capaces de comprender la complejidad de los problemas actuales, anticipar consecuencias, establecer relaciones entre diferentes dimensiones de una situación y participar en la búsqueda de soluciones. En consecuencia, no constituye una asignatura adicional, sino una orientación que puede atravesar diferentes áreas del currículo.

Esta característica posee particular relevancia. Problemas como la escasez de agua, por ejemplo, pueden estudiarse desde las ciencias naturales mediante el análisis de los ciclos hidrológicos y la calidad del recurso; desde las ciencias sociales al examinar su distribución, gestión y acceso; desde la economía a partir de los sistemas productivos; desde las matemáticas mediante el análisis de datos; y desde perspectivas culturales al recuperar conocimientos comunitarios sobre manejo, conservación y significado territorial del agua. El problema deja entonces de presentarse como un fenómeno aislado para convertirse en una situación multidimensional.

Serna (2025) señala que la EDS demanda precisamente una reformulación de los modelos educativos y no una incorporación nominal de temas vinculados con el ambiente. Su implementación requiere fortalecer la preparación del profesorado, actualizar los currículos atendiendo problemas socioambientales locales y globales y crear condiciones institucionales coherentes con los principios que se pretende enseñar.

Este último aspecto resulta fundamental para evitar contradicciones entre discurso y práctica. Una institución difícilmente puede formar para la sostenibilidad cuando sus dinámicas cotidianas reproducen desperdicio de recursos, escasa participación estudiantil o ausencia de relación con las problemáticas de su entorno. La escuela también educa mediante sus formas de organización, la gestión de sus espacios, los mecanismos de participación y las decisiones que adopta frente a necesidades colectivas.

La EDS incorpora una dimensión práctica. Conocer conceptualmente los efectos del deterioro ambiental constituye una condición necesaria, pero insuficiente. El aprendizaje necesita favorecer la capacidad de analizar información, formular preguntas, deliberar, identificar responsabilidades y desarrollar iniciativas que permitan intervenir de manera razonada sobre situaciones concretas.

UNESCO (2017) identifica diferentes competencias vinculadas con la sostenibilidad, entre ellas el pensamiento sistémico, la anticipación, la reflexión crítica, la colaboración y la resolución integrada de problemas. Estas capacidades resultan especialmente pertinentes en una realidad donde las decisiones sociales producen consecuencias interdependientes y, con frecuencia, difíciles de anticipar.

El pensamiento sistémico permite comprender que las problemáticas no responden a una única causa. La contaminación de un río, por ejemplo, puede relacionarse simultáneamente con actividades productivas, crecimiento urbano, regulación institucional, patrones de consumo, infraestructura sanitaria y formas culturales de utilización del territorio. Una educación orientada por este enfoque evita explicaciones simplificadoras y ayuda al estudiantado a identificar relaciones, actores y consecuencias.

La capacidad de anticipación, por su parte, invita a considerar escenarios futuros. Las decisiones tomadas en el presente pueden producir efectos que se manifiesten años después y afecten de manera desigual a diferentes poblaciones. Formar esta competencia implica enseñar a pensar más allá de la inmediatez, evaluar riesgos y reconocer responsabilidades intergeneracionales.

A su vez, el pensamiento crítico resulta imprescindible para analizar los propios discursos sobre sostenibilidad. No toda iniciativa presentada como sostenible produce necesariamente beneficios sociales y ambientales equivalentes. La educación debe proporcionar herramientas para examinar argumentos, contrastar evidencias e identificar posibles contradicciones entre intereses económicos, necesidades comunitarias y protección del entorno.

La colaboración constituye otra capacidad esencial. Los desafíos socioambientales contemporáneos difícilmente pueden abordarse mediante actuaciones estrictamente individuales. Requieren coordinación entre instituciones públicas, comunidades, centros educativos, organizaciones sociales, sectores productivos y ciudadanía. Por ello, las experiencias educativas que promueven proyectos colectivos permiten desarrollar no solamente conocimientos disciplinares, sino también habilidades de comunicación, negociación y corresponsabilidad.

Esta visión coincide con la propuesta de UNESCO (2021) de construir un nuevo contrato social para la educación basado en la cooperación y la solidaridad. Desde este planteamiento, los sistemas educativos deben contribuir a reparar las injusticias del pasado y favorecer futuros social y ambientalmente sostenibles.

La formación para la sostenibilidad tampoco puede desligarse de la cuestión de la equidad. Los impactos de los problemas ambientales no se distribuyen de manera uniforme. Las poblaciones con menores recursos, los territorios rurales, determinadas comunidades indígenas y otros grupos socialmente vulnerables suelen disponer de menores capacidades materiales e institucionales para enfrentar sequías, contaminación, fenómenos meteorológicos extremos o deterioro de los medios de subsistencia.

Por esta razón, sostenibilidad y justicia social deben analizarse conjuntamente. Una política ambiental puede proteger determinados recursos y, al mismo tiempo, generar efectos adversos sobre comunidades si no considera sus condiciones económicas, culturales y territoriales. Del mismo modo, una estrategia de crecimiento puede mejorar ciertos indicadores económicos y producir costos ecológicos o sociales difíciles de revertir.

La EDS encuentra aquí uno de sus mayores desafíos: formar personas capaces de comprender que las decisiones sobre desarrollo siempre involucran valores, prioridades y distribuciones de beneficios y riesgos. Educar para la sostenibilidad no significa proporcionar respuestas prefabricadas, sino desarrollar criterios que permitan evaluar alternativas de forma argumentada y responsable.

Para el nivel medio superior, esta tarea adquiere especial significado. Las juventudes se encuentran en una etapa en la que consolidan posiciones frente a los problemas públicos, toman decisiones relacionadas con sus trayectorias académicas y laborales y amplían progresivamente su participación en la sociedad. Incorporar la sostenibilidad en este nivel significa proporcionar herramientas para interpretar críticamente el entorno y reconocer que los desafíos globales poseen manifestaciones concretas en los territorios que habitan.

2.2 Agenda 2030 y Objetivos de Desarrollo Sostenible

La aprobación de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible por la Asamblea General de las Naciones Unidas en septiembre de 2015 representó un esfuerzo internacional por establecer una hoja de ruta común frente a los desafíos sociales, económicos y ambientales contemporáneos. La Agenda está integrada por 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible y 169 metas que abarcan cuestiones como pobreza, salud, educación, igualdad, agua, energía, trabajo, ciudades, consumo, clima, ecosistemas, paz y cooperación internacional (Naciones Unidas, 2015).

Una característica central de este marco es la interdependencia de sus objetivos. Aunque cada ODS delimita un ámbito particular de actuación, ninguno puede alcanzarse de manera aislada. La pobreza influye sobre las oportunidades educativas; la escolaridad afecta las posibilidades laborales; las condiciones económicas inciden en la salud; los modelos de producción repercuten sobre los ecosistemas; y el deterioro ambiental puede profundizar desigualdades existentes.

La educación ocupa una posición singular dentro de esta arquitectura. El ODS 4 propone garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida. Sin embargo, su importancia no se limita al cumplimiento de un objetivo específico. La formación educativa constituye un medio indispensable para avanzar en buena parte del conjunto de la Agenda.

Serna (2025) destaca precisamente el carácter estratégico del ODS 4 para la transformación del sistema educativo y señala que su cumplimiento requiere fortalecer simultáneamente la calidad, la inclusión y la equidad. Desde esta perspectiva, ampliar la escolarización constituye un avance indispensable, pero los resultados de la educación también deben analizarse atendiendo la capacidad de los sistemas para responder a los desafíos sociales contemporáneos.

Dentro del ODS 4, la meta 4.7 posee una relevancia especial para este libro. Naciones Unidas (2015) establece que, hacia 2030, los estudiantes deben adquirir conocimientos y habilidades necesarios para promover el desarrollo sostenible, incluyendo, entre otros elementos, estilos de vida sostenibles, derechos humanos, igualdad de género, promoción de una cultura de paz y no violencia, ciudadanía mundial y valoración de la diversidad cultural.

La formulación resulta significativa porque vincula explícitamente sostenibilidad y diversidad. La educación orientada hacia futuros sostenibles no puede limitarse a competencias técnicas ambientales; necesita relacionarse con derechos, convivencia, justicia, reconocimiento cultural y ciudadanía.

La relación entre educación y Agenda 2030 puede sintetizarse en algunos objetivos especialmente vinculados con los procesos formativos:

Tabla 2 Relación entre los Objetivos de Desarrollo Sostenible y su vinculación educativa

Objetivo	Vinculación educativa
ODS 4. Educación de calidad	Garantiza inclusión, equidad, calidad y aprendizaje a lo largo de la vida; la meta 4.7 incorpora explícitamente sostenibilidad y diversidad cultural.
ODS 10. Reducción de las desigualdades	Exige comprender y enfrentar las barreras económicas, sociales, territoriales y culturales que producen exclusión.
ODS 11. Ciudades y comunidades sostenibles	Favorece el estudio del territorio, patrimonio, movilidad, riesgos y condiciones de habitabilidad.
ODS 12. Producción y consumo responsables	Permite analizar críticamente hábitos de consumo, generación de residuos y utilización de recursos.
ODS 13. Acción por el clima	Vincula conocimientos científicos con capacidades para comprender, prevenir y responder al cambio climático.
ODS 16. Paz, justicia e instituciones sólidas	Relaciona educación con ciudadanía, derechos humanos, convivencia y participación democrática.
ODS 17. Alianzas para lograr los objetivos	Destaca la cooperación entre instituciones, comunidades, gobiernos y otros actores para enfrentar problemas compartidos.

Fuente: elaboración propia a partir de Naciones Unidas (2015) y UNESCO (2017).

La tabla permite observar que los ODS pueden utilizarse como un marco articulador para desarrollar propuestas interdisciplinarias. Sin embargo, su incorporación educativa requiere evitar una lectura fragmentada. Trabajar un objetivo durante una actividad escolar y otro durante una fecha conmemorativa no garantiza que los estudiantes comprendan las conexiones estructurales existentes entre ellos.

Un proyecto sobre alimentación, por ejemplo, puede vincular salud, producción agrícola, agua, consumo responsable, desigualdad, conocimientos culturales y cambio climático. Una investigación escolar sobre residuos puede incorporar química, economía, comportamiento de consumidores, regulaciones municipales y condiciones laborales de

personas dedicadas al reciclaje. El valor educativo de los ODS radica, en gran medida, en facilitar estas conexiones.

La Agenda 2030 también debe abordarse desde una perspectiva crítica y contextualizada. Los objetivos constituyen referencias internacionales generales; su aplicación adquiere significado cuando se relaciona con las características concretas de cada país y territorio. Las prioridades de una comunidad rural afectada por escasez hídrica no son idénticas a las de un espacio urbano con contaminación atmosférica, problemas de movilidad o dificultades en la gestión de residuos.

En América Latina, esta contextualización es imprescindible porque las desigualdades territoriales condicionan la posibilidad de alcanzar las metas propuestas. Las instituciones educativas pueden contribuir a traducir objetivos globales en preguntas locales: ¿cómo se manifiesta el cambio climático en nuestra comunidad?, ¿quiénes tienen mayor acceso al agua?, ¿qué actividades económicas sostienen el territorio?, ¿qué conocimientos poseen las generaciones mayores sobre sus transformaciones?, ¿qué grupos enfrentan mayores riesgos?

Cuando estas preguntas ingresan al proceso formativo, la Agenda deja de ser un conjunto abstracto de objetivos internacionales y se convierte en una herramienta para comprender el entorno.

No obstante, sería problemático presentar los ODS como una fórmula suficiente para resolver las tensiones del desarrollo. Su uso pedagógico requiere discusión, análisis de contradicciones y capacidad para reconocer que determinadas metas pueden entrar en tensión dependiendo de las decisiones adoptadas. El crecimiento económico, por ejemplo, no siempre resulta compatible automáticamente con la conservación ambiental; la infraestructura puede generar oportunidades y simultáneamente alterar ecosistemas o territorios comunitarios.

La función educativa consiste precisamente en hacer visibles esas tensiones.

De este modo, la Agenda 2030 puede desempeñar una función relevante cuando se utiliza como marco para organizar problemas y establecer relaciones, pero no debe sustituir el análisis situado ni la participación de quienes experimentan directamente las consecuencias de dichos problemas.

2.3 Educación ambiental, territorio y responsabilidad social

La educación ambiental constituye uno de los antecedentes fundamentales de la actual Educación para el Desarrollo Sostenible. Su evolución ha permitido superar progresivamente aproximaciones centradas exclusivamente en la conservación de determinados componentes naturales y avanzar hacia interpretaciones que integran sociedad, cultura, economía y territorio.

Sauvé (2005) advierte que la educación ambiental constituye un campo diverso, atravesado por distintas corrientes pedagógicas y concepciones acerca de la relación entre sociedad y naturaleza. Esta pluralidad resulta relevante porque evita reducirla a campañas conductuales orientadas únicamente a modificar hábitos individuales.

Separar correctamente los residuos o disminuir el consumo de agua son prácticas valiosas, pero los problemas ambientales poseen dimensiones que superan las elecciones personales. La contaminación, la degradación de ecosistemas o la pérdida de biodiversidad también dependen de estructuras productivas, decisiones políticas, infraestructura, regulación y formas de ocupación del territorio. Una educación ambiental crítica debe permitir comprender estos niveles.

El concepto de territorio ayuda a profundizar esta mirada. Un territorio no es simplemente una superficie geográfica delimitada. Es un espacio construido históricamente mediante relaciones sociales, económicas, culturales y ecológicas. En él se producen identidades, memorias, conflictos, actividades productivas, vínculos comunitarios y formas particulares de relacionarse con los bienes naturales.

Esta interpretación posee profundas implicaciones educativas. Cuando la escuela estudia el territorio puede convertir el entorno inmediato en objeto de investigación. El agua disponible, las modificaciones del paisaje, las actividades productivas, los sistemas alimentarios, las especies locales, las expresiones culturales y los problemas de contaminación dejan de ser asuntos externos al currículo y se transforman en oportunidades para articular conocimientos disciplinares.

Las experiencias analizadas por Santos Cano (2025) en instituciones de educación media superior con población indígena muestran el potencial de esta relación. La autora documenta prácticas en las que la identificación y análisis de actividades culturales del

entorno se convierten en fuente de aprendizaje. Asimismo, destaca proyectos comunitarios que recuperan simultáneamente conocimientos propios y saberes académicos, estableciendo vínculos entre escuela, estudiantes y portadores de conocimientos comunitarios.

Esta aproximación permite entender que el territorio no constituye solamente el escenario donde ocurre el aprendizaje, sino que también puede ser una fuente de problemas, conocimientos y experiencias formativas.

El aprendizaje situado adquiere aquí especial pertinencia. Cuando el estudiantado investiga problemas reales de su entorno puede relacionar conceptos abstractos con situaciones concretas y comprender que las disciplinas escolares poseen herramientas para interpretar la vida cotidiana. Asimismo, la participación de familias, productores, autoridades locales, organizaciones y personas portadoras de conocimientos específicos amplía las posibilidades de construcción colectiva.

El vínculo territorial también modifica la relación entre conocimiento escolar y saber comunitario. La institución educativa deja de presentarse como el único espacio legítimo de producción y transmisión de conocimiento. El entorno social contiene experiencias acumuladas que pueden enriquecer la formación cuando se incorporan mediante procedimientos críticos y respetuosos.

Esto no supone aceptar acríticamente cualquier afirmación por su origen comunitario. El trabajo educativo debe promover comparación, contextualización, argumentación y análisis de evidencias. El valor del diálogo radica precisamente en permitir que distintas formas de conocimiento interactúen sin establecer de antemano una jerarquía que invalide alguna de ellas.

La responsabilidad social constituye otra dimensión indispensable. Desde el punto de vista educativo, no puede entenderse simplemente como la realización de acciones de ayuda. Implica reconocer que las decisiones individuales e institucionales producen consecuencias sobre otras personas, comunidades y generaciones.

Formar responsabilidad social significa desarrollar una comprensión de interdependencia. El consumo cotidiano está relacionado con cadenas productivas; el uso de energía genera impactos; las decisiones territoriales afectan ecosistemas y poblaciones;

y la gestión de residuos puede trasladar costos ambientales hacia determinados sectores sociales.

Por lo tanto, la escuela puede promover experiencias que combinen conocimiento, reflexión ética y participación. Un proyecto ambiental adquiere mayor profundidad cuando los estudiantes no solo identifican un problema, sino que investigan sus causas, reconocen a los actores involucrados, analizan distintas perspectivas, proponen alternativas y evalúan los posibles efectos de sus decisiones.

La participación comunitaria no debe convertirse, sin embargo, en una transferencia de responsabilidades públicas hacia estudiantes o instituciones escolares. Existen problemas cuya solución depende de políticas, inversión, regulación y decisiones gubernamentales. La educación puede contribuir a comprenderlos y favorecer la participación, pero no debe generar la falsa expectativa de que la acción individual sustituye las obligaciones institucionales.

Esta distinción resulta esencial para una formación ciudadana responsable. Los estudiantes necesitan reconocer tanto su capacidad de actuación como los límites de dicha capacidad y las responsabilidades diferenciadas de gobiernos, empresas, instituciones y ciudadanos.

La escuela puede convertirse, desde esta perspectiva, en un espacio de deliberación. Analizar un conflicto ambiental implica escuchar diferentes argumentos, distinguir intereses, examinar evidencias y formular posiciones razonadas. Estas capacidades son relevantes no solamente para la sostenibilidad, sino también para la convivencia democrática.

La educación ambiental vinculada al territorio permite, además, cuestionar una visión uniforme de las relaciones sociedad-naturaleza. Distintas comunidades han desarrollado conocimientos, prácticas y valores relacionados con agricultura, alimentación, agua, biodiversidad y gestión colectiva de recursos. Reconocer esta diversidad amplía la comprensión de las alternativas posibles y prepara el camino para articular sostenibilidad e interculturalidad.

2.4 Interculturalidad y sostenibilidad como enfoques complementarios

Interculturalidad y sostenibilidad han recorrido trayectorias conceptuales diferentes. La primera se desarrolló principalmente alrededor del reconocimiento de la diversidad, los derechos culturales, las relaciones entre conocimientos y la crítica de las desigualdades históricas. La segunda adquirió relevancia a partir de la preocupación por los límites ambientales del desarrollo y evolucionó posteriormente hacia perspectivas que integran dimensiones sociales y económicas.

A pesar de estas diferencias, ambas convergen en una cuestión fundamental: la necesidad de revisar las formas mediante las cuales las sociedades producen conocimiento, organizan sus relaciones y deciden sobre el presente y el futuro de los territorios.

Esta complementariedad resulta especialmente visible en América Latina. Numerosos pueblos indígenas y comunidades locales mantienen conocimientos contruidos mediante experiencias prolongadas de interacción con ecosistemas particulares. Estos saberes abarcan prácticas agrícolas, utilización de especies, manejo del agua, formas de organización comunitaria y criterios culturales relacionados con la relación entre seres humanos y naturaleza.

Reconocer esos conocimientos no significa convertirlos automáticamente en soluciones universales ni idealizar las prácticas comunitarias. Una aproximación académicamente rigurosa requiere evitar tanto su descalificación como su romantización. Los conocimientos tradicionales poseen contextos específicos de producción, alcances determinados y posibilidades de diálogo con otros sistemas de conocimiento.

Mora Ramos et al. (2025) sostienen que la dimensión educativa de la sostenibilidad adquiere mayor pertinencia cuando se vincula con la vida comunitaria, el cuidado del entorno y la transmisión intergeneracional de saberes. Los autores plantean que una educación intercultural capaz de reconocer conocimientos y cosmovisiones históricamente marginados puede contribuir al desarrollo sostenible y a la equidad social.



Figura 2 Articulación entre educación intercultural y sostenibilidad

Como se observa en la Figura 2, estos componentes no actúan de manera independiente. La diversidad cultural aporta identidades, lenguas y conocimientos; el territorio sitúa los procesos educativos en contextos concretos; la justicia social introduce criterios de inclusión y equidad; y la sostenibilidad incorpora la responsabilidad respecto del bienestar colectivo y las condiciones ambientales. Su convergencia permite comprender la educación como un espacio de diálogo, participación y transformación.

Esta relación permite identificar un primer punto de convergencia: el territorio. Para la sostenibilidad, el territorio constituye el espacio donde se manifiestan los problemas ambientales y se implementan respuestas. Para la interculturalidad, es también un ámbito donde se producen identidades, conocimientos, relaciones y memorias colectivas.

El segundo punto de encuentro corresponde al diálogo de saberes. Los desafíos ambientales contemporáneos requieren conocimientos provenientes de diferentes disciplinas y experiencias. La ciencia aporta herramientas imprescindibles para comprender fenómenos como cambio climático, contaminación o pérdida de biodiversidad; las comunidades pueden aportar observaciones acumuladas, prácticas territoriales e interpretaciones construidas históricamente.

Un diálogo auténtico no consiste en colocar dos conocimientos uno junto al otro sin interacción. Supone generar preguntas compartidas, contrastar explicaciones, reconocer diferencias metodológicas y construir posibilidades de colaboración.

Las experiencias documentadas por Santos Cano (2025) muestran precisamente que los proyectos educativos vinculados con comunidades pueden integrar conocimientos indígenas y académicos en procesos de aprendizaje situado. Esta articulación tiene potencial para fortalecer el sentido de pertenencia y, al mismo tiempo, ampliar la comprensión de problemas concretos.

Un tercer punto de convergencia es la justicia social. Ni la interculturalidad ni la sostenibilidad pueden limitarse al reconocimiento discursivo. La primera pierde profundidad cuando celebra diferencias sin cuestionar desigualdades; la segunda resulta insuficiente cuando protege determinados recursos sin considerar quién soporta los costos sociales de las decisiones ambientales.

La justicia ambiental ayuda a relacionar ambas dimensiones. Las poblaciones no están expuestas de la misma manera a contaminación, escasez de recursos, deterioro territorial o riesgos climáticos. Tampoco poseen capacidades equivalentes para participar en la toma de decisiones. Por ello, las respuestas sostenibles deberían considerar simultáneamente protección ambiental, distribución equitativa de beneficios y reconocimiento de derechos.

Un cuarto elemento común reside en la participación comunitaria. Las decisiones sobre educación y sostenibilidad adquieren mayor legitimidad cuando incorporan las perspectivas de quienes habitan los territorios. Mora Ramos et al. (2025) señalan que la participación de pueblos indígenas y afrodescendientes en el diseño y la gestión de procesos formativos constituye una condición relevante para avanzar hacia propuestas culturalmente pertinentes y territorialmente sostenibles.

Esta participación no debería limitarse a consultas simbólicas. Significa reconocer a las comunidades como actores capaces de identificar problemas, producir conocimientos, definir prioridades y evaluar resultados.

El quinto punto de articulación se encuentra en la responsabilidad intergeneracional. La sostenibilidad plantea explícitamente la necesidad de considerar las

oportunidades de las generaciones futuras. Desde numerosos contextos interculturales, la transmisión de lenguas, conocimientos, memorias y prácticas también posee una dimensión intergeneracional. La continuidad cultural y la conservación de las condiciones ecológicas que permiten la vida comparten, en este sentido, una preocupación por aquello que será heredado.

Esta convergencia adquiere especial importancia para las juventudes. Los estudiantes no deben ser concebidos únicamente como receptores de conocimientos sobre problemas construidos por generaciones anteriores. Son actores capaces de interpretar sus territorios, cuestionar prácticas existentes y participar en la formulación de alternativas.

En educación media superior, esta articulación puede desarrollarse mediante proyectos interdisciplinarios vinculados con problemas como disponibilidad del agua, alimentación, agricultura, residuos, biodiversidad, cambios en el uso del suelo, patrimonio cultural o efectos locales del cambio climático. La diferencia respecto de una actividad ambiental convencional radica en que el análisis incorpora también memoria comunitaria, conocimientos locales, desigualdades, actores y dimensiones culturales.

Por ejemplo, estudiar el agua desde una perspectiva intercultural y sostenible no implicaría solamente analizar composición química, disponibilidad o contaminación. Podría incluir las transformaciones históricas de las fuentes locales, las formas comunitarias de gestión, los significados culturales asociados con el recurso, las desigualdades de acceso y las políticas responsables de su administración.

Del mismo modo, un proyecto sobre alimentación puede analizar nutrientes y salud, pero también sistemas productivos, conocimientos agrícolas, alimentos tradicionales, consumo, mercados locales, pérdida de biodiversidad y efectos ambientales de determinados patrones alimentarios.

La integración de ambas perspectivas permite superar dos reduccionismos. Por un lado, evita una educación ambiental limitada a conductas individuales descontextualizadas. Por otro, impide que la interculturalidad se reduzca al reconocimiento simbólico de expresiones culturales.

La sostenibilidad proporciona a la interculturalidad una dimensión explícita relacionada con las condiciones materiales y ecológicas que hacen posible la

reproducción de la vida. La interculturalidad, a su vez, recuerda a la sostenibilidad que no existe una única manera culturalmente neutra de comprender el desarrollo, el bienestar, el territorio o las relaciones entre sociedad y naturaleza.

Esta complementariedad también exige prudencia. No todos los conocimientos comunitarios son necesariamente sostenibles y no todas las políticas formuladas bajo el lenguaje de la sostenibilidad respetan automáticamente la diversidad cultural. Precisamente por ello, la educación necesita promover análisis crítico, deliberación y evaluación de evidencias.

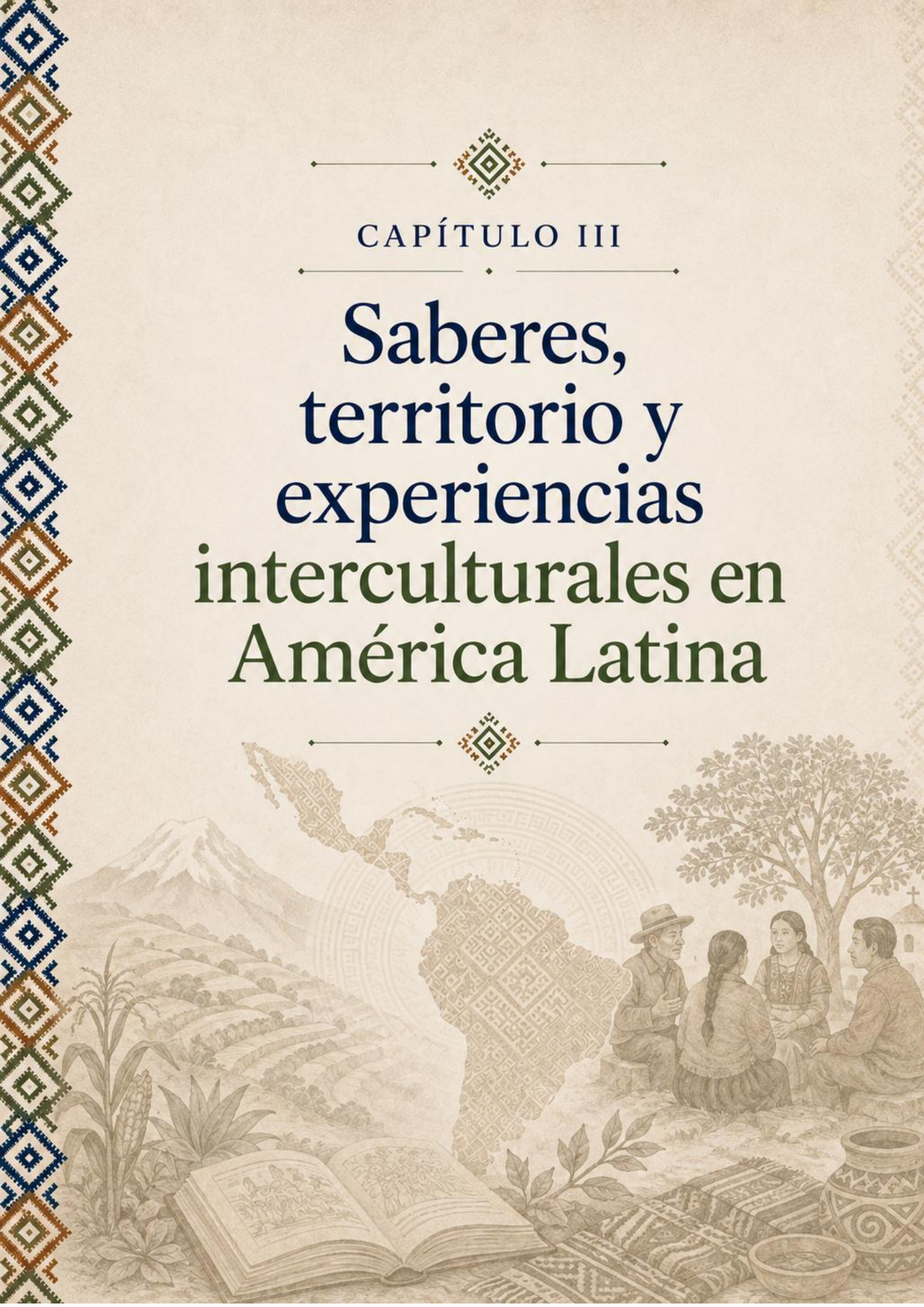
A partir de esta mirada, educación intercultural y Educación para el Desarrollo Sostenible pueden concebirse como enfoques mutuamente enriquecedores. Ambas cuestionan modelos educativos centrados exclusivamente en la transmisión de contenidos, reconocen la necesidad del aprendizaje situado y promueven formas de participación capaces de relacionar escuela, comunidad y territorio.

Esta articulación resulta particularmente relevante para América Latina debido a la coexistencia de diversidad cultural, riqueza ambiental y desigualdades estructurales. La región enfrenta el desafío de formar generaciones capaces de comprender problemas globales sin desvincularse de sus realidades locales, utilizar conocimiento científico sin deslegitimar otros saberes y participar en la transformación social sin desconocer las condiciones culturales de los territorios.

Sobre estos fundamentos, el siguiente capítulo profundizará en los saberes tradicionales, las experiencias educativas y la relación entre territorio e interculturalidad en América Latina, permitiendo observar cómo los principios aquí desarrollados adquieren expresiones concretas en diferentes contextos de la región.

CAPÍTULO III

Saberes, territorio y experiencias interculturales en América Latina



CAPÍTULO III.

3 Saberes, territorio y experiencias interculturales en América Latina

Los debates contemporáneos sobre educación intercultural han desplazado progresivamente su atención desde el simple reconocimiento de la diversidad hacia una cuestión de mayor profundidad: qué conocimientos son legitimados por las instituciones educativas, quiénes participan en su producción y de qué manera los territorios y las comunidades intervienen en los procesos de aprendizaje. Esta transformación resulta especialmente significativa en América Latina, donde la pluralidad cultural no se limita a la coexistencia de identidades diferentes, sino que comprende sistemas lingüísticos, conocimientos ecológicos, prácticas productivas, memorias históricas, formas organizativas y concepciones particulares acerca de las relaciones entre sociedad y naturaleza.

Durante largos periodos, numerosos sistemas escolares latinoamericanos se estructuraron a partir de una diferenciación entre el conocimiento considerado académico y aquellos saberes contruidos en ámbitos familiares, comunitarios o indígenas. Tal jerarquización contribuyó a que determinadas formas de interpretar la realidad fueran incorporadas al currículo como conocimiento legítimo, mientras otras permanecieron fuera de los espacios formales de enseñanza o fueron tratadas como expresiones culturales secundarias.

Las transformaciones políticas y educativas experimentadas durante las últimas décadas han permitido cuestionar esta separación. La ampliación de los derechos de los pueblos indígenas, el desarrollo de políticas de educación intercultural bilingüe y el creciente reconocimiento de la pluralidad epistemológica han abierto oportunidades para reconsiderar las relaciones entre escuela, comunidad y territorio. La Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas reconoce tanto el derecho de estos pueblos a establecer y controlar sus sistemas educativos como a mantener, proteger y desarrollar su patrimonio cultural y sus conocimientos tradicionales (Naciones Unidas, 2007).

Incorporar saberes comunitarios al ámbito educativo plantea desafíos que deben abordarse con rigor. Reconocerlos no implica idealizarlos, atribuirles validez universal ni

establecer una oposición simplista frente al conocimiento científico. Tampoco significa utilizar expresiones culturales como recursos decorativos descontextualizados. El verdadero desafío consiste en construir relaciones de diálogo en las que diferentes conocimientos puedan ser comprendidos desde sus contextos de producción, contrastados críticamente y articulados con problemas educativos y territoriales concretos.

Este capítulo profundiza en estas cuestiones. Primero se examinan las características de los saberes tradicionales y comunitarios y su relación con los procesos educativos. Después se analiza el vínculo entre pueblos indígenas, territorio y sostenibilidad. El tercer apartado revisa experiencias interculturales desarrolladas en distintos países latinoamericanos. Finalmente, se identifican sus principales contribuciones y los desafíos que plantean para los sistemas educativos contemporáneos.

3.1 Saberes tradicionales y conocimientos comunitarios

El conocimiento constituye una construcción humana vinculada con la experiencia, la observación, la interpretación y la interacción social. Aunque la escuela moderna ha privilegiado históricamente los conocimientos sistematizados por disciplinas científicas y académicas, las sociedades producen aprendizajes mediante múltiples procesos que se desarrollan fuera de las instituciones formales.

Los conocimientos comunitarios comprenden experiencias, técnicas, interpretaciones, habilidades, valores y formas de organización que se construyen y transmiten dentro de determinados colectivos. Su origen puede encontrarse en la interacción prolongada con un territorio, las actividades productivas, las relaciones familiares, la memoria colectiva, las prácticas lingüísticas o la resolución cotidiana de problemas. No conforman necesariamente sistemas estáticos ni cerrados; se modifican a medida que las comunidades enfrentan nuevas condiciones económicas, ambientales, políticas y tecnológicas.

Por su parte, la expresión conocimientos tradicionales suele emplearse para referirse a sistemas contruidos y transmitidos entre generaciones, particularmente aquellos relacionados con pueblos indígenas y comunidades locales. Incluyen, entre otras dimensiones, conocimientos sobre biodiversidad, agricultura, alimentación, medicina, manejo de ecosistemas, ciclos naturales, organización comunitaria, artes, tecnologías propias y prácticas culturales.

La UNESCO (2017) señala que las cosmovisiones, lenguas y conocimientos indígenas deben entenderse como componentes de sistemas culturales complejos y no como elementos aislados que puedan separarse fácilmente de sus contextos sociales. Su análisis sobre Bolivia, Ecuador y Perú muestra que las experiencias de integración educativa adquieren mayor sentido cuando los conocimientos comunitarios forman parte de procesos de diálogo y no únicamente de actividades complementarias al currículo oficial.

Esta característica permite establecer una primera diferencia con algunas concepciones escolares tradicionales. Mientras el currículo suele organizar el conocimiento en asignaturas y campos delimitados, los saberes comunitarios pueden desarrollarse mediante relaciones menos fragmentadas entre producción, cultura, naturaleza, espiritualidad, territorio y organización social. Una actividad agrícola, por ejemplo, puede involucrar simultáneamente observación de ciclos climáticos, propiedades del suelo, selección de semillas, cooperación familiar, conocimientos lingüísticos y prácticas ceremoniales.

Su carácter relacional no significa que carezcan de sistematicidad. Muchas prácticas han sido construidas mediante procesos acumulativos de observación, experimentación y transmisión durante generaciones. Sin embargo, los criterios mediante los cuales se organizan y validan pueden diferir de aquellos característicos del conocimiento académico moderno.

Las formas de transmisión también son diversas. La oralidad desempeña un papel relevante, pero no exclusivo. El aprendizaje puede desarrollarse mediante observación, acompañamiento, participación en actividades productivas, narraciones, prácticas rituales, trabajo colectivo, interacción con personas mayores y responsabilidades progresivas dentro de la comunidad.

En estos procesos, aprender y hacer suelen encontrarse estrechamente vinculados.

Esta característica posee importantes consecuencias pedagógicas. La educación escolar puede enriquecerse cuando reconoce que los estudiantes llegan al aula con conocimientos contruidos previamente en sus familias y comunidades. El punto de partida deja entonces de ser la supuesta ausencia de conocimiento para convertirse en el

análisis de los saberes existentes y de las posibilidades de relacionarlos con los contenidos académicos.

Las investigaciones desarrolladas en escuelas de educación media superior con población indígena en México ilustran esta posibilidad. Santos Cano (2025) identifica prácticas en las que las actividades culturales del entorno se convierten en fuentes de conocimiento y donde el vínculo permanente con personas portadoras de saberes comunitarios permite establecer relaciones entre generaciones. Los proyectos estudiados articulan necesidades locales con aprendizajes escolares e integran conocimientos indígenas y académicos dentro de experiencias situadas.

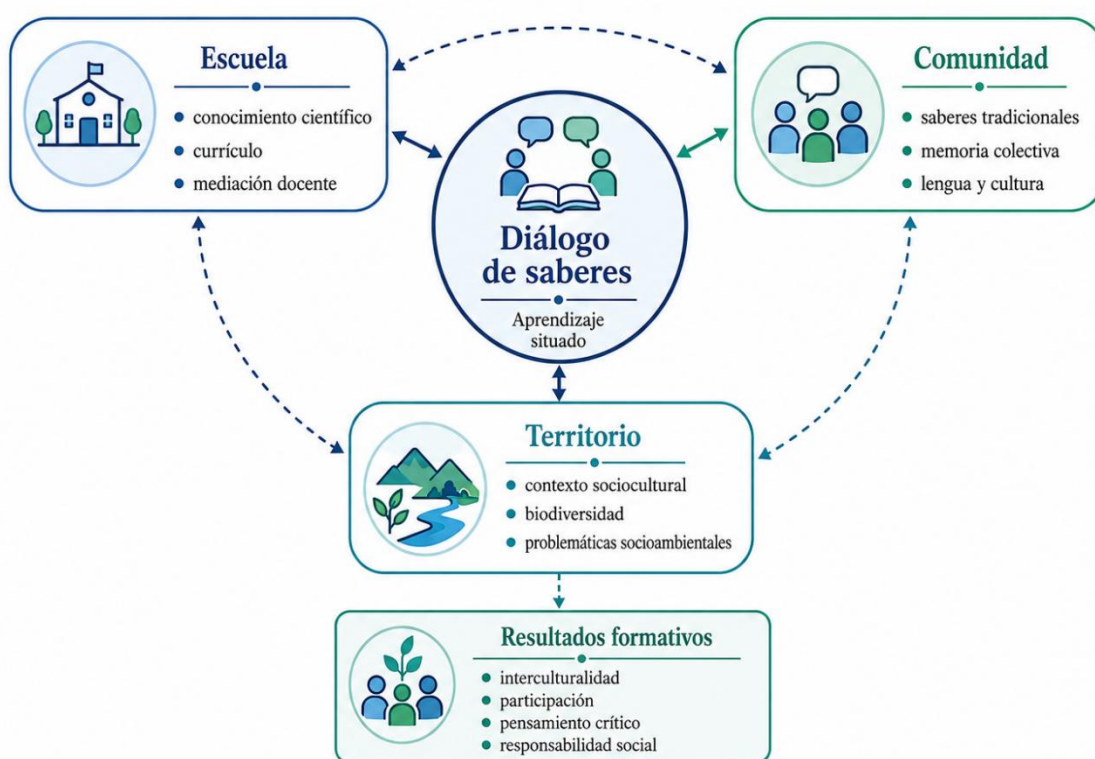


Figura 3 Diálogo de saberes entre escuela, comunidad y territorio

Como muestra la Figura 3, el diálogo de saberes no supone trasladar conocimientos comunitarios al aula de manera aislada. Su potencial formativo surge de la interacción entre la mediación escolar, las experiencias y memorias de la comunidad y las condiciones socioculturales y ambientales del territorio. Esta relación favorece aprendizajes situados y ofrece oportunidades para fortalecer la participación, el pensamiento crítico y la responsabilidad social.

La participación de los mayores ocupa, en este contexto, una posición significativa. No solo conservan información histórica; pueden poseer conocimientos derivados de experiencias prolongadas sobre cambios ambientales, formas productivas, lenguas, acontecimientos comunitarios y transformaciones territoriales. Involucrarlos en procesos educativos puede favorecer la transmisión intergeneracional, siempre que esta participación se desarrolle con reconocimiento y no como una extracción instrumental de información.

La lengua constituye otro componente inseparable del conocimiento. Los idiomas no funcionan únicamente como instrumentos para nombrar objetos previamente existentes; contienen categorías, relaciones y formas particulares de interpretar la experiencia. La pérdida de una lengua puede implicar también el debilitamiento de determinadas formas de nombrar, clasificar y transmitir conocimientos.

Por esta razón, las políticas de revitalización lingüística poseen una dimensión epistemológica además de cultural. UNESCO ha señalado que fortalecer las lenguas indígenas también significa proteger identidades, historias y cosmovisiones y ha documentado experiencias de inmersión lingüística, enseñanza intergeneracional y participación de educadores tradicionales.

No obstante, trasladar conocimientos comunitarios al currículo presenta riesgos que merecen atención.

El primero es la folclorización. Esta ocurre cuando una cultura queda representada principalmente mediante vestimenta, gastronomía, artesanías, danzas o celebraciones, mientras permanecen ausentes sus formas de organización, conocimientos, conflictos históricos y condiciones contemporáneas. Estas expresiones poseen valor cultural, pero su presentación aislada puede producir una representación superficial.

Un segundo riesgo corresponde a la descontextualización. Los saberes adquieren significado dentro de relaciones sociales y territoriales específicas. Extraer una práctica de su contexto y convertirla en una actividad escolar sin explicar su origen, sus actores o su función puede alterar su significado.

También existe el problema de la apropiación del conocimiento. No toda información comunitaria debe considerarse automáticamente disponible para ser

documentada, publicada o utilizada. Algunos conocimientos poseen carácter colectivo, restringido, ceremonial o estratégico para determinados pueblos. La Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas reconoce expresamente su derecho a mantener, controlar, proteger y desarrollar su patrimonio cultural y sus conocimientos tradicionales (Naciones Unidas, 2007).

La escuela debe, por tanto, actuar bajo criterios éticos. Documentar una práctica exige comprender quién puede compartirla, cómo debe reconocerse su procedencia y qué límites establece la comunidad respecto de su difusión.

Otra dificultad consiste en la idealización de lo tradicional. Reconocer el valor de los conocimientos indígenas y comunitarios no implica afirmar que todos son necesariamente sostenibles, igualitarios o adecuados para cualquier contexto. Las culturas son dinámicas y contienen también tensiones internas, relaciones de poder y procesos de cambio.

Una perspectiva crítica evita dos extremos: considerar que solo el conocimiento científico posee legitimidad o asumir que cualquier saber tradicional es válido únicamente por su antigüedad o procedencia. Entre ambos existe un espacio de diálogo, contraste y aprendizaje mutuo.

Esta postura resulta especialmente importante en los procesos educativos. Los estudiantes deberían aprender a formular preguntas sobre diferentes sistemas de conocimiento: ¿cómo se construyó determinada explicación?, ¿qué observaciones la respaldan?, ¿en qué contexto funciona?, ¿qué limitaciones presenta?, ¿cómo puede contrastarse con otras formas de comprender el mismo fenómeno?

La interculturalidad adquiere así una dimensión epistemológica. El propósito no consiste en sumar contenidos a un currículo previamente establecido, sino en ampliar las posibilidades mediante las cuales la realidad puede ser interpretada.

UNESCO (2019) sostiene precisamente que los saberes, lenguas, prácticas y cosmovisiones indígenas pueden enriquecer la educación formal más allá de los espacios destinados exclusivamente a estudiantes indígenas. Desde esta mirada, constituyen aportes para pensar sociedades más democráticas e interculturales y para reconsiderar cómo se produce el conocimiento dentro de las instituciones educativas.

3.2 Pueblos indígenas, territorio y sostenibilidad

Para numerosos pueblos indígenas, el territorio constituye mucho más que una extensión física o un conjunto de recursos disponibles. Comprende relaciones históricas, culturales, sociales, económicas y espirituales mediante las cuales una comunidad construye su continuidad colectiva.

Esta concepción permite diferenciar tierra y territorio. Aunque ambos conceptos están relacionados, el segundo posee un alcance más amplio. Incluye espacios productivos, ríos, bosques, caminos, lugares de memoria, prácticas culturales, organizaciones comunitarias y sistemas mediante los cuales se regula la interacción con el entorno.

Por ello, la pérdida o transformación de los territorios puede afectar simultáneamente economía, identidad, lengua y transmisión de conocimientos.

La CEPAL (2020) ha señalado que comprender la situación de los pueblos indígenas latinoamericanos requiere adoptar una perspectiva territorial y reconocer sus derechos colectivos. Su análisis destaca explícitamente la relación entre territorios indígenas, bosques, diversidad biocultural y mitigación del cambio climático, al tiempo que advierte sobre las tensiones generadas por diferentes modelos de desarrollo.

La noción de diversidad biocultural resulta particularmente útil para comprender esta relación. Los ecosistemas y las culturas no evolucionan de manera completamente separada. Durante generaciones, diferentes pueblos han desarrollado prácticas alimentarias, productivas, medicinales y de manejo de recursos vinculadas con los ambientes que habitan. De este modo, la diversidad biológica puede encontrarse asociada con sistemas culturales que contribuyen a interpretarla, manejarla y transmitir conocimientos sobre ella.

Esto no significa atribuir a todas las comunidades indígenas una relación automáticamente armoniosa con la naturaleza. Tal representación puede convertirse en otra forma de estereotipo. Más pertinente es reconocer que numerosos pueblos poseen sistemas de conocimiento territorial cuya experiencia acumulada resulta relevante para comprender y enfrentar problemas contemporáneos.

La FAO (2025) ha documentado iniciativas desarrolladas por comunidades indígenas de Ecuador, Bolivia, Venezuela y Suriname en las que conocimientos tradicionales, conservación de biodiversidad, seguridad alimentaria y nuevas herramientas técnicas se articulan dentro de estrategias de desarrollo territorial. Entre los casos descritos figuran el sistema agrícola Aja Shuar en Ecuador, experiencias productivas del pueblo Tacana en Bolivia y proyectos que integran conocimientos Pemón con formación profesional y conservación en Venezuela.

Estos ejemplos permiten cuestionar la supuesta incompatibilidad entre tradición e innovación.

Un conocimiento tradicional no permanece necesariamente idéntico a través del tiempo. Puede incorporar nuevas tecnologías, responder a cambios climáticos, adaptarse a mercados o establecer relaciones con instituciones científicas. La continuidad cultural no depende de permanecer inmóvil, sino de mantener capacidad para decidir cómo incorporar transformaciones.

Desde una perspectiva educativa, esta idea resulta fundamental. Presentar a los pueblos indígenas como sociedades pertenecientes al pasado reproduce una imagen que desconoce sus transformaciones contemporáneas. Las juventudes indígenas utilizan tecnologías, participan en universidades, se desplazan entre ciudades y comunidades, desarrollan profesiones y, al mismo tiempo, pueden mantener vínculos con lenguas, conocimientos y territorios familiares.

La sostenibilidad territorial debe comprenderse, por tanto, como un proceso social. No depende solamente de conservar determinados ecosistemas, sino también de garantizar condiciones para que las poblaciones que los habitan puedan intervenir en las decisiones que afectan su futuro.

La CEPAL (2020) vincula esta cuestión con los derechos colectivos y señala que la Agenda 2030 ofrece oportunidades para reconsiderar modelos de desarrollo a partir de perspectivas como el buen vivir, pero también exige garantizar plenamente los derechos territoriales indígenas.

El buen vivir constituye uno de los conceptos latinoamericanos que ha cuestionado las interpretaciones del desarrollo centradas exclusivamente en crecimiento

económico. Aunque posee significados diversos según los pueblos y los debates académicos, permite introducir preguntas sobre equilibrio, comunidad, reciprocidad, bienestar colectivo y relaciones con la naturaleza.

Su importancia educativa no radica en convertirlo en un modelo único, sino en mostrar que existen distintas concepciones acerca de lo que significa vivir bien y desarrollarse. Esta pluralidad permite problematizar indicadores estrictamente económicos y discutir qué condiciones sociales, culturales y ambientales deberían formar parte de una vida digna.

Territorio y sostenibilidad se relacionan además con la seguridad alimentaria. Las prácticas agrícolas indígenas pueden conservar variedades locales, sistemas diversificados de cultivo y conocimientos sobre suelos, agua y temporadas. La FAO ha enfatizado que los sistemas alimentarios indígenas contienen experiencias relevantes para enfrentar la pérdida de biodiversidad y construir modelos agroalimentarios más resilientes.

El ámbito educativo ofrece oportunidades para investigar estas relaciones sin convertir la escuela en un espacio exclusivamente productivo. Los estudiantes pueden analizar semillas locales, cambios en los cultivos, fuentes de agua, modificaciones del clima, prácticas alimentarias o transformaciones del paisaje mediante herramientas científicas y conocimientos comunitarios.

Una investigación sobre agricultura local, por ejemplo, puede incorporar biología, química, matemáticas, historia, economía y conocimientos de productores. En lugar de estudiar cada disciplina de forma independiente, el territorio se convierte en un problema complejo que exige integrar perspectivas.

Las experiencias desarrolladas en educación media superior indígena mexicana ilustran esta posibilidad. En los Bachilleratos Integrales Comunitarios de Oaxaca, la propuesta educativa busca relacionar conocimientos universales y saberes locales dentro de un modelo vinculado con la vida comunitaria. El caso del BIC 29 de Teotitlán del Valle muestra, además, la presencia de conocimientos asociados con actividades textiles y con la identidad zapoteca dentro de un contexto donde también existe desplazamiento lingüístico (Santos Cano, 2025).

Estos escenarios revelan que sostenibilidad cultural y ambiental se encuentran estrechamente relacionadas. La pérdida de una lengua, una práctica productiva o una técnica artesanal puede implicar también la desaparición de vocabularios, conocimientos y relaciones construidas alrededor de determinadas especies o materiales.

La relación entre educación y territorio adquiere así una dimensión intergeneracional. Formar a las juventudes no significa obligarlas a reproducir las formas de vida de generaciones anteriores. El propósito consiste en ampliar sus posibilidades para conocerlas, valorarlas críticamente y decidir cómo proyectarlas hacia el futuro.

La libertad de elegir requiere conocimiento. Una persona difícilmente puede decidir conservar, transformar o abandonar una práctica que nunca tuvo oportunidad de conocer.

3.3 Experiencias educativas interculturales en América Latina

La educación intercultural latinoamericana no responde a un único modelo. Su desarrollo ha estado influido por la historia política de cada país, las características de sus poblaciones indígenas, los movimientos sociales, los marcos constitucionales y las formas de organización de los sistemas educativos.

UNESCO (2019) analizó experiencias y políticas desarrolladas en Bolivia, Chile, Ecuador, Guatemala, México y Perú, identificando avances importantes en reconocimiento cultural y lingüístico, pero también diferencias significativas en la manera en que los conocimientos indígenas ingresan a los sistemas escolares.

Esta heterogeneidad resulta valiosa porque permite observar que no existe una fórmula universal para interculturalizar la educación.

En Bolivia, uno de los procesos destacados ha sido el desarrollo de currículos regionalizados, mediante los cuales se busca incorporar conocimientos, valores, lenguas y orientaciones educativas propias de diferentes pueblos y naciones indígenas. UNESCO (2017) identifica esta experiencia como una de las formas mediante las cuales las concepciones comunitarias pueden ingresar a la política curricular.

Su relevancia reside en modificar la relación entre currículo nacional y territorio. En lugar de considerar que toda contextualización debe producirse únicamente dentro del

aula por iniciativa individual del profesor, el enfoque regionalizado reconoce institucionalmente que existen contenidos y orientaciones vinculados con contextos culturales específicos.

En Ecuador, UNESCO ha documentado experiencias vinculadas con mingas escolares, término relacionado con formas colectivas de trabajo comunitario. Su incorporación pedagógica evidencia cómo prácticas organizativas tradicionales pueden participar en procesos educativos y fortalecer vínculos entre institución, familia y comunidad.

La minga no debe interpretarse solamente como trabajo físico realizado colectivamente. Su dimensión educativa puede involucrar reciprocidad, responsabilidad compartida, cooperación y participación. Desde esta perspectiva, una práctica comunitaria se convierte también en una experiencia desde la cual analizar relaciones sociales.

Perú ofrece otro conjunto de experiencias relevantes. UNESCO (2017) identifica los tinkuys y los calendarios vinculados con conocimientos indígenas como mecanismos mediante los cuales la escuela puede reconocer diferentes actores como portadores culturales. Estas iniciativas permiten que niños, jóvenes, adultos y personas mayores participen en intercambios sobre prácticas, lenguas y conocimientos locales.

En Chile, la revitalización lingüística constituye un campo especialmente significativo. UNESCO ha documentado iniciativas relacionadas con pueblos aymara, Rapa Nui y mapuche, así como experiencias basadas en inmersión, transmisión comunitaria y participación de educadores indígenas. Uno de los aprendizajes centrales es que revitalizar una lengua requiere continuidad institucional, participación comunitaria y políticas que superen intervenciones puntuales.

México presenta una amplia diversidad de iniciativas. Entre ellas destacan instituciones universitarias interculturales, propuestas comunitarias y experiencias de bachillerato vinculadas con poblaciones indígenas.

Particular interés para esta obra poseen las experiencias de nivel medio superior. Santos Cano (2025) estudió dos instituciones: el Bachillerato Integral Comunitario 29, localizado en Teotitlán del Valle, Oaxaca, y el Centro de Estudios Superiores Indígenas

Kgoyom, ubicado en Huehuetla, Puebla. Ambas propuestas sitúan la condición cultural de sus estudiantes y la relación comunitaria dentro del proceso educativo.

El modelo de los Bachilleratos Integrales Comunitarios busca articular conocimientos universales con saberes comunitarios y vincular la formación académica con las necesidades del territorio. En estas experiencias, el aprendizaje puede desarrollarse mediante proyectos comunitarios, recuperación de conocimientos locales y colaboración con familias y portadores de saberes.

La literatura revisada en la obra coordinada por Juárez Bolaños (2025) también destaca experiencias educativas ayuuik en las que la formación se relaciona con identidad comunitaria, lengua, actividades productivas y análisis crítico de problemas locales. Estos procesos muestran que la institución educativa puede contribuir al fortalecimiento identitario sin impedir que los jóvenes desarrollen trayectorias profesionales o mantengan relaciones con contextos urbanos.

Tabla 3 Experiencias seleccionadas de articulación entre saberes, comunidad y educación intercultural

País	Experiencia o enfoque	Dimensión destacada	Aporte educativo
Bolivia	Currículos regionalizados	Contextualización cultural y territorial	Incorporación institucional de conocimientos y perspectivas de pueblos indígenas.
Ecuador	Mingas escolares y educación intercultural	Participación y organización comunitaria	Vinculación entre aprendizaje, cooperación y prácticas colectivas.
Perú	Tinkuys y recuperación de conocimientos locales	Diálogo intergeneracional	Reconocimiento de estudiantes, familias y mayores como portadores de saberes.
Chile	Experiencias de revitalización lingüística	Lengua e identidad	Fortalecimiento de la transmisión cultural mediante participación comunitaria e inmersión.
México	Bachilleratos Integrales Comunitarios y experiencias comunitarias de EMS	Currículo, territorio y proyectos comunitarios	Articulación entre conocimientos académicos, saberes locales, identidad y necesidades territoriales.

Fuente: elaboración propia a partir de UNESCO (2019, 2024) y Santos Cano (2025).

Los casos seleccionados no deben interpretarse como representaciones completas de las políticas de cada país. Su función es mostrar distintos caminos mediante los cuales el enfoque intercultural puede materializarse: contextualización curricular, participación

comunitaria, revitalización lingüística, aprendizaje intergeneracional y proyectos territorialmente situados.

Una evidencia regional más amplia procede del estudio publicado por UNESCO en 2026 sobre patrimonio cultural inmaterial y educación. La investigación sistematizó 200 prácticas de 15 países —Argentina, Belice, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Guatemala, Honduras, Jamaica, México, Nicaragua, Perú, San Cristóbal y Nieves y Suriname— y encontró experiencias relacionadas con conocimientos sobre naturaleza, astronomía indígena, oficios tradicionales, huertos escolares, materiales pedagógicos, artes, memoria y proyectos comunitarios (Pinochet, 2026).

Esta sistematización amplía considerablemente la comprensión de la educación intercultural. Demuestra que la relación entre patrimonio vivo y educación no pertenece exclusivamente a modalidades indígenas bilingües. Puede desarrollarse en instituciones formales, proyectos no formales, museos, iniciativas comunitarias y diferentes niveles del sistema educativo.

El hallazgo resulta especialmente importante porque permite superar la asociación automática entre interculturalidad y una asignatura específica.

Los conocimientos comunitarios pueden dialogar con ciencias naturales, matemáticas, historia, artes, formación ciudadana o tecnologías. En algunas experiencias mexicanas documentadas por Juárez Bolaños (2025), el enfoque intercultural se ha utilizado para relacionar física, química y matemáticas con epistemologías comunitarias, mientras la formación técnica ha incorporado conocimientos locales vinculados con salud, lengua o plantas de la región.

Esto evidencia un tránsito desde la incorporación de contenidos culturales hacia la interculturalización del currículo.

La diferencia es sustantiva. Incorporar un contenido significa agregar información; interculturalizar supone modificar las preguntas, fuentes, relaciones de conocimiento y formas de participación mediante las cuales se construye el aprendizaje.

Estas experiencias también permiten reconocer que la escuela no tiene que convertirse en una réplica de la comunidad. Su función específica continúa siendo proporcionar acceso a conocimientos científicos, humanísticos, tecnológicos y culturales

amplios. El desafío consiste en evitar que este acceso implique necesariamente la desvalorización de los saberes existentes.

Una educación intercultural sólida debería ampliar horizontes y no sustituir unos conocimientos por otros.

3.4 Aportes y desafíos para los sistemas educativos contemporáneos

Las experiencias examinadas aportan aprendizajes relevantes para los sistemas educativos latinoamericanos. Al mismo tiempo, muestran que la institucionalización de la interculturalidad exige transformaciones que no pueden depender únicamente de experiencias locales excepcionales.

Uno de sus principales aportes es el fortalecimiento de la pertinencia educativa. Cuando los contenidos pueden relacionarse con las experiencias, lenguas y territorios del alumnado, aumenta la posibilidad de que los aprendizajes adquieran significado.

Pertinencia no significa reducir la educación a la realidad inmediata. Una escuela rural o indígena debe permitir que sus estudiantes accedan a matemáticas avanzadas, ciencias, literatura universal, tecnologías y conocimientos globales. La cuestión consiste en evitar que ese acceso requiera renunciar a las referencias culturales desde las cuales interpretan el mundo.

La experiencia regional sistematizada por Pinochet (2026) muestra que integrar patrimonio vivo puede fortalecer inclusión, creatividad y pertinencia, además de contribuir a resiliencia social, cohesión y sostenibilidad.

Un segundo aporte reside en el fortalecimiento de la identidad y del sentido de pertenencia. Cuando estudiantes procedentes de grupos históricamente invisibilizados encuentran sus lenguas, historias y conocimientos representados dignamente en la institución, puede modificarse la relación que establecen con la escuela.

Esto no significa que la educación deba imponer una identidad. Las juventudes desarrollan formas múltiples y cambiantes de pertenencia. El papel institucional consiste en proporcionar condiciones para que ninguna persona tenga que ocultar su origen para evitar discriminación.

Un tercer aporte corresponde al aprendizaje situado. El territorio permite relacionar contenidos escolares con problemas reales. Agua, biodiversidad, agricultura, residuos, movilidad, lengua, patrimonio o alimentación pueden convertirse en objetos de investigación interdisciplinaria.

La experiencia documentada por Santos Cano (2025) demuestra que los proyectos comunitarios pueden integrar aprendizajes escolares, conocimientos indígenas y necesidades territoriales, al tiempo que promueven interacción entre docentes, estudiantes, familias y otros actores.

Una cuarta contribución consiste en ampliar la concepción sobre quién puede enseñar. El docente conserva una función profesional fundamental, pero deja de ser considerado la única fuente legítima de conocimiento. Artesanos, agricultores, hablantes de lenguas originarias, autoridades tradicionales, mayores, trabajadores y especialistas comunitarios pueden participar en determinados procesos formativos.

Este reconocimiento no disminuye el papel docente; lo vuelve más complejo. El profesor debe ser capaz de mediar entre fuentes, transformar experiencias en oportunidades didácticas, identificar conexiones curriculares y garantizar rigor académico.

De aquí emerge uno de los mayores desafíos: la formación del profesorado.

UNESCO (2019) identifica la preparación docente como una condición indispensable para consolidar un verdadero diálogo de saberes. El dominio conceptual de la interculturalidad debe acompañarse de competencias metodológicas para trabajar con comunidades, integrar conocimientos locales, desarrollar prácticas plurilingües y enfrentar situaciones de discriminación.

La capacitación ocasional resulta insuficiente. Se necesitan procesos continuos que permitan investigar contextos, analizar prácticas y construir estrategias adecuadas a cada territorio.

El currículo representa otro desafío central. Los sistemas excesivamente rígidos dificultan la contextualización, mientras que una flexibilidad sin orientaciones suficientes puede trasladar toda la responsabilidad a los docentes.

El equilibrio requiere establecer aprendizajes fundamentales comunes y, simultáneamente, crear espacios para contenidos territoriales, lenguas, problemas comunitarios y proyectos interdisciplinarios.

La experiencia de los currículos regionalizados muestra que la contextualización puede adquirir reconocimiento institucional y no depender exclusivamente de decisiones individuales. UNESCO (2017) advierte, no obstante, que estos procesos necesitan investigación sobre sistemas de conocimiento, mejor formación y vínculos sostenidos con las organizaciones indígenas.

Un desafío central de la educación intercultural reside en la evaluación de los aprendizajes. Los instrumentos estandarizados suelen privilegiar conocimientos fácilmente cuantificables y resultan insuficientes para valorar procesos como el trabajo comunitario, la colaboración, el uso contextualizado de lenguas o la articulación entre distintos saberes. Esto no implica reducir el rigor académico, sino ampliar los criterios de evaluación para considerar productos, procesos, argumentación, participación y aplicación contextualizada del conocimiento.

Una evaluación intercultural de calidad debería valorar, entre otros aspectos:

- ✓ la pertinencia y calidad de los productos;
- ✓ la capacidad de argumentar, investigar y colaborar;
- ✓ la aplicación del conocimiento en contextos reales;
- ✓ la articulación entre saberes académicos, comunitarios y territoriales.

También es necesario evitar una falsa oposición entre calidad e interculturalidad. La pertinencia cultural no debe justificar expectativas académicas menores para estudiantes indígenas. Por el contrario, una educación intercultural rigurosa debe ampliar sus oportunidades intelectuales y fortalecer sus capacidades.

Otro desafío es la participación comunitaria. Incorporar representantes locales de manera ocasional no equivale a una verdadera gobernanza intercultural. Las comunidades requieren posibilidades reales de intervenir en decisiones sobre contenidos, lenguas, materiales y uso de sus conocimientos. UNESCO (2019) subraya que estas políticas necesitan participación sostenida y relaciones institucionales duraderas.

La continuidad constituye igualmente un problema. Muchas experiencias dependen de docentes comprometidos, financiamiento temporal o proyectos específicos, por lo que pueden desaparecer cuando esos apoyos terminan. La institucionalización exige recursos estables, formación docente, marcos normativos, materiales y mecanismos de seguimiento.

La digitalización añade nuevas tensiones. Puede contribuir a preservar lenguas, memorias y prácticas comunitarias, pero también facilita su circulación sin consentimiento. Por ello, la alfabetización digital intercultural debe incorporar criterios sobre propiedad colectiva, atribución, consentimiento y límites de acceso.

A estas dificultades se suma la creciente urbanización de la población indígena. Buena parte de las políticas interculturales fue diseñada para contextos rurales, mientras que las juventudes indígenas urbanas continúan recibiendo una atención limitada. Juárez Bolaños (2025) muestra que varias experiencias consolidadas en educación media superior mexicana siguen concentrándose en ámbitos rurales, lo que obliga a repensar la interculturalidad en escenarios urbanos y reconocer identidades culturales dinámicas y diversas.

Asimismo, resulta necesario construir una relación crítica entre conocimiento científico y saber comunitario. Ambos pueden contribuir a comprender problemas complejos, pero no deben considerarse equivalentes en sus métodos ni en sus formas de validación. El diálogo resulta más productivo cuando se reconocen estas diferencias y se evita tanto la subordinación de los conocimientos comunitarios como su idealización.

Los problemas ambientales ofrecen un campo particularmente fértil para esta interacción. Las observaciones comunitarias sobre territorio, biodiversidad, clima o sistemas productivos pueden generar preguntas relevantes, mientras que las herramientas científicas permiten analizar procesos de mayor escala. La FAO ha documentado experiencias donde conocimientos indígenas y tecnologías contemporáneas se complementan en temas de biodiversidad, sistemas alimentarios y resiliencia climática.

El aporte más importante de la interculturalidad, sin embargo, puede residir en transformar la forma en que la educación formula sus preguntas: quién produce

conocimiento, desde qué experiencias, qué relaciones de poder condicionan su reconocimiento y cómo pueden distintas perspectivas contribuir a problemas comunes.

Este enfoque exige instituciones capaces de valorar el conocimiento comunitario sin idealizarlo, enseñar ciencia sin descalificar otras formas de conocimiento y promover participación sin renunciar a la responsabilidad profesional docente. Las experiencias sistematizadas por UNESCO muestran que existen avances concretos en la articulación entre patrimonio, territorio, inclusión y sostenibilidad (Pinochet, 2026), pero el desafío consiste en trasladarlos desde iniciativas aisladas hacia políticas sostenibles.

Para ello se requieren formación docente, financiamiento, flexibilidad curricular, participación comunitaria y mecanismos de evaluación más amplios. La interculturalidad no debe entenderse únicamente como una respuesta dirigida a estudiantes indígenas, sino como una perspectiva capaz de enriquecer la formación de toda la sociedad.

En este sentido, la educación media superior mexicana constituye un espacio estratégico para analizar cómo interculturalidad y sostenibilidad pueden integrarse de manera efectiva en contextos urbanos y rurales, sin reducir la diversidad cultural a un elemento simbólico ni convertirla en una excepción dentro del currículo.

CAPÍTULO IV

Interculturalidad y sostenibilidad en la educación media superior mexicana



CAPÍTULO IV.

4 Interculturalidad y sostenibilidad en la educación media superior mexicana

La educación media superior ocupa una posición estratégica dentro del sistema educativo mexicano. Constituye un espacio de transición entre la educación básica, la formación profesional, el ingreso al mercado laboral y la educación superior, pero también representa una etapa decisiva en la construcción de identidades, proyectos de vida, capacidades ciudadanas y formas de participación social de adolescentes y jóvenes. Esta multiplicidad de funciones explica buena parte de su complejidad institucional y pedagógica.

En México, además, la educación media superior se desarrolla en territorios profundamente heterogéneos. Los planteles atienden poblaciones urbanas y rurales, estudiantes indígenas y afromexicanos, jóvenes migrantes, comunidades con distintas condiciones socioeconómicas y contextos caracterizados por desigualdades de acceso a infraestructura, tecnología, bienes culturales y oportunidades educativas. En consecuencia, pensar este nivel desde una perspectiva intercultural y sostenible implica reconocer que una propuesta curricular común debe coexistir con realidades territoriales diferenciadas.

Durante el ciclo escolar 2024-2025, la modalidad escolarizada de educación media superior registró 5,098,014 estudiantes, de los cuales alrededor del 84 % asistía a instituciones públicas. La cobertura escolarizada respecto de la población de 15 a 17 años se situó en 74.8 %. Asimismo, el sistema comprende bachilleratos generales, tecnológicos, profesionales técnicos y profesionales técnicos bachiller, administrados por autoridades federales, estatales, universidades autónomas y particulares (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2025c).

Esta diversidad institucional representa una fortaleza por la variedad de opciones que ofrece, pero también ha generado desafíos de articulación. El Programa Sectorial de Educación 2025-2030 identifica como problemas relevantes la coexistencia de numerosos subsistemas, las diferencias curriculares, las dificultades para garantizar trayectorias

continuas, el abandono escolar y las desigualdades asociadas con condiciones económicas, sociales y culturales (SEP, 2025b).

A este escenario se suma una transformación curricular reciente. El 15 de agosto de 2025 se publicó el Acuerdo número 21/08/25 por el que se establece y regula el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS). La disposición sustituyó los acuerdos curriculares de 2023 y 2024 y comenzó su implementación en las instituciones dependientes de la SEP durante el ciclo 2025-2026, con una primera valoración prevista después de dicho ciclo para realizar los ajustes correspondientes hacia 2026-2027 (SEP, 2025a).

Paralelamente, el Acuerdo 22/08/25 estableció el Sistema Nacional de Bachillerato de la Nueva Escuela Mexicana (SINBANEM), concebido como un instrumento de coordinación para articular políticas, servicios e instituciones de este tipo educativo, respetando el federalismo, la autonomía universitaria y la diversidad institucional (SEP, 2025d).

Estos cambios ofrecen una oportunidad para reconsiderar el lugar que ocupan la interculturalidad, la sostenibilidad, la comunidad y el territorio dentro del bachillerato mexicano. No obstante, la incorporación de estos principios a las disposiciones oficiales no garantiza por sí misma su realización pedagógica. Entre la política curricular y la experiencia cotidiana intervienen la formación del profesorado, los recursos institucionales, las condiciones laborales, la infraestructura, las culturas escolares y la capacidad de cada plantel para establecer vínculos significativos con su entorno.

Este capítulo analiza dicha problemática mediante cuatro dimensiones. Primero se examina la situación actual y los principales desafíos de la educación media superior. Posteriormente se estudia el lugar de la interculturalidad y la sostenibilidad en las políticas y el currículo vigente. El tercer apartado aborda la formación docente y las prácticas pedagógicas. Finalmente, se analiza la relación entre escuela, comunidad y territorio como uno de los elementos con mayor potencial para contextualizar los aprendizajes.

4.1 Situación y desafíos de la educación media superior en México

La educación media superior mexicana se caracteriza por una notable complejidad institucional. A diferencia de otros niveles con estructuras relativamente más

homogéneas, el bachillerato está compuesto por distintos servicios, modalidades y regímenes administrativos. Esta configuración es resultado de procesos históricos mediante los cuales se desarrollaron instituciones destinadas tanto a preparar para estudios superiores como a proporcionar formación tecnológica y profesional.

La SEP (2025c) señala que, dentro de la matrícula escolarizada de este tipo educativo, el bachillerato general concentra el 62.6 %, el bachillerato tecnológico el 30.2 %, el profesional técnico bachiller el 6.4 % y el profesional técnico el 0.8 %. Esta composición refleja la coexistencia de diferentes propósitos formativos y trayectorias institucionales.

La diversidad de opciones puede favorecer la capacidad de respuesta del sistema frente a distintos intereses estudiantiles y contextos productivos. Sin embargo, cuando las instituciones funcionan con estructuras poco articuladas, puede dificultarse el tránsito entre subsistemas, la equivalencia de estudios y la construcción de un horizonte formativo compartido.

El Programa Sectorial de Educación 2025-2030 reconoce este problema y propone fortalecer la articulación de los servicios mediante el Sistema Nacional de Bachillerato y el MCCEMS, con el propósito de favorecer la portabilidad, el reingreso, la continuidad de las trayectorias y el reconocimiento de aprendizajes (SEP, 2025b).

La cobertura representa otro desafío. La existencia de más de cinco millones de estudiantes en la modalidad escolarizada muestra la magnitud alcanzada por este nivel, pero la cobertura del 74.8 % para la población de 15 a 17 años evidencia que el acceso todavía no es universal (SEP, 2025c).

El problema no consiste únicamente en crear nuevos lugares. Las oportunidades educativas están relacionadas con la distribución territorial de los planteles, las condiciones económicas familiares, las posibilidades de transporte, la necesidad de trabajar, las expectativas juveniles y la pertinencia de las opciones disponibles.

La obligatoriedad constitucional de la educación media superior amplía la responsabilidad del Estado. No basta ofrecer un espacio educativo; deben generarse condiciones para que los estudiantes puedan ingresar, permanecer, aprender y concluir sus estudios.

La permanencia constituye precisamente una de las mayores preocupaciones. El PSE 2025-2030 mantiene como objetivo reducir el abandono escolar en media superior y plantea fortalecer tutorías, orientación, acompañamiento académico, apoyo psicosocial y mecanismos para detectar tempranamente riesgos de desafiliación. El programa reconoce que las causas pueden abarcar factores económicos, académicos, institucionales, emocionales y situaciones de violencia escolar (SEP, 2025b).

Este carácter multicausal obliga a evitar explicaciones centradas exclusivamente en el esfuerzo individual del estudiante. El abandono escolar no puede interpretarse de manera adecuada sin analizar las condiciones materiales e institucionales que configuran cada trayectoria.

En contextos rurales o indígenas, por ejemplo, estudiar puede implicar desplazamientos prolongados, costos adicionales de transporte o alojamiento y menor disponibilidad de servicios especializados. En contextos urbanos, la cercanía física de un plantel tampoco elimina las desigualdades. Jóvenes pertenecientes a pueblos originarios pueden enfrentar discriminación, invisibilización cultural o dificultades para reconocer sus identidades dentro de instituciones diseñadas bajo referentes predominantemente urbanos y monolingües.

La investigación coordinada por Juárez Bolaños (2025) permite observar esta última problemática. Los estudios reunidos en la obra muestran que las juventudes indígenas en instituciones de educación media superior de la Ciudad de México pueden permanecer parcialmente invisibilizadas, tanto por limitaciones en la información disponible como por mecanismos institucionales que no identifican adecuadamente la diversidad cultural de la población estudiantil.

Esta invisibilización adquiere particular importancia porque las políticas educativas necesitan información para construir respuestas pertinentes. Si la identificación de la población indígena se basa únicamente en el uso declarado de una lengua originaria, pueden quedar fuera estudiantes que mantienen vínculos comunitarios, culturales o familiares, pero cuyo proceso histórico estuvo acompañado por desplazamiento lingüístico.

La educación intercultural exige, por ello, reconocer que la diversidad no siempre es inmediatamente visible.

Asimismo, las identidades juveniles contemporáneas no pueden comprenderse mediante categorías rígidas. Los estudiantes pueden mantener relaciones simultáneas con comunidades rurales, ciudades, lenguas originarias, español, tecnologías digitales y culturas juveniles globales. Estas combinaciones no necesariamente representan pérdida de identidad; pueden constituir procesos mediante los cuales las nuevas generaciones resignifican su pertenencia.

Los estudios sobre bachilleratos comunitarios muestran precisamente que los jóvenes desarrollan formas diversas de apropiación de la identidad étnica y de relación con sus territorios, particularmente cuando transitan entre espacios comunitarios y urbanos (Cabrera Peñaloza & Rico Rios, 2025).

Desde esta perspectiva, el desafío de la EMS mexicana no consiste en conservar identidades como estructuras inmóviles, sino en construir instituciones donde las transformaciones identitarias puedan desarrollarse sin discriminación y sin que la integración al sistema educativo implique necesariamente la renuncia a las referencias culturales propias.

A estas desigualdades se añaden las condiciones de infraestructura. El PSE 2025-2030 establece metas específicas para mejorar servicios como agua potable, electricidad, internet y equipamiento en las escuelas públicas de educación media superior. El propio diagnóstico oficial reconoce que existen brechas que limitan las condiciones adecuadas para enseñar y aprender (SEP, 2025b).

Esta dimensión mantiene una relación directa con la sostenibilidad. Una institución educativa sostenible no debe pensarse únicamente desde el contenido que enseña, sino también desde la calidad y gestión de sus espacios, la utilización de agua y energía, la accesibilidad, la seguridad y las condiciones ambientales que proporciona a la comunidad.

El PSE incorpora criterios de sustentabilidad en las políticas de infraestructura y plantea que la construcción, rehabilitación y ampliación de los planteles considere accesibilidad, seguridad, funcionalidad, calidad, equidad y sustentabilidad (SEP, 2025b).

La situación actual de la educación media superior puede sintetizarse así mediante una tensión central: el sistema ha ampliado considerablemente su presencia y cuenta con una renovada arquitectura curricular, pero aún debe convertir el derecho formal a estudiar en experiencias educativas pertinentes, continuas y equitativas en territorios profundamente diversos.

Esto supone avanzar simultáneamente en cobertura, permanencia, infraestructura, pertinencia cultural, articulación institucional y capacidad pedagógica.

4.2 Interculturalidad y sostenibilidad en las políticas y el currículo educativo

La política educativa mexicana contemporánea ha otorgado una presencia explícita a la interculturalidad dentro de los principios que deben orientar la formación. Este reconocimiento tiene fundamento en el artículo tercero constitucional y en la Ley General de Educación, pero alcanza una concreción particularmente relevante para la educación media superior mediante el MCCEMS vigente.

El Acuerdo 21/08/25 establece que la formación en este nivel debe desarrollarse desde una perspectiva humanista, científica, intercultural y de género. Asimismo, señala que los aprendizajes comunes deben coexistir con la posibilidad de diversificar contenidos para reflejar las realidades regionales y locales del país (SEP, 2025a).

Esta formulación representa un cambio significativo frente a concepciones curriculares donde la diversidad aparecía fundamentalmente como contenido adicional. En el nuevo marco, la interculturalidad se plantea como una orientación transversal de la experiencia educativa.

Uno de los elementos conceptualmente más relevantes es el reconocimiento de la pluralidad epistémica y del diálogo entre saberes. El MCCEMS sostiene que la formación debe desarrollarse reconociendo diferentes formas de producción de conocimiento y promoviendo relaciones fundamentadas en respeto, cuidado y justicia (SEP, 2025a).

Este principio dialoga directamente con las discusiones desarrolladas en los capítulos anteriores. Reconocer pluralidad epistémica no significa eliminar los conocimientos científicos ni reducir su rigor, sino cuestionar la idea de que la escuela debe construirse exclusivamente desde una sola tradición de conocimiento.

La trascendencia del planteamiento se observa mejor al contrastarlo con investigaciones realizadas previamente en la EMS. Flores Pablo (2025), a partir de entrevistas con especialistas, identificó la necesidad de ampliar la presencia de conocimientos, lenguas y perspectivas indígenas en instituciones de media superior y fortalecer la preparación docente para trabajar con diversidad cultural.

La nueva disposición curricular ofrece, en términos normativos, condiciones más favorables para responder a estas demandas. Sin embargo, existe una diferencia fundamental entre reconocer la interculturalidad en el marco curricular y lograr que transforme las prácticas escolares.

Precisamente ahí se encuentra uno de los principales desafíos de los próximos años.

La sostenibilidad también aparece en el MCCEMS, aunque distribuida mediante diferentes componentes y no necesariamente como una asignatura independiente. La propuesta establece que los aprendizajes deben permitir comprender problemáticas personales, escolares, sociales, ambientales y laborales. Además, determina que las orientaciones pedagógicas podrán integrar competencias para el trabajo y el desarrollo sostenible en las distintas asignaturas (SEP, 2025a).

Esta lógica resulta adecuada para un enfoque sistémico. Los problemas ambientales no pertenecen exclusivamente al campo de las ciencias naturales. Pueden examinarse desde las ciencias sociales, las humanidades, el pensamiento matemático, las tecnologías, la historia y la participación ciudadana.

De esta manera, la sostenibilidad adquiere posibilidades de transversalización.

Un componente especialmente relevante para integrar interculturalidad, sostenibilidad y territorio es el Programa Aula, Escuela y Comunidad (PAEC). El MCCEMS lo define como uno de los ejes del currículum ampliado y sitúa a los estudiantes como protagonistas de proyectos comunitarios con sentido social, educativo y socioemocional (SEP, 2025a).

El propósito del PAEC consiste en integrar conocimientos de distintas asignaturas para analizar problemáticas del entorno y construir alternativas de solución o apoyo. Además, promueve una escuela abierta y vinculada con su comunidad, donde el

aprendizaje puede desarrollarse mediante experiencias y participación conjunta con actores del territorio.

Estas características ofrecen una oportunidad significativa para que los temas interculturales y socioambientales dejen de trabajarse como contenidos abstractos.

Un plantel podría, por ejemplo, investigar la disponibilidad de agua en su comunidad. Ciencias naturales contribuirían al análisis de calidad y ciclos hídricos; matemáticas, a la interpretación de datos; ciencias sociales, a estudiar acceso y gestión; historia, a reconstruir cambios territoriales; y el diálogo comunitario permitiría incorporar conocimientos locales sobre fuentes, usos y transformaciones del recurso.

De manera semejante, proyectos relacionados con alimentación, biodiversidad, residuos, memoria territorial, lenguas originarias, movilidad o cambio climático pueden conectar contenidos disciplinares con problemas socialmente relevantes.

Tabla 4 Componentes del MCCEMS vinculados con interculturalidad y sostenibilidad

Elemento curricular	Orientación principal	Potencial para la educación intercultural y sostenible
Perspectiva humanista, científica e intercultural	Formación integral del estudiantado	Permite articular conocimiento académico, derechos, diversidad y responsabilidad social.
Pluralidad epistémica y diálogo entre saberes	Reconocimiento de distintas formas de producción de conocimiento	Favorece relaciones críticas entre conocimientos científicos, comunitarios y culturales.
Flexibilidad y contextualización	Adaptación de propósitos y contenidos a realidades regionales y locales	Permite trabajar problemas específicos de los territorios y características del alumnado.
Transversalidad	Integración de aprendizajes de diferentes asignaturas	Facilita el estudio interdisciplinario de problemas socioambientales y culturales.
Programa Aula, Escuela y Comunidad (PAEC)	Desarrollo de proyectos vinculados con el entorno	Acerca escuela, comunidad y territorio mediante investigación, participación e intervención.
Competencias para el desarrollo sostenible	Formación para responder a problemas sociales, ambientales y laborales	Integra sostenibilidad como parte de la formación y no únicamente como contenido ambiental aislado.

Fuente: elaboración propia a partir del Acuerdo número 21/08/25 de la Secretaría de Educación Pública (2025a).

La Tabla 4 permite observar que interculturalidad y sostenibilidad no aparecen necesariamente concentradas en un único espacio curricular. Su potencial reside en la

articulación entre principios, asignaturas, transversalidad, contextualización y proyectos comunitarios.

Este diseño presenta ventajas, pero también un riesgo: cuando un enfoque es responsabilidad de todos, puede terminar no siendo responsabilidad concreta de nadie.

La transversalidad requiere planeación colegiada, tiempos institucionales, formación y acuerdos acerca de cómo diferentes áreas contribuirán a problemas compartidos. Sin estas condiciones, interculturalidad y sostenibilidad pueden quedar reducidas a menciones ocasionales.

El nuevo marco incorpora además la contextualización como un atributo importante. El MCCEMS se define como abierto y flexible, permitiendo que los planes y programas respondan a regiones, localidades y características diversas de la población (SEP, 2025a).

Esta flexibilidad tiene especial relevancia para un país con la diversidad sociocultural y territorial de México. Un mismo currículo no puede materializarse idénticamente en una comunidad zapoteca de Oaxaca, una zona metropolitana de la Ciudad de México, una región fronteriza o un contexto agrícola del norte del país.

No obstante, contextualizar no significa fragmentar el derecho a una formación común. El desafío consiste en mantener aprendizajes fundamentales compartidos y, al mismo tiempo, permitir que los estudiantes comprendan esos conocimientos a partir de problemas y experiencias cercanas.

El PSE 2025-2030 fortalece esta orientación al proponer una formación humanista, científica, intercultural, plurilingüe, crítica y ambiental, además de señalar la pertinencia cultural como criterio para garantizar las trayectorias educativas (SEP, 2025b).

En términos normativos, por tanto, existe una convergencia considerable entre el MCCEMS, el PSE y los principios generales de la Nueva Escuela Mexicana.

La cuestión decisiva será su implementación.

El análisis académico debe evitar dos interpretaciones extremas. La primera consistiría en asumir que el nuevo currículo resuelve automáticamente las desigualdades

señaladas por la investigación reciente. La segunda sería ignorar los cambios normativos y continuar describiendo la EMS como si los marcos anteriores siguieran vigentes.

Una lectura rigurosa debe reconocer ambos procesos: la política curricular ha cambiado y ahora contiene herramientas interculturales y socioambientales más explícitas; las prácticas e instituciones, sin embargo, requieren tiempo, formación, recursos y seguimiento para apropiarse de ellas.

El hecho de que la implementación inicial del MCCEMS haya comenzado en el ciclo 2025-2026 y que la propia SEP haya previsto una primera valoración al finalizar ese periodo confirma que se trata de un proceso todavía en consolidación (SEP, 2025a).

Por ello, cualquier evaluación académica de su efectividad debe distinguir entre el análisis del diseño normativo y la evidencia futura sobre sus resultados.

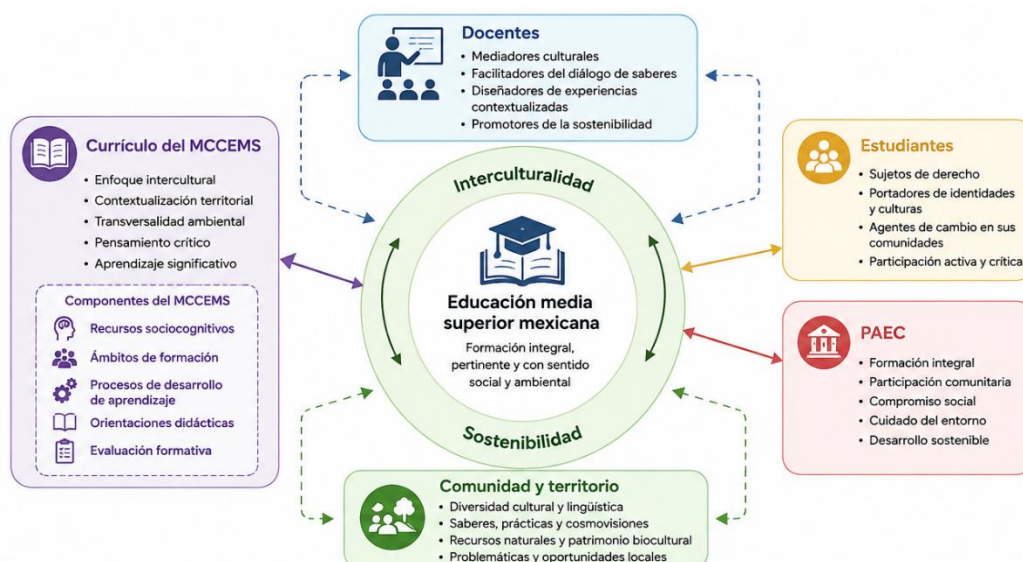


Figura 4 Articulación de la interculturalidad y la sostenibilidad en la educación media superior mexicana

Como se observa en la Figura 4, la concreción de una educación intercultural y sostenible depende de la interacción entre el currículo, el profesorado, el estudiantado, el PAEC y las características de cada comunidad y territorio. El diálogo de saberes, la valoración de la diversidad, la equidad, la participación y el pensamiento crítico actúan como principios transversales. La efectividad de esta articulación dependerá, en buena medida, de la capacidad institucional y docente para trasladar las orientaciones curriculares a experiencias educativas contextualizadas.

4.3 Formación docente y prácticas pedagógicas

La transformación curricular depende en gran medida de la capacidad del profesorado para interpretar y convertir principios generales en experiencias de aprendizaje. Ningún marco normativo, por avanzado que sea, puede sustituir las decisiones pedagógicas que se desarrollan cotidianamente en los planteles.

El nuevo MCCEMS reconoce explícitamente esta función. Entre los atributos de la docencia establece la contextualización de la práctica, la vinculación de los aprendizajes con el entorno, el trabajo colaborativo, la participación en comunidades de aprendizaje, la transversalidad, la autonomía didáctica y la actualización continua (SEP, 2025a).

Estos atributos tienen profundas implicaciones para la educación intercultural.

Contextualizar implica conocer quiénes son los estudiantes, cuáles son sus trayectorias, qué características posee la comunidad, qué lenguas circulan y qué problemas resultan significativos en el territorio.

Este conocimiento no puede construirse mediante estereotipos.

Un docente que trabaja con estudiantes indígenas no debería asumir automáticamente que todos hablan una lengua originaria, viven en comunidades rurales o mantienen las mismas prácticas culturales. Las identidades contemporáneas son diversas, y el diagnóstico pedagógico debe apoyarse en diálogo y observación.

Las investigaciones reunidas por Juárez Bolaños (2025) muestran que la capacidad del profesorado para abordar la diversidad depende tanto de experiencias personales y profesionales como de las condiciones institucionales del subsistema en el que trabaja. En algunos planteles, la identificación y reconocimiento de estudiantes indígenas depende prácticamente de la iniciativa individual de determinados docentes.

Esta situación evidencia una debilidad: una política intercultural no puede depender únicamente de la sensibilidad personal.

La formación profesional debe proporcionar herramientas sistemáticas.

Flores Pablo (2025) recoge propuestas de especialistas que incluyen formación continua con enfoque intercultural, estrategias para diagnosticar la diversidad existente

en el aula, sensibilización, diálogo epistemológico y conocimientos básicos sobre comunidades y lenguas indígenas.

El PSE 2025-2030 coincide con la importancia de esta dimensión. Entre sus líneas de acción se encuentra ofrecer programas de formación continua específicamente orientados a fortalecer la educación media superior y facilitar la implementación del MCCEMS, además de trabajar temas relacionados con equidad, inclusión, derechos humanos, habilidades socioemocionales y prevención de la violencia (SEP, 2025b).

La formación intercultural, sin embargo, debería superar los cursos exclusivamente conceptuales.

Conocer definiciones sobre multiculturalidad, discriminación o diversidad cultural resulta necesario, pero la práctica requiere capacidades adicionales: diseñar actividades contextualizadas, integrar fuentes comunitarias, gestionar diálogos donde existan perspectivas distintas, detectar prejuicios y transformar problemas territoriales en oportunidades de aprendizaje.

También exige revisar las propias expectativas docentes.

Las desigualdades pueden reproducirse cuando profesores atribuyen menor capacidad académica a estudiantes por su lengua, origen territorial o condición socioeconómica. Una perspectiva intercultural crítica requiere observar cómo los prejuicios pueden operar incluso sin manifestaciones abiertamente discriminatorias.

Por ello, la formación debe incluir reflexión sobre la práctica.

La investigación-acción ofrece una vía pertinente. El profesorado puede identificar una situación de su plantel, recoger información, diseñar una intervención, observar resultados y realizar ajustes. Por ejemplo, un equipo docente podría investigar por qué determinados estudiantes participan menos, cómo se sienten representados en los materiales utilizados o qué conocimientos comunitarios podrían relacionarse con una unidad curricular.

Este proceso convierte al docente en investigador de su propio contexto.

La autonomía didáctica contemplada en el MCCEMS amplía estas posibilidades, pero también incrementa la responsabilidad profesional. La flexibilidad curricular tiene

sentido cuando el profesor dispone de conocimientos disciplinares, pedagógicos y contextuales suficientes para tomar decisiones fundamentadas.

La transversalidad exige además trabajo colegiado. Un proyecto sobre un problema socioambiental no debería convertirse en una serie de actividades desconectadas desarrolladas por diferentes asignaturas. Los docentes necesitan acordar preguntas comunes, productos, responsabilidades y formas de evaluación.

El trabajo colaborativo aparece expresamente entre los atributos del profesorado en el nuevo marco curricular (SEP, 2025a).

En este punto, las comunidades profesionales de aprendizaje pueden desempeñar una función estratégica. Cuando los docentes comparten experiencias, materiales, dificultades y resultados, la innovación deja de depender del trabajo aislado.

Esta colaboración también puede extenderse fuera del plantel.

Especialistas comunitarios, hablantes de lenguas originarias, productores, organizaciones locales, profesionales y familias pueden aportar conocimientos pertinentes para determinados proyectos. El docente mantiene la responsabilidad pedagógica, pero reconoce que no posee todas las formas de conocimiento necesarias para comprender la realidad territorial.

La experiencia de los bachilleratos comunitarios estudiada por Santos Cano (2025) muestra el valor de establecer relaciones directas con portadores de conocimientos y de desarrollar proyectos en los que los saberes indígenas y académicos se articulan alrededor de necesidades concretas.

Esta práctica permite formular un principio pedagógico relevante: la interculturalidad no consiste únicamente en hablar sobre otras culturas, sino en modificar quiénes participan en la construcción del aprendizaje y qué conocimientos pueden entrar legítimamente al aula.

El desarrollo de prácticas sostenibles requiere una transformación similar.

Un profesor no necesita convertir cada asignatura en educación ambiental. Lo importante es reconocer las conexiones que los contenidos poseen con problemas sociales y ecológicos.

Matemáticas puede analizar tendencias de consumo de agua; química puede estudiar contaminantes; historia, los cambios en el uso del territorio; ciencias sociales, los conflictos de distribución; humanidades, las implicaciones éticas; y cultura digital, la representación y análisis de datos.

La sostenibilidad se convierte así en una perspectiva desde la cual el conocimiento disciplinar adquiere aplicación y sentido.

La evaluación también debe corresponder con esta pedagogía. Si se promueven proyectos, investigación, colaboración y resolución de problemas, pero solo se evalúa memorización, existe una contradicción entre discurso y práctica.

El MCCEMS vigente define la evaluación formativa como un instrumento para retroalimentar tanto la enseñanza como el aprendizaje y orientar ajustes durante el proceso (SEP, 2025a).

Esta orientación puede favorecer la evaluación de proyectos interculturales y comunitarios mediante portafolios, productos, diarios de campo, presentaciones, informes, autoevaluación y criterios previamente acordados.

No obstante, la innovación pedagógica necesita condiciones institucionales.

Un profesor con grupos numerosos, múltiples planteles, escaso tiempo para trabajo colegiado y limitados recursos encuentra mayores dificultades para desarrollar proyectos complejos. Por ello, responsabilizar exclusivamente al docente de la transformación sería insuficiente.

La política debe acompañar la formación con tiempo, materiales, apoyo directivo y condiciones organizativas.

El desafío central de la formación docente consiste, en definitiva, en pasar de un profesor concebido como ejecutor de programas a un profesional capaz de interpretar el currículo, investigar su contexto y construir mediaciones entre conocimiento disciplinar, diversidad cultural y territorio.

4.4 Escuela, comunidad y territorio

Uno de los cambios conceptuales más relevantes de la política educativa actual consiste en reconsiderar la relación entre la escuela y su entorno. El plantel deja de

concebirse como una institución aislada y se presenta como parte de una red de relaciones sociales, culturales y territoriales.

La propia Ley General de Educación, retomada en el Acuerdo 21/08/25, plantea a la escuela como un centro de aprendizaje comunitario donde convergen saberes, valores, culturas y formas de convivencia (SEP, 2025a).

Esta concepción alcanza una expresión concreta mediante el PAEC.

Como se señaló anteriormente, el programa sitúa a los estudiantes como protagonistas de proyectos vinculados con problemas del entorno e impulsa una escuela abierta a la participación comunitaria.

El concepto de comunidad, sin embargo, debe emplearse con precisión.

Una comunidad no es un espacio homogéneo donde todas las personas comparten intereses, valores y conocimientos. Existen diferencias generacionales, económicas, políticas, religiosas y culturales. También pueden existir conflictos acerca del territorio, los recursos o las prioridades de desarrollo.

Por esta razón, vincular la escuela con la comunidad no significa asumir que toda práctica local debe ser incorporada sin análisis.

La función educativa consiste en construir relaciones críticas y respetuosas.

El territorio ofrece una oportunidad particularmente importante. Como se desarrolló en el capítulo anterior, el territorio integra dimensiones naturales, culturales, económicas, históricas y políticas. Trabajarlo pedagógicamente permite articular conocimientos que habitualmente aparecen fragmentados en asignaturas.

En México existen experiencias de educación media superior que muestran las posibilidades de este enfoque.

Los Bachilleratos Integrales Comunitarios de Oaxaca han desarrollado modelos que buscan relacionar educación académica, saberes comunitarios, lengua, actividades productivas y necesidades territoriales. El caso del BIC 29 de Teotitlán del Valle constituye un ejemplo de un modelo que intenta combinar conocimientos universales con saberes comunitarios dentro de un contexto zapoteco (Santos Cano, 2025).

Estas experiencias no deberían ser copiadas mecánicamente por instituciones urbanas.

Su aporte radica en demostrar que es posible concebir el currículo desde una relación más estrecha con el territorio.

En un plantel urbano, dicha contextualización puede centrarse en movilidad, contaminación, desigualdad espacial, patrimonio barrial, migraciones, agua, seguridad alimentaria o diversidad lingüística. En una institución rural podrían adquirirse mayor relevancia temas como agricultura, biodiversidad, acceso a servicios, prácticas productivas, agua o migración juvenil.

La pertinencia depende del diagnóstico.

Una metodología adecuada podría comenzar por identificar problemas junto con estudiantes y actores comunitarios. Posteriormente se investigarían sus causas, se seleccionarían conocimientos disciplinares pertinentes y se construirían alternativas o productos. El objetivo no necesariamente debe ser resolver problemas que superan la capacidad de la escuela; puede consistir en comprenderlos con mayor profundidad y generar propuestas fundamentadas.

Esta distinción resulta importante.

La escuela no debe asumir responsabilidades que corresponden al Estado, empresas o instituciones especializadas. Un proyecto estudiantil puede analizar la contaminación de un río y generar información comunitaria, pero no sustituye las obligaciones de las autoridades responsables de saneamiento y regulación.

Educar para la participación significa enseñar también a reconocer competencias institucionales y responsabilidades diferenciadas.

La relación escuela-comunidad posee además una dimensión intercultural.

Cuando las instituciones reconocen a familias y actores territoriales como interlocutores, pueden acceder a historias, memorias, prácticas y conocimientos que no se encuentran en los materiales escolares. Esta participación ofrece oportunidades para construir aprendizajes más contextualizados.

Los estudios reunidos por Juárez Bolaños (2025) muestran que los especialistas consideran importante articular políticas públicas, prácticas pedagógicas y participación comunitaria, además de colaborar con líderes y organizaciones que trabajan con poblaciones indígenas en contextos urbanos.

Esto permite ampliar la noción tradicional de comunidad indígena.

En las ciudades, los vínculos comunitarios pueden desarrollarse mediante organizaciones, redes juveniles, colectivos culturales, espacios de encuentro o relaciones familiares que mantienen conexiones con territorios de origen.

La interculturalidad urbana exige reconocer estas configuraciones.

Asimismo, la vinculación territorial puede contribuir a la sostenibilidad. Los proyectos comunitarios permiten analizar cómo problemas ambientales afectan de manera diferenciada a poblaciones y espacios. De este modo, la sostenibilidad deja de presentarse únicamente como responsabilidad individual y se relaciona con justicia, políticas públicas y organización social.

El PSE 2025-2030 incorpora también la participación comunitaria en distintos ámbitos de la política educativa, incluyendo la mejora de infraestructura y la identificación de necesidades de los espacios escolares. El programa establece criterios de sustentabilidad y participación para la construcción, rehabilitación y equipamiento de los planteles (SEP, 2025b).

Esta perspectiva permite comprender la sostenibilidad institucional de manera amplia.

Una escuela sostenible debería trabajar simultáneamente en dos dimensiones: educar sobre los problemas socioambientales y revisar sus propias prácticas institucionales.

La gestión del agua, energía, residuos, áreas verdes, movilidad y alimentación puede convertirse en parte de la experiencia educativa cuando se vincula con procesos de investigación y participación.

Por ejemplo, un plantel podría realizar un diagnóstico del consumo de agua, analizar las causas de pérdidas, diseñar estrategias de reducción y evaluar resultados. Este

proyecto podría integrar conocimientos matemáticos, científicos, económicos y ciudadanos.

El aprendizaje estaría vinculado con una mejora concreta de la institución.

La comunidad también puede participar mediante información, experiencias y acompañamiento. Sin embargo, para que esta participación sea intercultural debe evitar relaciones jerárquicas donde la escuela convoca a las familias únicamente para ejecutar decisiones previamente tomadas.

Participar significa tener posibilidades reales de formular preguntas, expresar perspectivas y construir acuerdos.

Aquí aparece una diferencia fundamental entre una escuela que trabaja en la comunidad y una escuela que trabaja con la comunidad.

La primera puede desarrollar actividades fuera del aula sin transformar sus relaciones. La segunda reconoce que determinados actores territoriales poseen experiencias y conocimientos relevantes y establece mecanismos para incorporarlos.

El PAEC proporciona condiciones curriculares para desarrollar esta segunda orientación, pero su efectividad dependerá de cómo sea interpretado por cada plantel.

Existe el riesgo de que los proyectos comunitarios se conviertan en actividades burocráticas destinadas exclusivamente a cumplir requisitos. Para evitarlo, deben surgir de problemas pertinentes, integrar conocimientos disciplinares, contar con objetivos claros y producir procesos de reflexión.

La evaluación debería considerar tanto los aprendizajes alcanzados como la calidad del proceso: capacidad para investigar, trabajar colaborativamente, utilizar evidencias, escuchar otras perspectivas y argumentar propuestas.

El vínculo entre escuela y territorio puede además fortalecer el sentido de pertenencia.

La permanencia escolar no depende únicamente del rendimiento académico. Los estudiantes necesitan percibir que el plantel constituye un espacio donde pueden participar y donde sus experiencias tienen algún grado de reconocimiento.

Esta dimensión resulta particularmente importante para juventudes que históricamente han sido invisibilizadas.

La investigación realizada en instituciones mexicanas muestra que las redes entre jóvenes indígenas pueden convertirse en espacios de apoyo, resignificación identitaria y resistencia frente a contextos escolares que no siempre reconocen plenamente su pertenencia cultural (Espinoza Palomares et al., 2025).

Construir una escuela abierta implica, por tanto, reconocer también las formas mediante las cuales los propios estudiantes producen comunidad.

Desde esta perspectiva, el territorio no se limita al espacio alrededor del plantel. Incluye relaciones, memorias, desplazamientos, identidades y experiencias que los estudiantes conectan con otros lugares.

La escuela puede ayudar a comprender esas redes.

En síntesis, la relación entre escuela, comunidad y territorio constituye una de las principales posibilidades para materializar la interculturalidad y la sostenibilidad dentro de la educación media superior mexicana. Permite contextualizar aprendizajes, incorporar diferentes conocimientos, trabajar problemas reales y desarrollar participación.

No obstante, su potencial depende de condiciones concretas.

Se requiere formación docente, autonomía responsable, liderazgo directivo, tiempos para el trabajo colegiado, recursos y mecanismos de participación que eviten convertir la comunidad en un recurso meramente instrumental.

La renovación curricular iniciada en 2025 ofrece un marco normativo particularmente favorable para estas transformaciones. El reconocimiento de la pluralidad epistémica, el diálogo de saberes, la contextualización, el desarrollo sostenible y el PAEC representan avances relevantes en el diseño de la educación media superior mexicana.

Sin embargo, el principal reto ya no consiste en justificar conceptualmente la necesidad de una educación intercultural y sostenible. Esa orientación se encuentra actualmente reconocida en las disposiciones educativas.

El desafío consiste en convertir el currículo prescrito en experiencias educativas reales.

Para ello será necesario observar en los próximos años si los planteles desarrollan proyectos verdaderamente contextualizados, si el profesorado recibe formación suficiente, si las comunidades participan de manera significativa y si los estudiantes encuentran mayores posibilidades de relacionar el conocimiento escolar con sus realidades sociales, culturales y ambientales.

Esta transición entre norma y práctica será determinante.

Una educación media superior intercultural y sostenible no puede limitarse a agregar temas al currículo. Requiere transformar las relaciones entre conocimientos, personas e instituciones. Implica reconocer que los jóvenes no llegan a la escuela como sujetos sin historia, sino como portadores de experiencias, identidades y vínculos territoriales que pueden enriquecer el aprendizaje.

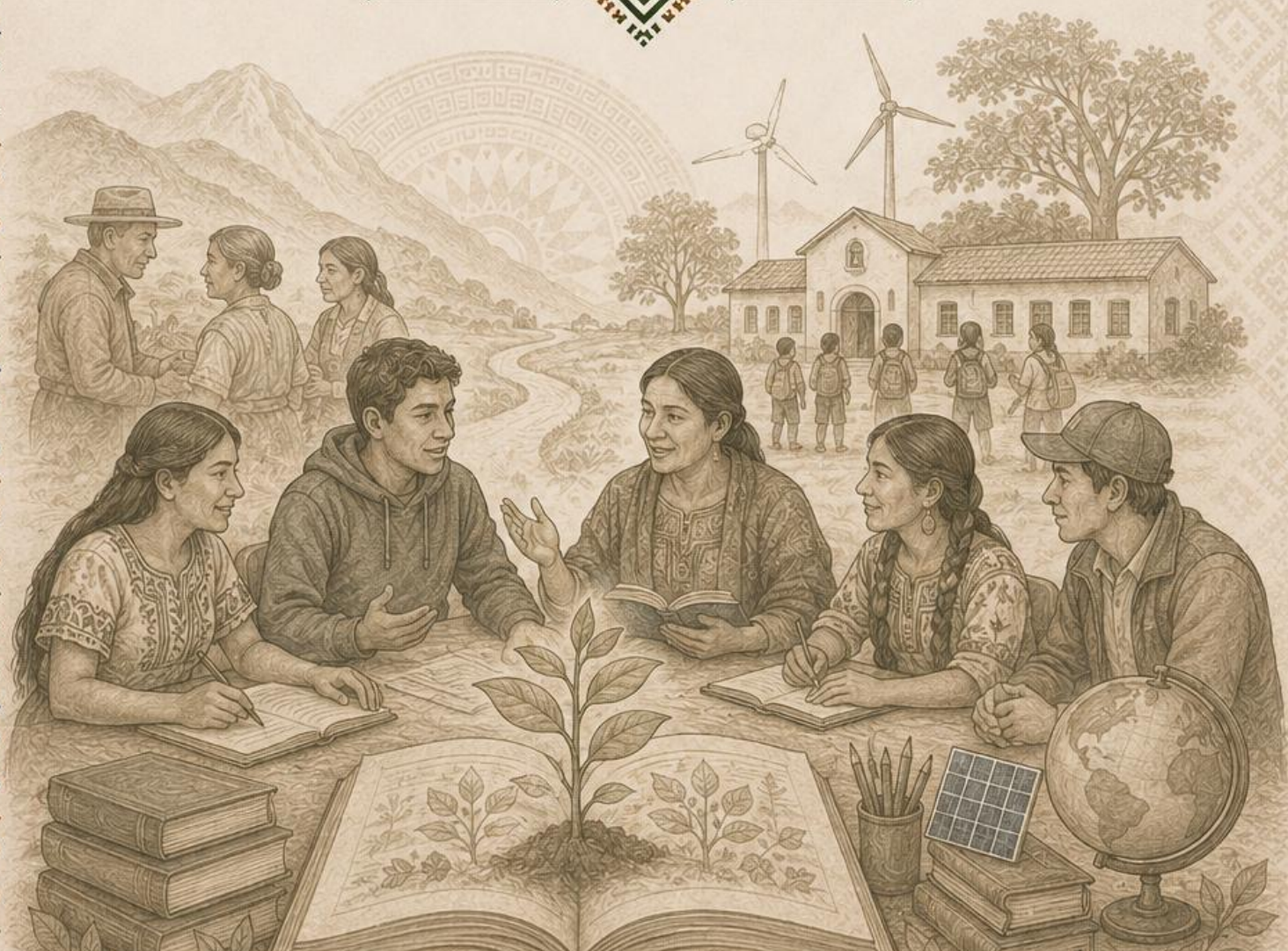
Al mismo tiempo, debe proporcionarles herramientas científicas, humanísticas, tecnológicas y críticas que amplíen sus posibilidades para comprender el mundo más allá de su contexto inmediato.

La finalidad no consiste en elegir entre conocimiento universal y realidad local, sino en construir puentes entre ambos.

Sobre esta base, el último capítulo de la obra podrá avanzar desde el diagnóstico hacia la propuesta, desarrollando estrategias pedagógicas, orientaciones institucionales y perspectivas de política educativa que permitan consolidar una educación media superior capaz de articular interculturalidad, sostenibilidad, comunidad y transformación social.

CAPÍTULO V

Perspectivas y propuestas para una educación intercultural y sostenible



CAPÍTULO V.

5 Perspectivas y propuestas para una educación intercultural y sostenible

La construcción de una educación intercultural y sostenible en el nivel medio superior requiere avanzar desde el reconocimiento conceptual hacia la transformación de las prácticas pedagógicas, la organización institucional y las decisiones de política pública. Los capítulos anteriores han mostrado que la diversidad cultural, lingüística y territorial de América Latina constituye una realidad estructural de sus sociedades; que los conocimientos comunitarios poseen valor educativo cuando son incorporados de manera crítica y contextualizada; y que los desafíos socioambientales contemporáneos exigen perspectivas capaces de relacionar ciencia, cultura, territorio, derechos y participación social.

En el caso mexicano, esta necesidad adquiere particular relevancia debido a la heterogeneidad de la educación media superior y a la renovación curricular iniciada mediante el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS). El Acuerdo número 21/08/25 reconoce explícitamente la interculturalidad, la pluralidad epistémica, el diálogo entre saberes, la contextualización, la transversalidad y la participación comunitaria como componentes de una formación orientada a la justicia social y a la transformación del entorno (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2025a).

La existencia de este marco constituye una oportunidad, pero también plantea una responsabilidad. La política curricular solo adquiere significado cuando sus principios se expresan en experiencias concretas de aprendizaje. Esto exige evitar que la interculturalidad quede reducida a la incorporación ocasional de contenidos culturales y que la sostenibilidad se limite a campañas ambientales desvinculadas de los problemas sociales. En ambos casos, se necesita una pedagogía capaz de interrogar la realidad, integrar conocimientos y generar participación.

Las investigaciones desarrolladas con juventudes indígenas de educación media superior muestran que todavía persisten necesidades relacionadas con formación docente, reconocimiento lingüístico, contextualización curricular y atención diferenciada. Entre las propuestas formuladas por especialistas se encuentran la preparación continua del

profesorado, el diagnóstico de las diversidades existentes en los planteles, la transversalización de contenidos y la construcción de estrategias que reconozcan conocimientos, experiencias e identidades de las juventudes (Flores Pablo, 2025).

La discusión internacional coincide en que las transformaciones educativas requieren actuar simultáneamente sobre políticas, ambientes de aprendizaje, capacidades docentes, participación juvenil y acción local. Estos cinco ámbitos constituyen precisamente las áreas prioritarias de la estrategia Educación para el Desarrollo Sostenible 2030 de la UNESCO (2020).

Desde esta perspectiva, el capítulo final adopta un carácter propositivo. No pretende formular un modelo rígido aplicable de manera idéntica a todos los planteles, ya que semejante pretensión sería contradictoria con el principio mismo de contextualización. En cambio, presenta orientaciones capaces de adaptarse a diferentes realidades institucionales y territoriales. El análisis se organiza en cuatro dimensiones: estrategias pedagógicas para la educación media superior; proyectos educativos vinculados con la comunidad; retos institucionales y de política educativa; y perspectivas para una transformación que articule interculturalidad, sostenibilidad, justicia social y participación.

5.1 Estrategias pedagógicas para el nivel medio superior

Una educación intercultural y sostenible requiere metodologías que permitan superar la fragmentación entre conocimientos escolares y realidad social. No se trata de abandonar las disciplinas ni de disminuir la profundidad académica, sino de construir oportunidades para que sus conceptos y procedimientos sean utilizados en la comprensión de problemas complejos.

El MCCEMS vigente establece condiciones especialmente favorables para este propósito. Reconoce autonomía didáctica a las comunidades docentes para seleccionar estrategias en función de las características del contexto y define la transversalidad como una vía para interconectar aprendizajes procedentes de distintas asignaturas (SEP, 2025a). Asimismo, señala que la educación transformadora debe ser pertinente respecto de las características del estudiantado y relevante frente a los desafíos sociales, económicos, éticos y ambientales.

La primera orientación pedagógica consiste, por tanto, en partir del contexto sin quedar limitado por él.

Contextualizar significa identificar problemas, experiencias, lenguas, conocimientos y condiciones sociales que poseen relevancia para los estudiantes y utilizarlos como punto de entrada hacia aprendizajes de mayor amplitud. Una comunidad donde existen problemas de disponibilidad de agua, por ejemplo, proporciona una oportunidad para estudiar fenómenos químicos, biológicos, históricos, económicos y políticos. El propósito educativo no consiste solamente en conocer el problema local, sino en utilizarlo para comprender relaciones más amplias.

Una pedagogía de esta naturaleza necesita evitar dos extremos. El primero sería desarrollar un currículo completamente abstracto, desvinculado de la vida del alumnado. El segundo consistiría en reducir la formación exclusivamente a los conocimientos del entorno inmediato. El nivel medio superior debe ampliar horizontes intelectuales y proporcionar acceso a conocimientos científicos, humanísticos, tecnológicos y culturales diversos; la contextualización funciona como puente entre esos saberes y la realidad cotidiana.

La segunda orientación corresponde al aprendizaje basado en problemas y proyectos. Las cuestiones interculturales y socioambientales poseen una complejidad que difícilmente puede comprenderse mediante ejercicios fragmentados. Problemas como contaminación, discriminación, pérdida de lenguas, disponibilidad de agua, cambio climático, alimentación, residuos o transformación del territorio involucran múltiples actores y dimensiones.

Trabajar a partir de problemas permite que el estudiantado formule preguntas, busque información, compare perspectivas y construya explicaciones. El proyecto agrega una dimensión adicional: requiere organizar un proceso y producir un resultado que puede adoptar la forma de una investigación, propuesta, campaña argumentada, prototipo, archivo comunitario, diagnóstico o intervención.

La UNESCO (2023) recomienda que los currículos contextualizados se relacionen con las preocupaciones que los estudiantes encuentran en su vida cotidiana e incorporen diversos sistemas de conocimiento. Asimismo, propone enfoques interdisciplinarios y

transdisciplinarios para explorar las relaciones existentes entre diferentes campos de estudio y los contextos donde se aplican.

Esta perspectiva coincide con la organización transversal prevista en el MCCEMS. La interdisciplinariedad, sin embargo, necesita evitar que varias asignaturas trabajen el mismo tema sin establecer conexiones. La integración auténtica requiere una pregunta común.

Si un proyecto examina la pérdida de biodiversidad en una localidad, ciencias naturales puede estudiar especies y ecosistemas; matemáticas, analizar datos; ciencias sociales, revisar los usos económicos del territorio; historia, reconstruir cambios del paisaje; lengua y comunicación, desarrollar entrevistas y productos de divulgación; y cultura digital, organizar y representar la información.

La cuestión que articula estos conocimientos podría ser: ¿cómo ha cambiado la biodiversidad del territorio, ¿cuáles son las causas de esas transformaciones y qué alternativas resultan social y ambientalmente viables?

La pregunta orientadora otorga coherencia.

Una tercera estrategia consiste en incorporar el diálogo de saberes como práctica pedagógica. La educación intercultural no exige que el profesor conozca previamente todos los sistemas culturales presentes en el aula. Exige, más bien, reconocer que el conocimiento puede producirse desde experiencias diferentes y establecer condiciones para analizarlas rigurosamente.

Una problemática agrícola puede abordarse mediante conocimientos científicos sobre suelos y cultivos, pero también mediante la experiencia de productores que han observado durante décadas las transformaciones climáticas de la región. La finalidad no consiste en decidir de antemano cuál conocimiento debe imponerse, sino en comparar explicaciones, métodos, alcances y límites.

Las experiencias documentadas por Santos Cano (2025) muestran precisamente la relevancia del contacto entre estudiantes y portadores de saberes comunitarios y señalan que los proyectos pueden articular conocimientos indígenas y académicos alrededor de necesidades territoriales.

Esta metodología también permite trabajar la diversidad lingüística. Una lengua originaria puede formar parte de proyectos de recuperación de memoria oral, elaboración de glosarios especializados, documentación de nombres territoriales, narraciones comunitarias o análisis de conceptos que no poseen correspondencias exactas en español.

El objetivo no es utilizar la lengua como elemento ornamental, sino reconocer su función como sistema de comunicación y producción de significado.

Una cuarta estrategia corresponde a la investigación situada. Los estudiantes pueden aprender procedimientos básicos de investigación al analizar su entorno: formular preguntas, diseñar instrumentos, realizar entrevistas, organizar información, trabajar con bases de datos, contrastar fuentes y presentar conclusiones.

Esta práctica tiene además un efecto formativo importante: enseña que el conocimiento no se limita a reproducir información disponible en libros o plataformas digitales.

La comunidad puede convertirse en objeto y participante de la investigación.

No obstante, la investigación educativa sobre conocimientos comunitarios requiere criterios éticos. Antes de registrar testimonios, fotografías, prácticas culturales o conocimientos tradicionales debe definirse qué información puede hacerse pública y contar con la autorización correspondiente. No todos los saberes comunitarios son de libre acceso.

Una quinta orientación se relaciona con la deliberación y el pensamiento crítico. Los problemas interculturales y socioambientales suelen contener conflictos de intereses. Un proyecto de infraestructura puede producir empleo y, simultáneamente, modificar un ecosistema; una política de conservación puede proteger biodiversidad y generar tensiones con comunidades que utilizan determinados recursos.

Enseñar sostenibilidad supone aprender a examinar estas contradicciones.

La UNESCO (2023) sitúa el pensamiento analítico y crítico, la anticipación de consecuencias, la valoración de la diversidad, la colaboración, la capacidad de decisión y la resolución pacífica de conflictos entre las competencias vinculadas con una educación transformadora.

Por ello, las estrategias pedagógicas deberían permitir que el estudiante analice distintas posiciones antes de formular conclusiones.

El debate académico, los estudios de caso, las simulaciones deliberativas y los análisis de controversias pueden resultar especialmente útiles. La condición es que el diálogo se fundamente en evidencias y no se convierta únicamente en intercambio de opiniones.

Una sexta orientación corresponde al aprendizaje colaborativo. La sostenibilidad y la interculturalidad se relacionan con problemas cuya resolución requiere cooperación. El trabajo en equipo debe superar la simple distribución de tareas y desarrollar responsabilidades compartidas, argumentación, negociación y reconocimiento de diferentes capacidades.

El MCCEMS establece el trabajo colaborativo y la participación en comunidades de aprendizaje entre los atributos de la docencia en educación media superior (SEP, 2025a).

La colaboración también puede incorporar tecnologías digitales. Estas ofrecen posibilidades para documentar territorios, elaborar mapas, visualizar datos, preservar testimonios y construir recursos multilingües.

Sin embargo, el uso tecnológico debe acompañarse de alfabetización crítica. Los estudiantes necesitan aprender a identificar fuentes confiables, reconocer sesgos, proteger datos personales y analizar cómo los sistemas digitales representan conocimientos y culturas.

La inteligencia artificial introduce nuevas posibilidades e interrogantes. Puede apoyar búsqueda, traducción, organización de información y construcción de materiales, pero sus resultados no deben aceptarse de manera automática. En contextos interculturales resulta particularmente importante analizar si los sistemas digitales reproducen estereotipos, omiten conocimientos minoritarios o presentan traducciones lingüísticas inadecuadas.

Una educación crítica frente a la tecnología forma parte de la sostenibilidad del conocimiento.

Finalmente, las estrategias pedagógicas necesitan acompañarse de evaluación formativa. El MCCEMS vigente establece que esta debe proporcionar retroalimentación tanto al profesorado como al estudiantado y servir para realizar ajustes durante el proceso de aprendizaje (SEP, 2025a).

Esto resulta especialmente pertinente para proyectos interculturales y socioambientales.

Evaluar únicamente el producto final ocultaría aprendizajes importantes: capacidad para formular preguntas, calidad de las fuentes, participación, argumentación, trabajo colaborativo, interpretación de evidencias y reflexión sobre el propio proceso.

Los portafolios, registros de avance, informes, exposiciones, rúbricas y procesos de autoevaluación pueden complementar las pruebas tradicionales. El propósito no es disminuir la exigencia, sino construir evidencia más amplia acerca de lo aprendido.

Una pedagogía intercultural y sostenible, en síntesis, necesita combinar contextualización, interdisciplinariedad, investigación, diálogo de saberes, colaboración, pensamiento crítico y evaluación formativa. Estos elementos no constituyen metodologías separadas; pueden integrarse dentro de experiencias educativas coherentes.

5.2 Proyectos educativos vinculados con la comunidad

La vinculación comunitaria representa uno de los espacios más fértiles para materializar los principios desarrollados a lo largo de esta obra. La comunidad permite relacionar conocimiento escolar con problemas concretos y reconocer que los aprendizajes pueden construirse mediante la interacción entre estudiantes, profesores, familias, organizaciones y otros actores.

Esta orientación cuenta actualmente con respaldo curricular explícito. El Programa Aula, Escuela y Comunidad (PAEC) forma parte del currículum ampliado del MCCEMS y sitúa al estudiantado como protagonista de proyectos comunitarios con sentido social, educativo y socioemocional. Su propósito es integrar conocimientos procedentes de diferentes asignaturas para analizar situaciones del entorno y formular alternativas de solución o apoyo (SEP, 2025a).

El PAEC también concibe la escuela como un espacio abierto donde pueden producirse encuentros entre actores educativos y representantes comunitarios. Esta característica proporciona condiciones particularmente favorables para desarrollar proyectos interculturales y sostenibles.

Sin embargo, un proyecto comunitario no debe comenzar con una actividad previamente diseñada por el docente para después buscar una comunidad donde aplicarla.

El proceso debería seguir la dirección contraria: partir de la comprensión del contexto y construir desde allí la pregunta educativa.

El diagnóstico constituye, por ello, el primer momento.

Puede desarrollarse mediante recorridos territoriales, entrevistas, cartografía social, revisión documental, observación, conversaciones con familias o análisis de datos. La finalidad consiste en identificar una situación que posea relevancia tanto educativa como comunitaria.

No todos los problemas detectados deben transformarse en proyectos. La selección debe considerar posibilidades reales de investigación, relación con los aprendizajes curriculares, disponibilidad de fuentes y condiciones éticas.

Una vez delimitada la problemática, se requiere identificar conocimientos y actores relacionados con ella.

Un proyecto sobre agua podría involucrar autoridades locales, habitantes, personal técnico, productores, investigadores o personas mayores con conocimiento histórico del territorio. Una investigación sobre alimentación puede incluir familias, comerciantes, agricultores y profesionales de la salud. Un proyecto de recuperación lingüística puede involucrar hablantes, promotores culturales y organizaciones comunitarias.

Esta diversidad evita reducir la comunidad a una voz única.

Los proyectos comunitarios documentados en contextos de educación media superior indígena muestran que el vínculo directo con portadores de saberes puede fortalecer el aprendizaje situado, favorecer relaciones intergeneracionales y conectar la formación académica con necesidades concretas (Santos Cano, 2025).

Las experiencias estudiadas también muestran que la relación entre escuela y comunidad puede contribuir al fortalecimiento lingüístico, cultural y productivo. En los bachilleratos comunitarios, la identidad, las lenguas originarias y los problemas locales pueden convertirse en componentes del proceso formativo y no únicamente en actividades extracurriculares.

A partir de estas experiencias y del marco curricular vigente, puede proponerse una ruta pedagógica adaptable a distintos contextos.

Tabla 5 Ruta para el desarrollo de proyectos interculturales y sostenibles en educación media superior

Momento	Propósito educativo	Pregunta orientadora
Diagnóstico territorial	Reconocer características, actores, conocimientos y problemas del entorno	¿Qué situación de nuestra comunidad merece ser comprendida?
Problematización	Delimitar el problema y sus dimensiones sociales, culturales y ambientales	¿Por qué ocurre, a quién afecta y qué factores intervienen?
Diálogo de saberes	Identificar conocimientos científicos, comunitarios y culturales relacionados	¿Qué sabemos desde la escuela y qué saben otros actores del territorio?
Investigación interdisciplinaria	Recopilar, contrastar y analizar información desde distintas asignaturas	¿Qué evidencias necesitamos para comprender el problema?
Construcción de alternativas	Formular propuestas viables sin sustituir responsabilidades institucionales	¿Qué podemos proponer o realizar y quiénes deben participar?
Acción o producto	Elaborar una intervención, informe, recurso, prototipo o estrategia de divulgación	¿Cómo comunicamos y aplicamos lo aprendido?
Evaluación y reflexión	Valorar aprendizajes, dificultades, resultados y efectos del proceso	¿Qué aprendimos, qué cambió y qué debería mejorarse?

Fuente: elaboración propia a partir de SEP (2025a) y Santos Cano (2025).

Esta ruta no pretende convertirse en una secuencia obligatoria. Su finalidad es evitar que los proyectos comunitarios se reduzcan a actividades sin estructura académica.

Un aspecto fundamental consiste en diferenciar intervención educativa y solución estructural.

Los estudiantes pueden investigar una problemática de contaminación y proponer alternativas, pero no corresponde transferirles la obligación de resolver una situación que depende de inversión pública, regulación ambiental o decisiones empresariales.

La participación educativa debe formar ciudadanía, no sustituir al Estado.

Los productos finales pueden adquirir formas diversas. Un proyecto no necesita terminar siempre con una campaña. Dependiendo del problema, puede generar un diagnóstico territorial, archivo histórico, repositorio de memoria oral, mapa de biodiversidad, prototipo de captación de agua, análisis de consumo energético, material bilingüe, exposición comunitaria o documento de recomendaciones.

La diversidad de productos permite mantener rigor académico y evitar la repetición metodológica.

El territorio también puede convertirse en un laboratorio social y ambiental. Los estudiantes pueden investigar transformaciones del paisaje mediante fotografías históricas, registrar especies, estudiar calidad del agua, analizar residuos o reconstruir procesos migratorios.

En contextos culturalmente diversos, estas investigaciones pueden incorporar memoria comunitaria.

La recuperación de testimonios permite conocer cómo diferentes generaciones perciben los cambios del territorio. La información obtenida puede contrastarse con registros científicos, censales o históricos. Esta comparación ofrece una oportunidad especialmente valiosa para practicar el diálogo entre conocimientos.

Los proyectos lingüísticos poseen igualmente un importante potencial. En planteles con presencia de hablantes de lenguas originarias podrían desarrollarse archivos sonoros, señalética plurilingüe, materiales digitales o proyectos de documentación terminológica.

Flores Pablo (2025) recoge propuestas que incluyen materiales plurilingües, espacios para el aprendizaje de lenguas originarias y mecanismos de diálogo intercultural dentro de los planteles.

Estas estrategias deberían desarrollarse evitando convertir a los estudiantes indígenas en representantes obligatorios de una cultura.

Ninguna persona debe ser colocada en la posición de explicar su identidad, traducir su lengua o compartir conocimientos familiares si no desea hacerlo.

La participación necesita ser voluntaria y respetuosa.

La sostenibilidad también ofrece múltiples posibilidades. El Programa Sectorial de Educación 2025-2030 contempla la incorporación de prácticas ambientales en la vida escolar mediante iniciativas como huertos, reciclaje y reforestación, así como acciones orientadas hacia una cultura de sustentabilidad (SEP, 2025b).

No obstante, para alcanzar mayor profundidad educativa estas actividades deberían acompañarse de investigación.

Un huerto escolar puede convertirse en un proyecto interdisciplinario si se analizan características del suelo, especies utilizadas, consumo de agua, costos, conocimientos agrícolas y sistemas alimentarios. Una campaña de reciclaje adquiere mayor valor cuando incorpora un diagnóstico sobre cantidades y tipos de residuos, patrones de consumo y destino de los materiales.

La actividad visible es solo una parte del aprendizaje.

La UNESCO (2023) recomienda utilizar espacios naturales, culturales y públicos como ambientes de aprendizaje y fortalecer la colaboración entre instituciones educativas, comunidades locales, pueblos indígenas, portadores de patrimonio, familias y otros actores para codiseñar programas y materiales.

Esto permite ampliar la idea de aula.

Un museo, una parcela, un río, un mercado, un taller artesanal, un barrio o un sitio histórico pueden convertirse en espacios educativos cuando existe una pregunta académica capaz de orientar la experiencia.

La vinculación comunitaria requiere finalmente mecanismos de reciprocidad. No resulta ético solicitar conocimientos y testimonios para producir un trabajo escolar que nunca vuelve a la comunidad.

Los resultados deberían compartirse con quienes participaron.

Esta devolución puede adoptar formas sencillas: exposiciones públicas, copias de materiales, encuentros de presentación, recursos digitales o conversaciones donde se expliquen conclusiones.

La reciprocidad transforma la relación entre escuela y comunidad: el territorio deja de funcionar como objeto del aprendizaje y comienza a participar como interlocutor.

5.3 Retos institucionales y de política educativa

La transformación de las prácticas pedagógicas depende de condiciones que superan la voluntad individual del profesorado. Una de las principales lecciones obtenidas de las experiencias interculturales latinoamericanas consiste precisamente en que las innovaciones pierden continuidad cuando no están acompañadas por estructuras institucionales, recursos y políticas sostenidas.

La investigación regional muestra una brecha persistente entre reconocimiento normativo y capacidad operativa. La existencia de políticas interculturales no garantiza automáticamente formación docente, materiales, participación comunitaria o condiciones institucionales suficientes.

El primer desafío para la educación media superior mexicana consiste, por ello, en asegurar continuidad de política pública.

La interculturalidad y la sostenibilidad no pueden depender de programas temporales asociados con administraciones específicas. Requieren procesos que puedan mantenerse, evaluarse y mejorarse a lo largo de varios ciclos escolares.

El MCCEMS vigente incorpora elementos que favorecen esta continuidad, pero su implementación se encuentra todavía en una etapa relativamente reciente. El propio Acuerdo 21/08/25 estableció una primera valoración después del ciclo 2025-2026 y una segunda evaluación después de tres generaciones para determinadas modalidades, lo que evidencia que el proceso curricular fue concebido con mecanismos de seguimiento y ajuste (SEP, 2025a).

Estas evaluaciones serán particularmente relevantes para determinar si los principios interculturales y comunitarios alcanzan las prácticas de los planteles.

No debería evaluarse únicamente el grado de cumplimiento administrativo del currículo.

También sería necesario observar si existen proyectos contextualizados, si se fortaleció el trabajo colegiado, si el estudiantado participa en procesos comunitarios y si los docentes cuentan con condiciones para desarrollar transversalidad.

Un segundo desafío corresponde a la formación continua del profesorado.

El Programa Sectorial de Educación 2025-2030 establece específicamente que deben ofrecerse programas de formación continua para fortalecer la educación media superior y facilitar la implementación del MCCEMS. Además, contempla capacitación en equidad, inclusión, derechos humanos y otros componentes vinculados con la formación integral (SEP, 2025b).

La preparación necesaria para una educación intercultural y sostenible debería incluir competencias didácticas, pero también capacidades de investigación contextual, trabajo comunitario, análisis de desigualdades y gestión de proyectos interdisciplinarios.

Un curso aislado difícilmente puede producir estas capacidades.

Sería más adecuado desarrollar trayectorias formativas que combinen talleres, acompañamiento, observación entre pares, comunidades profesionales de aprendizaje e investigación-acción.

La UNESCO (2023) recomienda precisamente oportunidades continuas de desarrollo profesional, colaboración docente, redes y trabajo conjunto con comunidades, pueblos indígenas y otros actores educativos.

Un tercer reto es proporcionar tiempo institucional para la colaboración.

La transversalidad supone que los profesores de diferentes asignaturas puedan planificar conjuntamente. Si toda la jornada laboral se encuentra ocupada por horas frente a grupo y obligaciones administrativas, la interdisciplinariedad termina dependiendo de esfuerzos adicionales.

Las políticas escolares deben reconocer que la coordinación también constituye trabajo docente.

Esta necesidad se relaciona con el liderazgo directivo. Los equipos directivos pueden facilitar u obstaculizar las innovaciones según la manera en que organicen horarios, prioridades y espacios de decisión.

La formación intercultural, por tanto, no debería dirigirse exclusivamente a docentes.

Directivos, asesores y autoridades también requieren herramientas para comprender la diversidad, generar participación y acompañar proyectos contextualizados.

Otro problema corresponde a la disponibilidad de materiales educativos pertinentes.

Los recursos deberían representar adecuadamente la diversidad cultural y territorial del país y evitar estereotipos. La UNESCO (2023) recomienda que los materiales sean relevantes para los contextos del alumnado, estén libres de prejuicios discriminatorios y que profesores y estudiantes participen en su elaboración cuando ello contribuya a mejorar su pertinencia.

En México, esta orientación podría traducirse en repositorios abiertos donde los planteles compartan materiales desarrollados a partir de proyectos comunitarios, siempre respetando derechos de autor, consentimiento y propiedad colectiva de conocimientos.

La diversidad territorial hace difícil producir desde el nivel central todos los recursos necesarios.

Por ello, la política debería combinar materiales comunes con posibilidades de producción contextualizada.

La infraestructura representa otro componente.

La sostenibilidad no puede enseñarse únicamente en el discurso cuando los planteles carecen de condiciones básicas o presentan problemas graves de agua, energía, conectividad y mantenimiento. El PSE 2025-2030 establece criterios de seguridad, funcionalidad, accesibilidad, equidad y sustentabilidad para la infraestructura educativa y contempla mecanismos de participación comunitaria en la identificación de necesidades (SEP, 2025b).

La coherencia institucional exige que los espacios educativos se conviertan gradualmente en ejemplos de las prácticas que enseñan.

Esto no significa exigir tecnologías costosas en todos los planteles. Medidas sencillas de gestión del agua, energía, residuos, áreas verdes y movilidad pueden convertirse en oportunidades educativas.

El reto reside en vincular gestión institucional y currículo.

La participación comunitaria también necesita institucionalización.

No debería depender exclusivamente de que un profesor conozca personalmente a un líder, organización o especialista local. Los planteles pueden construir directorios de actores comunitarios, acuerdos de colaboración y mecanismos transparentes para desarrollar proyectos.

Esta relación debe evitar el uso instrumental de las comunidades.

Los conocimientos locales no constituyen recursos gratuitos que las instituciones educativas puedan apropiarse sin reconocimiento. Cuando el proyecto involucre información cultural, lingüística o tradicional, deberían existir criterios claros sobre consentimiento, atribución, uso y devolución de resultados.

Otro desafío está relacionado con las desigualdades entre planteles.

No todas las instituciones poseen las mismas condiciones para desarrollar proyectos. Algunas tienen laboratorios, conectividad y alianzas con universidades; otras enfrentan precariedad de infraestructura o dificultades para cubrir necesidades básicas.

Aplicar idénticas exigencias podría profundizar desigualdades.

La política intercultural necesita ser también equitativa: los apoyos deberían ser mayores donde las condiciones son más adversas.

El PSE 2025-2030 reconoce precisamente la necesidad de reducir brechas entre servicios, acompañar trayectorias y priorizar contextos de mayor rezago social (SEP, 2025b).

También será necesario mejorar la información disponible sobre diversidad estudiantil.

La invisibilización de juventudes indígenas urbanas documentada en investigaciones recientes muestra los límites de utilizar únicamente categorías lingüísticas para reconocer pertenencias culturales. En algunos contextos, experiencias de discriminación pueden incluso contribuir a que los propios jóvenes eviten hacer visible su origen.

La generación de información debe realizarse con cautela.

Identificar diversidad no puede convertirse en etiquetamiento.

Los mecanismos de autoadscripción necesitan proteger la privacidad y utilizarse para ampliar derechos, no para producir nuevas formas de segregación.

Un reto adicional corresponde a la evaluación de las políticas.

El éxito no debería medirse únicamente por el número de cursos impartidos, proyectos registrados o materiales producidos. Estos son indicadores de actividad, pero no necesariamente de transformación.

Será necesario observar cambios en pertinencia, participación, convivencia, permanencia, reconocimiento cultural, capacidad docente y calidad de los aprendizajes.

La UNESCO (2023) recomienda que la gobernanza educativa incorpore seguimiento regular, revisión reflexiva y mecanismos de rendición de cuentas, acompañados por los recursos financieros, técnicos, humanos y materiales necesarios.

Esta cuestión resulta fundamental.

No puede exigirse innovación sin recursos y posteriormente atribuir a las escuelas la responsabilidad exclusiva por resultados insuficientes.

Las políticas deben establecer expectativas, pero también crear condiciones.

Finalmente, la institucionalización requiere evitar que interculturalidad y sostenibilidad compitan con otras prioridades curriculares. Ambos enfoques deberían contribuir al aprendizaje disciplinar y no ser percibidos como cargas adicionales.

Un proyecto territorial bien diseñado puede fortalecer matemáticas, ciencias, comunicación, historia y ciudadanía simultáneamente.

La integración constituye, por tanto, una estrategia de viabilidad.

5.4 Perspectivas para la transformación educativa

La transformación educativa no ocurre mediante un único cambio curricular. Es un proceso acumulativo que involucra políticas, instituciones, docentes, estudiantes y comunidades. Su profundidad depende de la capacidad para generar cambios sostenidos en la manera en que se conciben el conocimiento, la diversidad, el aprendizaje y la relación entre escuela y sociedad.

La educación intercultural y la sostenibilidad poseen capacidad transformadora precisamente porque cuestionan fronteras tradicionales.

La primera problematiza la idea de que una sola cultura o sistema de conocimiento deba organizar toda la experiencia escolar. La segunda pone en discusión la separación entre aprendizaje y condiciones sociales y ecológicas que hacen posible la vida.

Cuando ambas perspectivas se articulan, permiten replantear la finalidad educativa.

Ya no se trata exclusivamente de preparar estudiantes para continuar estudios o incorporarse al mercado laboral, aunque ambos objetivos continúan siendo importantes. Se trata también de formar sujetos capaces de interpretar críticamente sus contextos, convivir con la diferencia y participar responsablemente en decisiones que afectan el bienestar colectivo.

La UNESCO (2023) define la educación transformadora como aquella que reconoce la dignidad y diversidad del alumnado, elimina barreras de aprendizaje y permite que las personas desarrollen capacidad para reflexionar críticamente y actuar como agentes de cambio en diferentes escalas, desde la comunidad hasta el ámbito global.

Este horizonte posee una coincidencia importante con el MCCEMS vigente, que concibe el perfil de egreso en términos de formas de pensar, actuar y participar en el entorno y orienta la formación hacia procesos de transformación con justicia social (SEP, 2025a).

Una primera perspectiva de futuro consiste, por ello, en pasar de la inclusión de la interculturalidad a la interculturalización de la educación.

La diferencia es importante.

Incluir interculturalidad puede significar agregar una asignatura, actividad o contenido. Interculturalizar implica revisar transversalmente currículo, materiales, formación docente, convivencia, evaluación y participación.

La interculturalidad dejaría entonces de dirigirse únicamente a estudiantes indígenas.

También quienes pertenecen a grupos culturalmente mayoritarios necesitan aprender a reconocer la pluralidad, identificar formas de discriminación y participar en sociedades diversas.

Este cambio contribuiría a superar uno de los problemas históricos de la educación intercultural latinoamericana: considerar que solo quienes pertenecen a grupos minoritarios necesitan aprender a convivir interculturalmente.

Una segunda perspectiva consiste en avanzar desde la educación ambiental hacia una cultura institucional de sostenibilidad.

Las escuelas pueden enseñar sostenibilidad y, simultáneamente, revisar sus propias prácticas.

Esto significa considerar infraestructura, consumo, residuos, alimentación, áreas verdes y relaciones con el entorno como parte del aprendizaje.

La hoja de ruta de la UNESCO para la Educación para el Desarrollo Sostenible propone precisamente actuar sobre políticas, ambientes educativos, capacidades de los educadores, juventudes y acción local, lo que confirma que la sostenibilidad requiere una intervención sistémica y no exclusivamente curricular (UNESCO, 2020).

Una tercera perspectiva se relaciona con el tránsito desde currículos centralizados hacia contextualizaciones responsables.

La existencia de una formación común sigue siendo necesaria para garantizar el derecho de todos los jóvenes a acceder a conocimientos fundamentales. Pero la igualdad educativa no exige que todos aprendan exactamente de la misma forma.

La contextualización permite que el currículo dialogue con realidades territoriales sin renunciar a los aprendizajes comunes.

El MCCEMS ofrece condiciones para esta combinación al definir una base académica compartida y, simultáneamente, reconocer flexibilidad, autonomía didáctica y diversidad regional (SEP, 2025a).

El desafío será utilizar esa flexibilidad con rigor.

Contextualizar no significa improvisar.

Las decisiones docentes deben estar fundamentadas en objetivos claros, conocimientos disciplinares y evidencia acerca de las características del estudiantado.

Una cuarta perspectiva corresponde al fortalecimiento de las comunidades docentes de aprendizaje.

La complejidad de los problemas contemporáneos supera las posibilidades del profesor trabajando aisladamente. La colaboración permitirá construir proyectos interdisciplinarios, compartir materiales y analizar conjuntamente los resultados.

El PSE 2025-2030 y el MCCEMS reconocen el desarrollo profesional y la actualización permanente como componentes fundamentales para la transformación del sistema educativo (SEP, 2025a, 2025b).

El futuro de la formación docente debería, por tanto, estar menos centrado en cursos desarticulados y más orientado hacia comunidades profesionales capaces de investigar su práctica.

Una quinta perspectiva corresponde a la participación juvenil.

Los estudiantes de educación media superior no deben ser considerados únicamente beneficiarios de políticas. Pueden participar en el diagnóstico, diseño, desarrollo y evaluación de proyectos relacionados con su escuela y territorio.

El PAEC ofrece una base curricular para avanzar en esta dirección al reconocerlos como protagonistas de proyectos comunitarios y actores capaces de transformar su contexto (SEP, 2025a).

La participación, sin embargo, debe ser auténtica.

Permitir que los jóvenes seleccionen únicamente aspectos menores de una actividad previamente decidida no constituye participación sustantiva. El aprendizaje democrático exige espacios reales de deliberación.

Esta participación puede contribuir también a fortalecer el sentido de pertenencia escolar.

Las investigaciones desarrolladas con juventudes indígenas muestran que los vínculos entre pares pueden funcionar como espacios de acompañamiento y resignificación identitaria frente a contextos donde la diversidad no siempre es reconocida adecuadamente. Estas redes juveniles ofrecen una base importante para pensar políticas de participación menos verticales.

Una sexta perspectiva consiste en fortalecer la relación entre educación, investigación y política pública.

La implementación del nuevo MCCEMS ofrece una oportunidad excepcional para producir evidencia.

Será necesario estudiar cómo los planteles están interpretando la interculturalidad, qué tipos de proyectos desarrollan, cómo funciona el PAEC, cuáles condiciones favorecen la participación comunitaria y qué dificultades experimenta el profesorado.

La investigación no debería centrarse exclusivamente en identificar deficiencias.

También necesita documentar experiencias exitosas y comprender qué condiciones hicieron posible su desarrollo.

De esta forma, los planteles podrían aprender unos de otros.

La política educativa podría facilitar repositorios de experiencias, redes regionales, encuentros de docentes y mecanismos de sistematización.

Una séptima perspectiva corresponde al uso crítico de las tecnologías digitales.

Las herramientas emergentes pueden ampliar el acceso a información, facilitar colaboración y permitir la preservación de lenguas y memorias. Pero también pueden reproducir desigualdades, centralizar conocimiento y fortalecer sesgos culturales.

La educación intercultural debe participar activamente en esta discusión.

Las juventudes necesitan capacidades para utilizar tecnología sin asumir que todo contenido producido digitalmente es neutral o verdadero.

En las próximas décadas, la justicia epistemológica dependerá también de quiénes están representados en los sistemas digitales, qué lenguas pueden utilizarse y qué conocimientos resultan visibles.

Finalmente, la transformación educativa requiere una perspectiva de corresponsabilidad diferenciada.

Todos los actores participan, pero no poseen las mismas obligaciones.

Los estudiantes pueden comprometerse con sus aprendizajes; el profesorado debe construir mediaciones pedagógicas; los equipos directivos necesitan generar condiciones organizativas; las comunidades pueden aportar conocimientos y participación; y las autoridades tienen la responsabilidad de garantizar financiamiento, infraestructura, formación, materiales y políticas sostenidas.

Confundir estas responsabilidades puede conducir a transferir hacia escuelas y comunidades problemas que requieren decisiones estructurales.

Una educación intercultural y sostenible necesita participación, pero también un Estado capaz de garantizar derechos.

A partir del recorrido desarrollado en esta obra puede sostenerse que la transformación de la educación media superior mexicana no depende de crear un modelo completamente separado de las políticas existentes. El marco curricular actual ya contiene principios que permiten avanzar: interculturalidad, pluralidad epistémica, contextualización, transversalidad, autonomía didáctica, evaluación formativa, participación y trabajo comunitario.

Lo que se necesita es profundizar su articulación.

Interculturalidad y sostenibilidad no deberían funcionar como dos agendas paralelas. Ambas pueden converger alrededor del territorio, la justicia, el conocimiento y la participación.

Esta convergencia conduce a una concepción de la escuela como espacio donde diferentes experiencias humanas pueden encontrarse para comprender problemas comunes.

La educación media superior posee condiciones especialmente favorables para ello. Las juventudes se encuentran en un momento de construcción de proyectos personales y colectivos; poseen capacidad para investigar, deliberar y participar; y están directamente involucradas en los desafíos sociales y ambientales que marcarán las próximas décadas.

Formarlas para ese futuro requiere evitar tanto el pesimismo como las soluciones simplistas.

La educación no puede resolver por sí sola el cambio climático, la desigualdad, el racismo o la pérdida de diversidad lingüística. Pero sí puede contribuir a formar personas capaces de comprender estos procesos, cuestionar sus causas y participar de manera fundamentada en la construcción de alternativas.

Esa contribución resulta decisiva.

El horizonte que emerge de esta obra es, por tanto, el de una educación media superior que reconozca la diversidad sin convertirla en desigualdad; valore diferentes conocimientos sin renunciar al rigor; dialogue con el territorio sin limitar el horizonte del estudiante; enseñe sostenibilidad sin reducirla al ambientalismo; y promueva participación sin trasladar a las juventudes responsabilidades que corresponden a las instituciones públicas.

Alcanzar este horizonte supone transformar simultáneamente las relaciones pedagógicas y las condiciones institucionales.

Implica una escuela donde aprender ciencias pueda contribuir a comprender el agua del territorio; donde estudiar historia permita analizar memorias y exclusiones; donde las matemáticas ayuden a interpretar desigualdades; donde las lenguas puedan ser vehículos de identidad y conocimiento; y donde los proyectos comunitarios relacionen aprendizaje académico con responsabilidad social.

En esta concepción, interculturalidad y sostenibilidad dejan de ser contenidos adicionales.

Se convierten en principios desde los cuales es posible responder a cuatro preguntas fundamentales de toda educación: qué conocimientos son valiosos, cómo deben enseñarse, con quiénes deben construirse y para qué sociedad se educa.

La respuesta no puede ser definitiva, porque las sociedades, los territorios y las juventudes se transforman continuamente. Precisamente por ello, una educación intercultural y sostenible debe permanecer abierta a la reflexión, la evaluación y el aprendizaje colectivo.

Su mayor fortaleza no radica en ofrecer una fórmula única, sino en construir las capacidades necesarias para convivir con la diversidad, comprender la complejidad y participar responsablemente en la transformación de un mundo compartido.

CONCLUSIONES

El análisis desarrollado a lo largo de esta obra permite afirmar que la interculturalidad y la sostenibilidad no deberían ocupar lugares separados dentro de la reflexión educativa latinoamericana. Ambas responden a problemas estrechamente vinculados: la forma en que las sociedades reconocen su diversidad, producen y legitiman conocimientos, organizan sus relaciones con el territorio y enfrentan las desigualdades sociales y ambientales. Su articulación ofrece, por tanto, una base pertinente para reconsiderar los propósitos de la educación en contextos caracterizados simultáneamente por una amplia riqueza cultural y ecológica y por persistentes brechas de acceso, reconocimiento y participación.

La interculturalidad adquiere sentido educativo cuando supera el reconocimiento superficial de las diferencias. La presencia de lenguas, tradiciones o manifestaciones culturales en determinados contenidos curriculares resulta insuficiente si las estructuras escolares continúan reproduciendo jerarquías entre conocimientos, identidades y formas de participación. El reto consiste en avanzar hacia instituciones capaces de incorporar la pluralidad cultural como parte de su funcionamiento cotidiano, sin convertirla en un elemento decorativo ni restringirla exclusivamente a poblaciones indígenas. La educación intercultural concierne al conjunto de la sociedad porque aprender a convivir con la diferencia, identificar desigualdades y dialogar con perspectivas distintas constituye una competencia necesaria en sociedades culturalmente diversas.

La sostenibilidad plantea una exigencia semejante. Reducirla al cuidado ambiental o a campañas relacionadas con reciclaje, ahorro de agua o reforestación limita considerablemente su alcance pedagógico. Los problemas socioambientales están asociados con modelos productivos, distribución de recursos, formas de consumo, decisiones políticas, condiciones territoriales y desigualdades económicas. Educar para la sostenibilidad implica ayudar a comprender estas conexiones y desarrollar capacidades para analizar alternativas, valorar sus consecuencias y participar responsablemente en la toma de decisiones. La dimensión ambiental adquiere así sentido dentro de una comprensión más amplia de justicia social, bienestar colectivo y responsabilidad intergeneracional.

Uno de los principales puntos de encuentro entre ambos enfoques se encuentra en el territorio. A lo largo del libro se ha mostrado que este no puede interpretarse únicamente como una delimitación geográfica. En él convergen memoria, identidad, actividades económicas, relaciones sociales, conocimientos, ecosistemas y conflictos. Su incorporación al trabajo educativo permite relacionar los contenidos escolares con cuestiones concretas como disponibilidad de agua, biodiversidad, producción agrícola, alimentación, movilidad, patrimonio, lenguas o transformaciones ambientales. De esta manera, las disciplinas dejan de aparecer como campos completamente independientes y pueden utilizarse de forma complementaria para comprender situaciones relevantes para el estudiantado.

El reconocimiento de los saberes comunitarios amplía esta posibilidad, aunque exige un tratamiento cuidadoso. Incorporarlos al ámbito escolar no significa sustituir el conocimiento científico ni asumir que toda práctica tradicional posee automáticamente validez o sostenibilidad. Tampoco corresponde extraer conocimientos de las comunidades sin considerar su procedencia, significado o condiciones de uso. El aporte pedagógico reside en generar espacios donde diferentes formas de conocer puedan ser examinadas, contextualizadas y contrastadas. Este diálogo fortalece la formación cuando amplía las fuentes disponibles para interpretar la realidad sin renunciar al análisis crítico ni al rigor académico.

Las experiencias latinoamericanas revisadas muestran que existen múltiples formas de avanzar en esta dirección. Los currículos contextualizados, las iniciativas de revitalización lingüística, los proyectos comunitarios y distintas modalidades de educación intercultural demuestran que la relación entre escuela, cultura y territorio puede desarrollarse mediante estrategias diversas. Su principal enseñanza no consiste en ofrecer modelos que deban reproducirse de manera idéntica, sino en evidenciar la importancia de adaptar las propuestas educativas a las características sociales, lingüísticas e institucionales de cada contexto. La pertinencia, en consecuencia, no se consigue mediante una fórmula universal, sino mediante la capacidad de relacionar aprendizajes comunes con realidades específicas.

En México, esta discusión cobra especial relevancia en la educación media superior. La diversidad de subsistemas, territorios y trayectorias juveniles convierte a este

nivel en un espacio particularmente complejo. Los estudiantes no llegan a las instituciones únicamente con antecedentes académicos; también llevan consigo experiencias familiares, identidades, lenguas, conocimientos y vínculos territoriales que influyen en su relación con la escuela. Reconocer estas dimensiones puede contribuir a construir ambientes formativos más pertinentes, aunque ese reconocimiento debe evitar clasificaciones rígidas sobre lo que significa pertenecer a una determinada cultura o comunidad.

El marco curricular vigente abre posibilidades importantes al incorporar principios relacionados con interculturalidad, pluralidad epistémica, contextualización, transversalidad y participación comunitaria. Sin embargo, el aspecto decisivo será la manera en que estas orientaciones se traduzcan en la práctica. La existencia de disposiciones normativas favorables no garantiza por sí sola cambios en las aulas. Su implementación depende de la preparación del profesorado, las condiciones de los planteles, el tiempo disponible para el trabajo colegiado, los materiales educativos, el acompañamiento institucional y la capacidad para establecer vínculos sostenidos con las comunidades.

La formación docente ocupa así un lugar central, aunque la responsabilidad de la transformación no puede recaer exclusivamente sobre quienes enseñan. Desarrollar proyectos interdisciplinarios, trabajar con diversidad cultural, incorporar conocimientos comunitarios y contextualizar los contenidos exige preparación profesional y también condiciones organizativas adecuadas. Las políticas educativas deben acompañar estas exigencias mediante formación continua, recursos, infraestructura, asesoría y mecanismos de evaluación que permitan identificar avances y dificultades. La innovación pedagógica pierde continuidad cuando depende únicamente de iniciativas individuales.

La relación entre escuela y comunidad representa otra oportunidad relevante. Los proyectos vinculados con el entorno pueden convertir problemas locales en experiencias de investigación y aprendizaje, siempre que exista una finalidad académica clara y una relación respetuosa con los actores involucrados. Las comunidades no deberían ser consideradas únicamente como fuentes de información. Su participación puede contribuir a formular preguntas, compartir experiencias, interpretar cambios territoriales y valorar

los resultados obtenidos. La reciprocidad es indispensable para evitar que el vínculo comunitario se transforme en una práctica extractiva.

También resulta necesario reconocer los límites de la acción educativa. Los estudiantes pueden investigar problemas, elaborar propuestas y participar en iniciativas comunitarias, pero no deben recibir responsabilidades que corresponden a gobiernos, instituciones o sectores productivos. La formación ciudadana implica aprender a actuar, pero también comprender cómo se distribuyen las responsabilidades dentro de una sociedad. Esta distinción evita presentar la participación individual como solución suficiente frente a problemas estructurales.

El futuro de una educación intercultural y sostenible dependerá, además, de su capacidad para dialogar con los cambios tecnológicos. Las herramientas digitales pueden apoyar la preservación lingüística, el registro de memorias, el análisis territorial y el intercambio de conocimientos. Al mismo tiempo, plantean interrogantes relacionados con representación cultural, privacidad, apropiación de saberes y desigualdad de acceso. La incorporación creciente de sistemas de inteligencia artificial hace todavía más necesaria una alfabetización capaz de cuestionar fuentes, reconocer sesgos y evaluar críticamente la información producida mediante tecnologías automatizadas.

El principal aporte que puede derivarse de esta obra no consiste, entonces, en proponer un modelo cerrado de educación intercultural y sostenible. Su propósito es ofrecer criterios para orientar decisiones pedagógicas e institucionales: reconocer la diversidad sin convertirla en desigualdad; relacionar conocimientos sin establecer jerarquías automáticas; contextualizar el aprendizaje sin limitar las oportunidades académicas; integrar sostenibilidad y justicia social; fortalecer la participación comunitaria sin trasladar responsabilidades públicas; y proporcionar a las juventudes herramientas para comprender tanto sus territorios como los procesos globales que los afectan.

Bajo estas condiciones, la educación media superior puede consolidarse como un espacio donde el conocimiento académico dialogue con las experiencias de los estudiantes y donde los problemas contemporáneos sean examinados desde diferentes perspectivas. Ciencias, humanidades, lenguas, tecnologías y conocimientos comunitarios

pueden contribuir conjuntamente a comprender realidades que ninguna disciplina explica de manera aislada.

La transformación educativa planteada en estas páginas no depende de incorporar más contenidos al currículo, sino de revisar las relaciones que se establecen entre conocimiento, escuela, comunidad y territorio. Una educación intercultural y sostenible debe ampliar las posibilidades de comprender el mundo, favorecer el respeto por la pluralidad y formar personas capaces de participar de manera crítica y responsable en las decisiones que afectan la vida colectiva.

En esa articulación se encuentra uno de los desafíos centrales para la educación latinoamericana contemporánea: formar generaciones capaces de desenvolverse en sociedades diversas, valorar críticamente diferentes formas de conocimiento y contribuir a la construcción de futuros socialmente justos y ambientalmente sostenibles.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ames, P., Paladino, M., Czarny, G., & Monarca, H. (2026). Retos y avances en las políticas de interculturalidad en la educación superior: abordajes críticos. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 11(2), 4–16.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2020). *Los pueblos indígenas de América Latina—Abya Yala y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: Tensiones y desafíos desde una perspectiva territorial* (LC/TS.2020/47).
- Corbetta, S. (2021). *Políticas educativas e interculturalidad en América Latina: Estado del arte (2015–2020)*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO.
- Flores Pablo, F. (2025). Voces de especialistas en procesos educativos de juventudes indígenas urbanas. *Atención educativa a juventudes indígenas en instituciones de nivel medio superior en la Ciudad de México* (pp. 119–130). Editora Nómada.
- Juárez Bolaños, D. (Coord.). (2025). *Atención educativa a juventudes indígenas en instituciones de nivel medio superior en la Ciudad de México*. Editora Nómada. <https://doi.org/10.47377/9786078820290>
- Mora Ramos, C. G., Gaibor Mendoza, J. S., & Rodríguez Estrella, S. S. (2025). Educación intercultural como eje formativo para el desarrollo sostenible y la equidad social. *Multidisciplinary Journal of Sciences, Discoveries, and Society*, 2(3), e-256. <https://doi.org/10.71068/wjf66562>
- Naciones Unidas. (2007). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas* (A/RES/61/295).
- Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* (A/RES/70/1).
- Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura. (2025, 11 de agosto). *Pueblos indígenas de América Latina y el Caribe: Guardianes del saber, la tierra y el alimento*.
- Pedrero, M.-M. (2023). *Hacia una recuperación económica transformadora de América Latina—Abya Yala: Desafíos para garantizar los derechos colectivos de los pueblos indígenas*.
- Pinochet, C. (2026). *Educación y patrimonio cultural inmaterial en América Latina y el Caribe*. Oficina de la UNESCO en Santiago y Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Requesens-Galnares, A. (2023). *Why Indigenous languages matter: The International Decade on Indigenous Languages 2022–2032* (UN DESA Policy Brief No. 151). United Nations Department of Economic and Social Affairs.
- Santos Cano, T. (2025). Estudiar desde lo propio, desde la cultura y la lengua. Una mirada al trabajo de docentes y estudiantes en dos escuelas de Educación Media Superior con población indígena en Oaxaca y Puebla.

- Sauvé, L. (2005). Currents in environmental education: Mapping a complex and evolving pedagogical field. *Canadian Journal of Environmental Education*, 10(1), 11–37.
- Secretaría de Educación Pública. (2025a, 15 de agosto). Acuerdo número 21/08/25 por el que se establece y regula el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior.
- Secretaría de Educación Pública. (2025b). *Programa Sectorial de Educación 2025–2030*. La SEP mantiene este documento como su programa sectorial vigente para dicho periodo.
- Serna Hernández, L. (2025). El Sistema Educativo Mexicano: una perspectiva propositiva hacia 2030. *Voces de la Educación*, 10(19), 41–60.
- UNESCO. (2017a). *Conocimiento indígena y políticas educativas en América Latina: Análisis exploratorio de cómo las cosmovisiones y conceptos culturales indígenas de conocimiento inciden, y pueden incidir, en la política educativa en la región*.
- UNESCO. (2017b). *Education for Sustainable Development Goals: Learning objectives*. UNESCO.
- UNESCO. (2019). *Conocimientos indígenas y políticas educativas en América Latina: Hacia un diálogo de saberes. Segundo informe*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- UNESCO. (2020a). *Educación para el desarrollo sostenible: Hoja de ruta*. UNESCO. La versión española corresponde a la traducción oficial de *Education for sustainable development: A roadmap*.
- UNESCO. (2020b). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: América Latina y el Caribe. Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. UNESCO.
- International Commission on the Futures of Education. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO.
- UNESCO. (2023). *Recommendation on education for peace and human rights, international understanding, cooperation, fundamental freedoms, global citizenship and sustainable development*. UNESCO.
- UNESCO. (2024, 10 de diciembre). *Revitalización de lenguas indígenas: Aprendizajes y experiencias compartidas en seminario internacional organizado por la UNESCO*.
- UNESCO. (2025, 12 de agosto). *Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas en las Américas: Avances y retos*.
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en educación*. Ministerio de Educación del Perú, Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural.
- World Commission on Environment and Development. (1987). *Our common future*. Oxford University Press.

SOBRE EL AUTOR

Fernando Díaz Pinzón

**Lugar y fecha de nacimiento:**

San Rafael, municipio de Cochoapa el Grande, Gro., México; 14 de enero de 1988

**Correo electrónico:**

ferdiaz140188@gmail.com

**ORCID:**

<https://orcid.org/0009-0004-8082-6626>

**Áreas de interés:**

Educación intercultural y bilingüe en el nivel superior, pedagogía universitaria y educación de pueblos indígenas y afromexicanos en México y América Latina.

Fernando Díaz Pinzón es licenciado en Sociología por la Universidad Autónoma de Guerrero y cuenta con formación de maestría en Docencia de las Ciencias Sociales. Su trayectoria docente y profesional se ha desarrollado principalmente en los ámbitos de la educación intercultural, la promoción cultural y el fortalecimiento de la cultura indígena. Ha participado como tallerista y conferencista en espacios académicos y de investigación, además de desempeñar cargos en la Secretaría para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas y Afromexicanos del Gobierno del Estado de Guerrero. Sus principales líneas de trabajo se centran en la educación intercultural bilingüe, la pedagogía universitaria y la educación de los pueblos indígenas y afromexicanos en México y América Latina.

SOBRE LA AUTORA

Daniela Aurora Morales López

**Lugar y fecha de nacimiento:**

Chilpancingo de los Bravo, Guerrero;
17 de octubre de 1998

**Correo electrónico:**

26500666@uagro.mx

**ORCID:**

<https://orcid.org/0009-0005-4990-1154>

**Áreas de interés:**

Sostenibilidad y desarrollo sostenible en la educación, formación ciudadana, inclusión y justicia social, e innovación educativa mediante metodologías activas.

Daniela Aurora Morales López es ingeniera en Gestión Empresarial y cuenta con formación de posgrado en Docencia de las Ciencias Sociales y en Alta Dirección e Inteligencia Estratégica. Ha participado como tallerista y conferencista en espacios académicos vinculados con la Universidad Autónoma del Estado de México y la Universidad Autónoma de Guerrero. Su trabajo se orienta hacia la sostenibilidad social en la educación, el desarrollo sostenible, la inclusión, la equidad, la justicia social y la innovación educativa. Además, cuenta con la publicación 'CNN 1D: A Robust Model for Human Pose Estimation', publicada en 2025. Sus principales líneas de interés se centran en la sostenibilidad y el desarrollo sostenible en la educación, la formación ciudadana, la inclusión y la justicia social, así como en la innovación educativa mediante metodologías activas.



Una obra académica que explora la
relación entre interculturalidad,
sostenibilidad y territorio en América
Latina, con especial atención a los
desafíos y posibilidades del nivel
medio superior mexicano.



ISBN: 978-9907-9581-0-2



9 789907 958102

Publicado por
ATHENA NOVA
EDITORIAL

www.editorialathenanova.com
athenanovaeditorial@gmail.com

