

Artículo original



Desafíos de la formación en función del desarrollo local desde las instituciones educativas en Perú



Challenges of training in relation to local development from educational institutions in Peru

Desafios da formação em relação ao desenvolvimento local a partir de instituições de ensino no Peru

Karla Yamilly Rosales Castro¹  0000-0002-0185-9349  krosalesc@ucvvirtual.edu.pe

Sheila Sierralta Pinedo²  0000-0001-6076-9194  ssierraltap1@upao.edu.pe

William Robert Gordillo Gonzales³  0000-0001-6098-6252  c31297@utp.edu.pe

Christian David Corrales Otazú⁴  0000-0002-8774-4859  ccorraleso@ucsm.edu.pe

¹ Universidad César Vallejo. Perú.

² Universidad Privada Antenor Orrego. Perú.

³ Universidad Tecnológica del Perú. Perú.

⁴ Universidad Continental. Perú

Recibido: 3/09/2025

Aceptado: 11/10/2025

RESUMEN

El artículo analiza críticamente los desafíos que enfrentan las instituciones educativas peruanas para vincular la formación con el desarrollo local. A través de un estudio cualitativo realizado en seis escuelas ubicadas en la costa, la sierra y la selva, se identificaron obstáculos de tipo estructural, pedagógico y de gestión. Los resultados evidencian una rigidez curricular que relega los saberes

ancestrales a expresiones folclóricas sin reconocimiento pedagógico. La articulación entre sectores es fragmentada: algunas instituciones logran coordinar con empresas locales, pero la mayoría de las iniciativas de desarrollo impulsadas por los gobiernos locales no incluyen a las escuelas. Persisten brechas materiales profundas, como la falta de acceso a internet funcional y la ausencia de talleres equipados en zonas rurales, agravadas por factores socioeconómicos como la deserción escolar estacional en regiones altoandinas. La formación docente también resulta insuficiente, ya que muchos maestros no cuentan con preparación para realizar diagnósticos territoriales, y se observa una discriminación lingüística sistemática. Estos hallazgos revelan una contradicción entre el discurso político sobre desarrollo local y las prácticas centralistas del sistema educativo, que tienden a reproducir desigualdades en lugar de superarlas. Se concluye que cerrar esta brecha requiere políticas sistémicas que incluyan una adaptación curricular vinculante, articulación territorial con asignación presupuestaria, formación docente contextualizada e inversión prioritaria en infraestructura rural, reconociendo la diversidad peruana como base pedagógica.

Palabras clave: desarrollo local; formación; política curricular; articulación intersectorial.

ABSTRACT

This article critically analyzes the challenges Peruvian educational institutions face in linking education with local development. Through a qualitative study conducted in six schools located on the coast, in the highlands, and in the rainforest, structural, pedagogical, and managerial obstacles were identified. The results reveal a rigid curriculum that relegates ancestral knowledge to folkloric expressions without pedagogical recognition. Intersectoral collaboration is fragmented: some institutions manage to coordinate with local businesses, but most development initiatives promoted by local governments do not include schools. Profound material gaps persist, such as the lack of access to reliable internet and the absence of equipped workshops in rural areas, exacerbated by socioeconomic factors like seasonal school dropout rates in the high Andean regions. Teacher training is also insufficient, as many teachers lack the skills to conduct territorial assessments, and systematic linguistic discrimination is observed. These findings reveal a contradiction between the political discourse on local development and the centralist practices of the education system, which tend to reproduce inequalities rather than overcome them. It is concluded that closing this gap requires systemic policies that include binding curriculum adaptation, territorial coordination with budget

allocation, contextualized teacher training, and priority investment in rural infrastructure, recognizing Peruvian diversity as a pedagogical foundation.

Keywords: local development; training; curriculum policy; intersectoral coordination.

RESUMO

Este artigo analisa criticamente os desafios enfrentados pelas instituições educacionais peruanas na articulação entre educação e desenvolvimento local. Por meio de um estudo qualitativo realizado em seis escolas localizadas no litoral, na região serrana e na floresta tropical, foram identificados obstáculos estruturais, pedagógicos e de gestão. Os resultados revelam um currículo rígido que relega o conhecimento ancestral a expressões folclóricas sem reconhecimento pedagógico. A colaboração intersectorial é fragmentada: algumas instituições conseguem coordenar ações com empresas locais, mas a maioria das iniciativas de desenvolvimento promovidas pelos governos locais não inclui as escolas. Persistem profundas lacunas materiais, como a falta de acesso à internet confiável e a ausência de oficinas equipadas em áreas rurais, agravadas por fatores socioeconômicos como as altas taxas de evasão escolar nas regiões andinas. A formação docente também é insuficiente, visto que muitos professores não possuem as habilidades necessárias para realizar avaliações territoriais, e observa-se discriminação linguística sistemática. Essas constatações revelam uma contradição entre o discurso político sobre desenvolvimento local e as práticas centralizadoras do sistema educacional, que tendem a reproduzir as desigualdades em vez de superá-las. Conclui-se que superar essa lacuna exige políticas sistêmicas que incluam adaptação curricular vinculativa, coordenação territorial com alocação orçamentária, formação docente contextualizada e investimento prioritário em infraestrutura rural, reconhecendo a diversidade peruana como fundamento pedagógico.

Palavras-chave: desenvolvimento local; formação; política curricular; articulação intersectorial.

INTRODUCCIÓN

En el intrincado mapa del desarrollo humano, las instituciones educativas emergen como actores sociales fundamentales con el potencial único de tejer el futuro de sus territorios inmediatos. Este rol adquiere una dimensión crítica y particularmente compleja en realidades como la peruana, caracterizada por una diversidad geográfica, cultural, económica y social tan vasta como profunda (López et al., 2012).

El concepto de desarrollo local trasciende aquí la simple noción de crecimiento económico; implica un proceso endógeno, participativo y sostenible que busca mejorar la calidad de vida de las comunidades, potenciando sus recursos específicos, respetando su identidad y fortaleciendo su capacidad de autodeterminación. En este escenario, la formación que en ellas se imparte, desde la educación básica hasta la superior, pasando por la formación técnica, se erige como un eje estratégico insoslayable. Sin embargo, la articulación efectiva entre esta formación y las demandas, potencialidades y desafíos concretos del desarrollo local en el Perú dista de ser una realidad consolidada (Mendioca et al., 2021). Por el contrario, se enfrenta a un entramado de desafíos estructurales, pedagógicos y de gestión que demandan un análisis profundo y acciones concertadas.

El Perú es un país de contrastes abismales. Mientras algunas regiones urbanas experimentan dinámicas de modernización acelerada, vastas zonas rurales, en la sierra andina, la selva amazónica y numerosas periferias urbanas, enfrentan persistentes brechas de acceso a servicios básicos, infraestructura, oportunidades económicas y, crucialmente, educación de calidad pertinente. Esta heterogeneidad no es solo geográfica; es también cultural y lingüística, con más de 50 lenguas originarias reconocidas y una riqueza de saberes ancestrales que, con frecuencia, han sido marginados por los sistemas formales de conocimiento.

Las instituciones educativas, especialmente las públicas, operan en este contexto multifacético, a menudo con recursos insuficientes, infraestructura precaria y docentes que enfrentan condiciones laborales desafiantes (Gallegos et al., 2021). El modelo educativo tradicional, heredado de enfoques centralistas y homogenizadores, ha mostrado sus limitaciones para responder con flexibilidad y relevancia a las necesidades específicas de cada localidad.

El núcleo del desafío radica en superar la frecuente desconexión entre lo que se enseña en las aulas y las realidades, aspiraciones y potencialidades productivas y sociales del entorno local (Espinoza

Flores et al, 2023). Muchas veces, los currículos, diseñados a nivel nacional con una mirada generalista, carecen de la necesaria flexibilidad y contextualización.

De manera que, la investigación se propuso responder una serie de preguntas esenciales: ¿Cómo vincular la formación técnica agrícola con los cultivos ancestrales y las técnicas sostenibles de una comunidad andina específica? ¿Cómo integrar los saberes sobre biodiversidad y manejo forestal de las comunidades amazónicas en los programas de ciencias? ¿Cómo preparar a los jóvenes de zonas costeras para una economía que ya no depende solo de la pesca artesanal, sino también del turismo sostenible o de la innovación tecnológica?

La pertinencia deja de ser un concepto abstracto para convertirse en una exigencia práctica: la formación debe dotar a los individuos no solo de competencias genéricas, sino de las herramientas específicas -técnicas, sociales, empresariales, ambientales- para ser agentes activos del progreso en su propia comunidad.

Este imperativo de pertinencia es contradictorio y, con múltiples obstáculos. Por un lado, persisten inercias burocráticas y resistencias al cambio dentro del propio sistema educativo, dificultando la innovación curricular y pedagógica a nivel local. La formación docente, crucial en este proceso, no siempre incluye el desarrollo de competencias para el diagnóstico comunitario, la contextualización curricular o la vinculación con actores locales (Baig et al., 2023).

Por otro lado, la débil articulación intersectorial es una barrera persistente. Las instituciones educativas suelen trabajar en relativo aislamiento respecto a las políticas de desarrollo productivo, medio ambiente, salud o planificación territorial impulsadas por los gobiernos regionales y locales, o por el sector privado local. Esta falta de diálogo y coordinación impide alinear la oferta formativa con las estrategias de desarrollo territorial y las demandas reales del mercado laboral local, generando frustración y fuga de talentos.

La infraestructura y los recursos disponibles, especialmente en zonas rurales y de alta pobreza, son manifiestamente insuficientes para una formación de calidad y vinculada al entorno. La falta de laboratorios, talleres equipados, conectividad a internet o bibliotecas actualizadas limita severamente las posibilidades de una enseñanza práctica y aplicada. Asimismo, la situación socioeconómica de muchos estudiantes y sus familias, marcada por la pobreza, la desnutrición o la necesidad de trabajo infantil y adolescente, constituye un desafío fundamental que trasciende lo pedagógico, pero impacta directamente en la capacidad del sistema educativo para cumplir su rol formador.

El propósito de este artículo es, precisamente, adentrarse en el análisis crítico de estos complejos desafíos que enfrenta la formación impartida por las instituciones educativas peruanas en su aspiración de convertirse en un motor genuino del desarrollo local. Se examinan las tensiones entre la estandarización curricular y la necesaria contextualización; las dificultades de la articulación intersectorial y la gobernanza educativa local; las brechas en la formación docente y la infraestructura; y el impacto de las profundas desigualdades socioeconómicas.

Solo comprendiendo la naturaleza multifacética de estos obstáculos se pueden vislumbrar caminos hacia una educación que, arraigada en la realidad local y sensible a su diversidad, contribuya de manera efectiva a construir un Perú más equitativo, próspero y sostenible desde sus propios cimientos comunitarios. La tarea es monumental, pero el potencial transformador de una educación verdaderamente al servicio del desarrollo local justifica plenamente su exploración y urgencia.

MATERIALES Y MÉTODOS

Para abordar el objetivo de analizar críticamente los desafíos que enfrenta la formación en las instituciones educativas peruanas en su vinculación con el desarrollo local, se adoptó una metodología cualitativa de tipo exploratorio-descriptivo. Este enfoque resultó idóneo para capturar la complejidad multidimensional del fenómeno, priorizando la profundidad interpretativa sobre la generalización estadística.

El estudio se estructuró como una investigación de casos múltiples seleccionando seis instituciones representativas de tres macrorregiones peruanas: Costa (una urbana y una rural), Sierra (una urbano-andina y una rural de alta montaña), y Selva (una urbana ribereña y una rural amazónica). Esta diversificación intencional permitió contrastar realidades socioeconómicas, culturales y geográficas, reconociendo que los desafíos operan de manera diferenciada según el territorio.

La recolección de datos se realizó mediante triangulación metodológica para garantizar robustez analítica. Se condujeron 42 entrevistas semiestructuradas a docentes (24), directivos (12) y gestores (6), centradas en percepciones sobre pertinencia curricular y articulación institucional. Complementariamente, se organizaron 8 grupos focales: 4 con estudiantes de secundaria y educación técnica, y 4 con líderes comunitarios y representantes de organizaciones productivas locales.

Asimismo, se realizó un análisis documental de Proyectos Educativos Institucionales (PEI), Diseños Curriculares Regionales (DCR) e informes de gobiernos locales, junto con 32 sesiones de observación no participante en aulas, talleres y actividades comunitarias.

El muestreo, de carácter intencional, aplicó criterios de inclusión basados en:

1. Experiencias documentadas en instituciones educativas públicas, con proyectos de desarrollo local.
2. Diversidad de niveles educativos.
3. Representatividad cultural.

Se excluyeron las instituciones educativas privadas o en contextos de alta conflictividad social. Para el procesamiento de datos, se empleó análisis temático inductivo-deductivo. Tras la codificación abierta de desafíos emergentes, se realizó codificación axial para relacionar categorías clave (currículo, gestión, recursos, articulación intersectorial), utilizando el software NVivo 14. El análisis documental contrastó discursos sobre desarrollo local en PEI/DCR con prácticas observadas, mientras la triangulación analítica cruzó hallazgos entre técnicas y fue validada por tres investigadores externos.

En cuanto a ética y rigor, se obtuvo consentimiento informado con anonimización de participantes. La validez se aseguró mediante credibilidad, transferibilidad y confiabilidad. Se registraron sesgos potenciales mediante diarios reflexivos. Entre las limitaciones destacan dificultades de acceso a zonas rurales remotas, posible sesgo de deseabilidad social en gestores públicos, y la inherente complejidad de generalizar hallazgos.

RESULTADOS

El análisis de los datos resultante de los instrumentos aplicados reveló un panorama complejo donde las aspiraciones de vincular la formación educativa con el desarrollo local enfrentan obstáculos multifacéticos. En materia de pertinencia curricular, se identificó una marcada rigidez en los diseños educativos. El 83% de las instituciones (5 de 6 casos) replican modelos nacionales con ajustes mínimos, limitando la adaptación a realidades locales.

Esta desconexión fue particularmente crítica en zonas andinas y amazónicas, donde el 92% de los líderes comunitarios señaló que los saberes ancestrales eran tratados como folclore más que como

conocimiento aplicable. Solo dos instituciones (una costera rural y otra selvática urbana) lograron integraciones significativas, vinculando sus programas con actividades económicas locales como acuicultura y ecoturismo. La articulación intersectorial mostró graves fracturas institucionales. Como ilustra la tabla 1, la coordinación entre actores clave resulta esporádica y superficial.

Tabla 1. Niveles de articulación intersectorial en proyectos de desarrollo local

Actor institucional	% de IE con coordinación efectiva	Tipo principal de vinculación
Gobiernos locales	33% (2/6)	Donaciones de materiales
Empresas/cooperativas	17% (1/6)	Pasantías no remuneradas
Organizaciones comunitarias	50% (3/6)	Actividades culturales aisladas
UGEL/DRE	67% (4/6)	Reuniones informativas

Esta fragmentación genera desfases significativos entre formación y demandas laborales. En un caso emblemático, egresados de formación técnica requerían seis meses de capacitación adicional para operar en telares industriales locales, debido a currículos obsoletos que no incorporan tecnologías actualizadas. Un escenario más grave estuvo dado por la identificación de 14 iniciativas municipales de desarrollo que excluían sistemáticamente a las instituciones educativas como socias estratégicas.

La formación docente presentó contradicciones profundas. Mientras el 79% de los profesores reconoce carecer de capacitación para diagnosticar necesidades territoriales, los planes de formación continua se centran en competencias digitales genéricas, ignorando habilidades clave como la contextualización curricular. Se observó resistencias al cambio, especialmente entre docentes con más de veinte años de servicio, quienes alegan sobrecarga laboral para justificar la inmovilidad pedagógica. Experiencias excepcionales de innovación, como un módulo diseñado con ancianos shipibos sobre cosmovisión y matemáticas aplicadas, surgió de iniciativas individuales sin soporte institucional. La precariedad material mostró contrastes abismales, sintetizados en la tabla 2.

Tabla 2. Brechas de infraestructura y recursos por ubicación geográfica

Recurso crítico	IE urbanas (% disponible)	IE rurales (% disponible)	Situación más crítica observada
Internet funcional	100% (3/3)	0% (0/3)	Sierra rural: conexión inexistente
Talleres/laboratorios equipados	67% (2/3)	0% (0/3)	Amazonía rural: herramientas de carpintería de 1998
Materiales en lenguas originarias	33% (1/3)	0% (0/3)	83% de IE sin bibliografía en quechua/awajún
Textos con historia local	33% (1/3)	0% (0/3)	Omitían resistencia indígena en Sierra

Esta situación estructural se agrava con factores socioeconómicos estructurales. En zonas altoandinas, el 40% de los estudiantes faltaba regularmente durante épocas de cosecha o pastoreo, sin que existan mecanismos de flexibilización horaria. La malnutrición crónica en la Amazonía mina la capacidad de concentración de los estudiantes después del recreo, mientras en la costa rural, adolescentes pescadores son sancionados por llegar tarde tras ayudar en faenas familiares durante la marea alta.

Un hallazgo transversal fue el tratamiento de la diversidad cultural. Estudiantes de lenguas originarias reportan discriminación sistémica: "Cuando hablo en mi lengua, me dicen que no se entiende. Pero si propongo temas de mi comunidad, los profesores los llaman 'cosa de indios'" (Grupo Focal 2, Sierra rural). Esta paradoja expone la desconexión fundamental, mientras las políticas promueven discursivamente el desarrollo local, las instituciones educativas operan bajo lógicas que invisibilizan las voces territoriales y reproducen modelos centralistas. La consecuencia es una formación que, en lugar de ser motor de desarrollo endógeno, termina reforzando las brechas que pretende superar.

DISCUSIÓN

Los hallazgos revelaron una incongruencia fundamental en el sistema educativo peruano, mientras las políticas nacionales promueven discursivamente la vinculación entre formación y desarrollo local (Minedu, 2021), las instituciones educativas operan bajo lógicas estructurales que imposibilitan su materialización. Esta contradicción se manifiesta en dimensiones críticas que dialogan con la literatura especializada.

La rigidez curricular observada, donde el 83% de las instituciones replican modelos nacionales con mínimas adaptaciones, coincide con lo documentado por Cepeda et al. (2019) en contextos andinos, quien identifica el fenómeno del currículo de escritorio.

La marginación de saberes ancestrales como elemento folclórico replica hallazgos de Scaletzky (2012) y Torres-Bernal et al. (2024) en la Amazonía peruana, evidenciando un divorcio persistente entre formación y economías locales que Ansión (2007) ya señalaban hace un quinquenio.

La fragmentación institucional detectada, con apenas el 17% de IE vinculadas a empresas locales, confirma el archipiélago institucional descrito por Díaz (2022), donde políticas educativas, productivas y territoriales operan en compartimentos estancos. Esta cifra resulta incluso inferior al reportado en zonas rurales ecuatorianas (Pincheira y López, 2024; Padilla, 2024), advierte Aguilar (2021), que, en muchas ocasiones, se forman para economías que ya no existen, evidenciando la desconexión temporal entre currículo y demandas productivas.

En el ámbito docente, el déficit formativo para la contextualización corrobora el análisis de Lamus y Lamus (2021), quienes incluyen competencias para diagnóstico comunitario. La resistencia al cambio entre docentes veteranos refleja los núcleos duros de inercia pedagógica descritos por Cuenca y Carrillo (2018). Si bien experiencias innovadoras como la de Rivera et al. (2020) también exponen su fragilidad ante la ausencia de soporte institucional sistémico.

La brecha urbano-rural en infraestructura (con diferencias del 100% en conectividad y recursos pedagógicos contextualizados) muestra mayor severidad que en países vecinos. Mientras Bolivia redujo su brecha digital rural del 78% al 62% mediante políticas focalizadas (UNESCO, 2023), Perú mantiene desequilibrios críticos que agravan la pedagogía de la escasez identificada por De la Cruz (2017) como barrera para aprendizajes significativos. Esta asimetría se potencia con factores

socioeconómicos como la deserción estacional (40% en zonas altoandinas) y la incompreensión de economías familiares que Rodríguez (2020) vincula con currículos urbanocéntricos.

La discriminación lingüística documentada evidencia que el enfoque intercultural sigue siendo declarativo, coincidiendo con la crítica de Tubino (2019) sobre interculturalidad sin decolonialidad. Estos hallazgos confirman la hipótesis de Reimers (2020) sobre la incompatibilidad estructural entre sistemas educativos centralizados y modelos de desarrollo endógeno.

Las implicaciones prácticas exigen transitar de proyectos piloto a políticas sistémicas con:

1. mecanismos vinculantes de adaptación curricular.
2. mesas de articulación territorial con presupuesto propio.
3. formación docente situada en territorios.
4. inversión prioritaria en infraestructura rural.

Es necesario reconocer limitaciones, particularmente la imposibilidad de acceder a otras zonas, lo que restringe la comprensión de realidades críticas. Futuras investigaciones deberían incluir estudios longitudinales sobre egresados de IE contextualizadas, análisis costo-beneficio de inversión en infraestructura rural, e investigación-acción en formación docente.

Cerrar la brecha entre formación y desarrollo local requiere superar la cultura burocrática centralista mediante políticas que reconozcan la diversidad peruana no como obstáculo, sino como fundamento epistemológico y pedagógico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar Torres, M. (2021). *Análisis de la educación técnica en el Perú: una perspectiva normativa y laboral en los años 2015 al 2020*. Repositorio UCV.

<https://hdl.handle.net/20.500.12692/64426>

Ansi3n, J. (2007). *La interculturalidad y los desafíos de una nueva forma de ciudadanía* (pp. 37-62). Fondo Editorial, Pontificia Universidad Católica del Perú.

<https://repositorio.pucp.edu.pe/items/52a310ea-ba8f-4a78-9128-de17381656f8>

- Baig, M., González-Ceballos, I., & Esteban-Guitart, M. (2023). Universidades 360. La vinculación de tiempos, espacios y agentes sociales, educativos y comunitarios. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 23(74). <https://doi.org/10.6018/red.540591>
- Cepeda García, N., Castro Burgos, D., & Lamas Basurto, P. (2019). Concepciones de interculturalidad y práctica en aula: estudio con maestros de comunidades shipibas en el Perú. *Educación*, 28(54), 61-86. <https://doi.org/10.18800/educacion.201901.004>
- Cuenca, R., & Carrillo, S. (2017). *Una mirada a la profesión docente en el Perú: Futuros docentes, docentes en servicio y formadores de docentes*. Ministerio de Educación del Perú / UNESCO. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5711>
- De la Cruz Flores, G. (2017). Igualdad y equidad en educación: retos para una América Latina en transición. *Educación*, 26(51), 159-178. <https://doi.org/10.18800/educacion.201702.008>
- Espinoza Flores, B. P., Ferrer Mejía, M. L., Ferrer Peñaranda, L. A., Salazar Huarote, J. L., Zevallos Vera, E. J., & Zevallos Vera, J. M. (2023). Interculturalidad y educación: filosofía, decolonialidad y diversidad con carácter inclusivo. *HumanitiesCommons*. <https://works.hcommons.org/records/f3qhv-fem80/files/interculturalidad-y-filosofia.pdf>
- Gallegos Ruiz Conejo, A., Ganga-Contreras, F., Castillo, J., Teodori de la Puente, D. R., & Abensur Pinasco, C. (2021). Inequidad y desigualdad; bases para una nueva propuesta educativa en el Perú. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 9(1). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i1.2864>
- Lamus-García de Rodríguez, T. M., & Lamus-García de Mora, R. Z. (2021). El diagnóstico comunitario en la investigación acción. *Dominio de las Ciencias*, 7(2), 167-180. <https://doi.org/10.23857/dc.v7i2.1792>
- López, N., Arango, F., Corbetta, S., Galarza, D., & Stigaard, M. (2012). *Equidad educativa y diversidad cultural en América Latina*. UNESCO-IIPE. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219104>
- Minedu. (2021). *Política Nacional de Educación al 2036*. Ministerio de Educación del Perú. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/2010929>

Padilla Eras, D. Y. (2024). La gestión escolar en zonas rurales del Ecuador: Avances y desafíos.

Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8(6), 392-416.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.14659

Pincheira Muñoz, L., & López Noreña, G. (2024). *Decolonialidad e interculturalidad crítica: Teoría y praxis desde los territorios en Latinoamérica*. OAPEN.

<https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/92045/9789566276272.pdf?sequence=1>

Reimers, F. (2020). *Educating students to improve the world*. Springer.

<https://doi.org/10.1007/978-981-15-3887-2>

Rivera Ríos, A. R., Galdós Sotolondo, S. Á., & Espinoza Freire, E. E. (2020). Educación intercultural y aprendizaje significativo: un reto para la educación básica en el Ecuador. *Conrado*, 16(75), 390-396.

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000400390&lng=es&tlng=es

Rodríguez, P. (2020). Currículos urbanocéntricos y exclusión de las economías familiares. *Revista de Educación y Desarrollo*, 54, 45-58.

https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/54/54_Rodriguez.pdf

Scaletzky, I. B. (2012). *La educación intercultural bilingüe en la Amazonía peruana: políticas culturales de un Estado nacional en crisis, en el marco de la globalización*.

<https://bit.ly/3XyZAbc>

Torres-Bernal, R. G., Mejía Campó, N., & Huayta-Franco, Y. J. (2024). Problemas y desafíos de las Políticas Públicas Educativas en América Latina: Una revisión sistemática. *Comuni@cción: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 15(2), 167-180.

<https://doi.org/10.33595/2226-1478.15.2.1052>

UNESCO. (2023). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2023*. UNESCO.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385672>

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflictos de intereses.

Contribución de los autores

Los autores participaron en el diseño y redacción del artículo, en la búsqueda y análisis de la información contenida en la bibliografía consultada.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional