PH PRO HOMINUM
REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

Artículo original

Identidad cultural, interculturalidad y reconocimiento: fundamentos teóricos para pensar el bienestar psicosocial en la Educación Intercultural Bilingüe en Hispanoamérica

Cultural Identity, Interculturality, and Recognition: Theoretical Foundations for Understanding Psychosocial Well-Being in Intercultural Bilingual Education in Hispanic America

https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0603

Lourdes Del Carmen Vigil-Mamani, [*1]
https://orcid.org/0000-0002-7291-0447
lourdesvigil@eesppnsl.edu.pe

Carlos Ayala-Torres[1]
https://orcid.org/0000-0003-0655-1682
carlosayala@eesppnsl.edu.pe

Eudes Fernández-Pincos[1]
https://orcid.org/0009-0009-5105-6155
eudesfernandez@eesppnsl.edu.pe

Manuel Antonio Ricalde-Sáenz, [1]
https://orcid.org/0000-0002-6451-5869
manuelricalde@eesppnsl.edu.pe

Oscar Elias Palomino-Hermoza, [1]
https://orcid.org/0009-0009-1348-5629
oscarpalomino@eesppnsl.edu.pe

Recibido: 15/08/2026 **Aceptado:** 19/10/2026

RESUMEN

El estudio tuvo como propósito sistematizar los fundamentos teóricos sobre identidad cultural, interculturalidad educativa y reconocimiento en la literatura indexada, analizando sus articulaciones y delimitando el vacío de conocimiento sobre la gestión educativa de la salud mental en la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) hispanoamericana. Metodológicamente, se desarrolló una revisión narrativa sistematizada en tres fases con 26 fuentes provenientes de bases indexadas (Scopus, Web of Science, SciELO y Latindex 2.0 / 2009-2025). El proceso inició con dos artículos semilla (Usborne & de la Sablonnière, 2014; Candau, 2010). Se empleó el mapeo de citación con Connected Papers y aplicó un doble filtro de pertinencia temática. Los resultados organizaron el corpus en cuatro ejes conceptuales: a) claridad identitaria y bienestar psicológico; b) tensiones de la interculturalidad educativa; c) teorías del reconocimiento y justicia social; y d) dinámicas identitarias territoriales. Emerge evidencia sobre una total ausencia de estudios empíricos y revisiones sistemáticas sobre los programas de salud mental o acompañamiento socioemocional en la EIB. Se concluye que las líneas de identidad, interculturalidad, reconocimiento y etnicidad convergen en lo teórico, pero permanecen fragmentadas en la práctica institucional. Este triple vacío de conocimiento (de traducción institucional, integración conceptual y evaluación empírica) constituye un resultado analítico clave para orientar la agenda de investigación futura en la región.

Palabras Clave: identidad cultural, educación intercultural, educación intercultural bilingüe, reconocimiento, bienestar psicológico, salud mental.

1. [1]Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Nuestra Señora de Lourdes”, Perú
∗ Autor de correspondencia: lourdesvigil@eesppnsl.edu.pe

ABSTRACT

The purpose of this study was to systematize the theoretical foundations of cultural identity, educational interculturality, and recognition in indexed literature, analyzing their interrelationships and identifying gaps in knowledge regarding the educational management of mental health in Hispanic American Intercultural Bilingual Education (EIB). Methodologically, a systematic narrative review was conducted in three phases using 26 sources from indexed databases (Scopus, Web of Science, SciELO, and Latindex 2.0 / 2009–2025). The process began with two seed articles (Usborne & de la Sablonnière, 2014; Candau, 2010). Citation mapping was performed using Connected Papers, and a double filter for thematic relevance was applied. The results organized the corpus into four conceptual axes: a) identity clarity and psychological well-being; b) tensions in educational interculturality; c) theories of recognition and social justice; and d) territorial identity dynamics. Evidence points to a complete absence of empirical studies and systematic reviews on mental health programs or socio-emotional support in EIB. It is concluded that the themes of identity, interculturality, recognition, and ethnicity converge in theory but remain fragmented in institutional practice. This threefold knowledge gap—in institutional translation, conceptual integration, and empirical evaluation—constitutes a key analytical finding for guiding the future research agenda in the region.

Keywords: cultural identity, intercultural education, bilingual intercultural education, recognition, psychological well-being, mental health.

INTRODUCCIÓN

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) En el ámbito hispanoamericano representa una política educativa marcada por no escasas tensiones históricas entre la homogeneización y la valoración de la diversidad (Candau, 2010, 2012). Las disputas sobrepasan lo curricular o lo pedagógico, pues terminan impactando el modo en que los docentes y estudiantes sostienen su identidad dentro de instituciones que no fueron diseñadas para la pluralidad. Desde la psicología se demostrado que experimentar una identidad cultural definida, que sea consistente y que no exhiba conflictos, fortalece la autoestima, la claridad del autoconcepto y también tiene efectos favorables en el bienestar (Usborne & Taylor, 2010, 2012; Usborne & Sablonniére, 2014).

Esta investigación se estructuró a partir de la siguiente interrogante de interés: ¿cómo dialogan entre sí los fundamentos teóricos sobre identidad cultural, interculturalidad educativa y reconocimiento en la literatura indexada referida a la EIB en Hispanoamérica, y en qué medida este entramado conceptual evidencia un vacío de conocimiento sobre la gestión educativa de la salud mental, sirviendo como plataforma diagnóstica para futuras investigaciones?

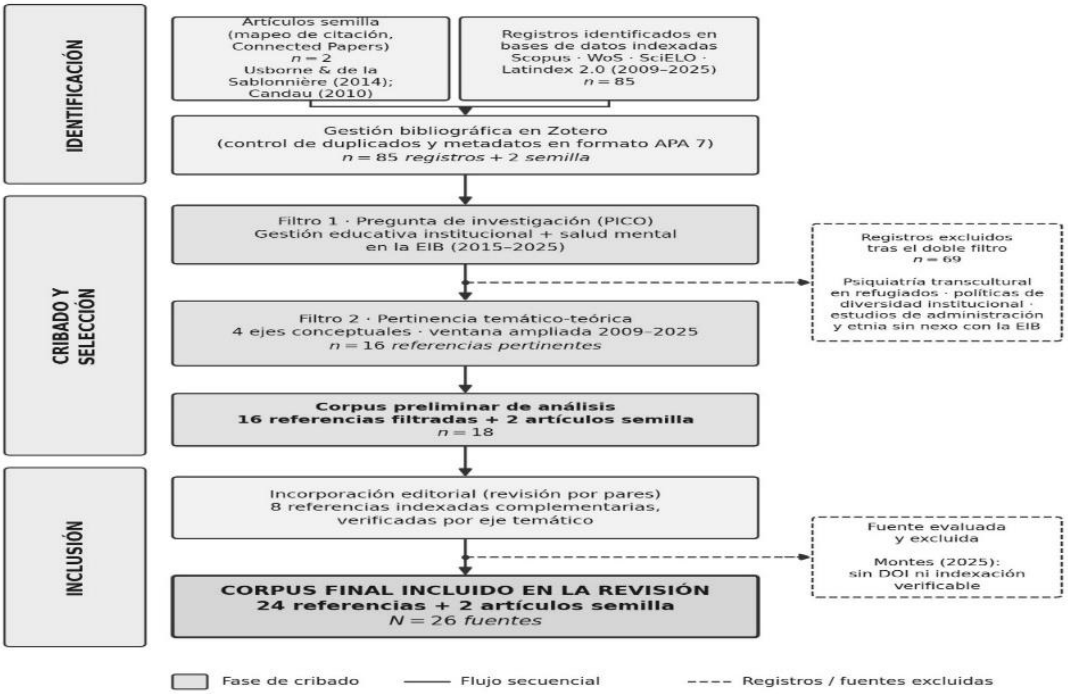
Frente a este escenario exigido, se tomó como propósito el realizar un análisis riguroso fundamentado en la evidencia disponible. Para ello, se estableció un doble objetivo: a. sistematizar las bases teóricas sobre identidad cultural, interculturalidad educativa y reconocimiento en la literatura indexada, analizando sus articulaciones; y b. delimitar con precisión el vacío de conocimiento respecto a la gestión educativa de la salud mental en la EIB hispanoamericana, como plataforma diagnóstica para futuros estudios.

METODOLOGÍA

Se desarrolló una revisión narrativa en tres fases. Se seleccionaron obras seminales. El punto de partida fue con la investigación de Usborne & de la Sablonniére (2014), que aborda la construcción y el fortalecimiento de la narrativa de identidad cultural como vía para promover el bienestar psicológico en miembros de Primeras Naciones canadienses, sumando el aporte de Candau (2010), que problematizó las distintas concepciones de educación intercultural vigentes en América Latina. También se mapeo la red de citación con la herramienta Connected Papers, identificando grupos temáticos afines, obras que fueron exportadas a Zotero para su depuración bajo normas APA 7.

Extraído de bases de datos indexadas (Scopus, Web of Science, Scielo y Latindex 2.0), el corpus resultante reunió un total de 85 referencias. Sobre este corpus se aplicó un doble filtro de pertinencia temática en función de la pregunta de investigación sobre el diálogo conceptual y la gestión de la salud mental en la EIB hispanoamericana. El primer filtro se orientó a la búsqueda de revisiones sistemáticas sobre bienestar docente y estudiantil, la identificación de políticas institucionales interculturales o la existencia de protocolos de acompañamiento socioemocional en la EIB entre 2015 ↔ 2025. Sin embargo, la mayoría de los registros abordaba ámbitos como la psiquiatría transcultural en poblaciones de refugiados, las políticas de diversidad en Brasil o estudios sobre administración y raza (etnia). El segundo filtro se enfocó en los aspectos teórico-conceptuales y se seleccionaron 16 fuentes pertinentes sobre la identidad, el tema de la interculturalidad y el reconocimiento, ampliando la ventana temporal para rastrear los antecedentes de los estudios iniciales. Junto con las dos publicaciones de origen, el corpus analítico quedó conformado por 18 trabajos (ver figura 1).

Figura 1.
Metodología de la revisión narrativa



Se incluyeron referencias que cumplieran al menos uno de los siguientes criterios: a. abordar la claridad de identidad cultural y su relación con los indicadores del bienestar psicológico o autoconcepto; b. discutir concepciones, tensiones o modelos de educación intercultural en América Latina; c. desarrollar las teorías del reconocimiento o la justicia social aplicables a la inclusión educativa o social; d. documentar los procesos de construcción de identidad étnica en las comunidades latinoamericanas con las debidas implicancias para la inclusión institucional. Se excluyeron publicaciones sobre la psiquiatría clínica en refugiados sin nexo educativo, políticas de género ajenas a la escuela o ensayos de crítica literaria.

Durante el proceso de revisión se incorporaron 8 referencias indexadas para reforzar puntos teóricos clave sin alterar los criterios iniciales. Para el Eje 1 se incorporaron Phinney & Ong (2007) y Campbell et al. (1996), considerados antecedentes psicométricos directos de la claridad de identidad. El Eje 2 incorporó a Walsh (2010) y Tubino (2019), como referentes centrales de la interculturalidad crítica latinoamericana. Para fortalecer el Eje 3 se incorporaron a Fraser (1997) y Honneth (2004), como fuentes primarias de la teoría del reconocimiento que Barbosa (2019) y Guimaraes (2019) reconstruyeron de forma secundaria. Se incorporaron Almiron et al. (2022) para el Eje 4, estudio este indexado en Scielo sobre la educación indígena en el Chaco argentino, y a Rodríguez-Cáceres & Behrman (2024), que trabajaron sobre la autoidentificación étnica, elevando el corpus a 26 textos sobre identidad étnica y educación. La falta de DOI y de registro en las bases seleccionadas motivó su exclusión para mantener la calidad documental.

RESULTADOS

Claridad de identidad cultural y bienestar psicológico

Las investigaciones de Usborne y Taylor representan la base psicológica de esta revisión. Usborne et al. (2009) planteó que comprender con nitidez la propia identidad cultural cumplía una función esencial en la autoestima y el bienestar. Taylor & Usborne (2010) posteriormente explicaron que saber quiénes somos resultaría indispensable para poder actuar de manera auténtica, desplazando el interés desde el contenido de la cultura hacia su solidez estructural. Usborne & Taylor (2010) respaldaron la relación entre la claridad identitaria, la autoestima y el estudio del autoconcepto, mientras que años después Usborne & Taylor (2012) demostraron que esa claridad podría fortalecerse mediante la creación de espacios reflexivos en entornos digitales. Precisaron Usborne & Sablonniére (2014) que comprender la cultura equivaldría a comprenderse a uno mismo, funcionando todo esto como un sostén del bienestar personal.

El estudio inicial de Usborne & de la Sablonniére (2014) consolidó este enfoque al mostrar que trabajar la narrativa cultural en las comunidades indígenas incrementaba el bienestar. La perspectiva señalada convierte a la identidad en una herramienta de intervención aplicable en las escuelas de EIB. No obstante, esa posibilidad de aplicación institucional no ha sido estudiada empíricamente ni de manera sistematizada en Hispanoamérica.

El marco psicológico se complementó con los dos aportes clásicos, donde se resalta el trabajo de Phinney & Ong (2007) quienes señalaron que una identidad étnica sólida requiere de la vivencia activa y la toma de decisiones por parte del sujeto. Por otro lado, Campbell et al. (1996) observaron que la claridad del autoconcepto favorecía la estabilidad personal, asentando la base psicométrica sobre la cual Usborne & Taylor (2010, 2012) construyeron su noción específica sobre la claridad de identidad cultural, extendiendo este

constructo general de claridad del autoconcepto al dominio particular de la identidad cultural ver tabla 1).

Tabla 1

Claridad de identidad cultural y bienestar psicológico

Autor(es) y año	Aporte central	Relación con el bienestar
Usborne, 2009; Usborne et al. (2009)	Propone la claridad de identidad cultural como rol primario (no secundario) en la autoestima.	Predictor directo de autoestima y bienestar.
Taylor & Usborne (2010)	Modelo “who we are / to be me”: la identidad colectiva clara habilita la identidad personal auténtica.	Saber quiénes somos resulta indispensable para actuar de manera auténtica
Usborne & Taylor (2010)	Vincula empíricamente claridad de identidad cultural con claridad de autoconcepto y autoestima.	La claridad identitaria puede fortalecerse mediante espacios reflexivos en entornos digitales
Usborne & Taylor (2012)	Explora la claridad de identidad cultural mediante comunicación mediada por computador.	Extienden el constructo general de claridad del autoconcepto al dominio particular de la identidad cultural
Usborne & Sablonniére (2014)	La comprensión de la cultura propia funciona como comprensión de sí mismo.	Bienestar psicológico personal vía claridad de identidad personal.
Usborne & de la Sablonniégre (2014) [semilla]	Promueve el fortalecimiento activo de la narrativa de identidad cultural en Primeras Naciones.	Bienestar psicológico como resultado de intervención narrativa deliberada.
Phinney & Ong (2007)	El logro de identidad étnica requiere experiencia y acción deliberada a lo largo del tiempo.	Fundamenta el carácter procesual, no solo descriptivo, de la claridad identitaria.
Campbell et al. (1996)	Establece la claridad del autoconcepto como constructo psicométrico general.	Antecedente directo de la claridad de identidad cultural (Usborne & Taylor, 2010, 2012).

Interculturalidad educativa en América Latina: concepciones y tensiones

El trabajo de Vera Candau (Candau, 2010) ofrece el fundamento político y pedagógico a considerar en el contexto regional. Candau (2010) señaló que la interculturalidad abarcaba dos enfoques, siendo el primero de naturaleza funcional que buscaba la convivencia sin alterar las asimetrías sociales de poder subyacentes, y el otro crítico, que resalta por su intento de transformar las estructuras de desigualdad y colonialidad que atraviesan los sistemas educativos (ver tabla 2). Más adelante Candau (2012) relacionó el derecho a la educación con el respeto a la diversidad, afirmando que una escuela que ignoraba las identidades invalidaba el derecho de sus estudiantes. Candau (2016) avanzó hacia una propuesta de resolución al recuperar el pensamiento de Boaventura de Sousa Santos para la educación intercultural, articulando así el campo pedagógico latinoamericano con la propuesta de la teoría social crítica producida en el propio Sur Global. En esa línea Candau & Russo (2017) definieron la interculturalidad latinoamericana como una perspectiva compleja que distanciaba sus búsquedas de los modelos multiculturales anglosajones.

Esa diatriba entre una interculturalidad funcional y una interculturalidad crítica, que Candau sustentó desde la pedagogía, conectan con los aportes de Walsh (2010) y Tubino (2019). Walsh (2010) aclaró por su parte que la interculturalidad surgía de las luchas sociales, pero corría el riesgo de ser absorbida por las dinámicas del mercado, siendo esto

un matiz que exige actuar con cautela frente a la adopción superficial de programas de bienestar. Tubino (2019) enfatizó que las naciones de la región compartían sin duda deudas históricas de las que el Estado (estado poscolonial) es responsable, situando la interculturalidad como un imperativo de justicia.

Los planteamientos incrementales de Candau, así como los trabajos de Walsh (2010) y Tubino (2019) demuestran que la EIB constituye un espacio de disputa política y epistémica. Por ello, cualquier programa de salud mental para la EIB estará influenciado por estas tensiones y no podrá asumirse como una simple o neutral herramienta política.

Tabla 2

Interculturalidad educativa en América Latina

Autor(es) y año	Aporte central	Tensión/concepción identificada
Candau (2010) [semilla secundario]	Distingue concepciones funcionales y críticas de interculturalidad educativa en A. Latina.	Diálogo intercultural vs. transformación de asimetrías de poder.
Candau (2012)	Vincula derecho a la educación, diversidad y derechos humanos.	Educación sin reconocimiento de diversidad como incumplimiento de derechos.
Candau (2016)	Incorpora las “ideas-fuerza” de Boaventura de Sousa Santos a la educación intercultural.	Articulación entre pedagogía latinoamericana y teoría crítica del Sur Global.
Candau & Russo (2017)	Caracteriza la interculturalidad educativa latinoamericana como construcción plural y original.	Resistencia a modelos importados de gestión de la diversidad.
Walsh (2010)	Distingue una lectura de la interculturalidad como efecto de luchas sociales de otra ligada a poder, capital y mercado.	Cautela ante la apropiación institucional superficial de la interculturalidad.
Tubino (2019)	Enmarca la interculturalidad crítica latinoamericana como proyecto de justicia frente a una injusticia histórica compartida.	Vincula la responsabilidad de los Estados postcoloniales con la reproducción de la injusticia.

Reconocimiento y justicia social como marco para la inclusión educativa.

Este eje analizó la inclusión mediante el estudio de experiencias concretas, resaltando inicialmente los aportes de Guimaraes (2019) quien revisó la acción afirmativa en la universidad brasileña apoyándose en Nancy Fraser, concluyendo allí que estas iniciativas requieren considerar tanto el reparto de cupos como el atender simultáneamente la dimensión del reconocimiento identitario de los grupos históricamente excluidos. Esto evidencia que la inclusión educativa en América Latina abarca la intersección entre la justicia distributiva y la de reconocimiento.

El instrumental teórico proviene de los aportes de Fraser y Honneth, revisados por Barbosa (2019). Fraser (1997) afirmaba que la justicia requiere de una manera articulada tanto en términos de redistribución económica como de reconocimiento cultural. Conceptualizó Honneth (2004) la injusticia como la negación del reconocimiento legítimo entre las personas, situando así este afecto en el núcleo de las demandas sociales. Barbosa (2019) comparó ambas posturas y destacó cómo Honneth (2004) posicionó el reconocimiento como el motor social. Sin embargo, ya Fraser (1997) advertía sobre el peligro de olvidar las desigualdades materiales si solo se atendía la dimensión cultural; así mientras Honneth (2004) explicaba la lucha por el reconocimiento como motor de la acción

colectiva, Fraser (1997) decía que reducir la injusticia únicamente al plano del reconocimiento cultural puede invisibilizar las desigualdades materiales que la acompañan Guimaraes (2019) fue afín a esto último y aplicó la visión de Fraser para analizar la educación superior precisamente porque abarca ambas dimensiones.

Santos (2020) reforzó esta línea al plantear el reconocimiento como una cuestión de justicia en sí misma, argumento que converge directamente con Fraser (1997) y que, aplicado al campo educativo parece indicar que las instituciones de EIB no logran la justicia plena por el solo hecho de garantizar acceso equitativo (redistribución) si no garantizan también el reconocimiento efectivo de las identidades culturales de sus estudiantes y docentes. Por su parte, analizó Oliveira (2022) la era secular en Charles Taylor para proponer marcos institucionales que acojiesen la diversidad sin imponer jerarquías, sintonizando su propuesta con el rechazo de Candau (2010) hacia los modelos asimilacionistas. El análisis integrado indica que la inclusión en la EIB exige el uso de la teoría del reconocimiento, dado que acudir al acceso sin la valoración de la identidad genera respuestas incompletas para la equidad educativa (ver tabla 3)

Tabla 3

Reconocimiento y justicia social en la inclusión educativa

Autor(es) y año	Marco teórico movilizado	Aporte a la inclusión educativa
Guimaraes (2019)	Teoría de la justicia de Nancy Fraser.	Analiza acción afirmativa universitaria brasileña como caso de redistribución + reconocimiento.
Barbosa (2019)	Honneth y Fraser en diálogo/contraste.	Contrasta reconocimiento intersubjetivo (Honneth) con justicia bidimensional (Fraser).
Santos (2020)	Reconocimiento como cuestión de justicia.	Reconocimiento no es secundario a la redistribución; es condición de justicia plena.
Oliveira (2022)	Secularidad y pluralismo en Charles Taylor.	El pluralismo como condición estructural que exige instituciones no monoculturales.
Fraser (1997)	Justicia bidimensional: redistribución y reconocimiento.	Fundamenta por qué el acceso material no basta sin reconocimiento identitario.
Honneth (2004)	Reconocimiento como gramática moral de los conflictos sociales.	Explica el malestar institucional como negación de reconocimiento legítimo.

Identidad étnica y tensiones de inclusión en contextos latinoamericanos

Se analizaron a su vez las evidencias sobre cómo se expresan las tensiones de la identidad en las comunidades de la región. Se examinó la reafirmación identitaria en la población quilombola de Alcántara en Brasil por parte de Nunes (2015), observándose que las disputas por la tierra son también reclamos de la dignidad similares a los analizados por Santos (2020) y Barbosa (2019). Veiga & Leivas (2017) fueron a lo legal y estudiaron la protección del Convenio 169 de la OIT en las comunidades afrodescendientes pudiendo notar que las garantías normativas no resuelven por sí solas las brechas de exclusión (ver tabla 4).

Pacheco (2023) introdujo el concepto de “reconocimiento perverso” para describir la valoración discursiva que convive con la marginación en Brasil. Este concepto emergente alertó sobre los riesgos de implementar políticas educativas que adoptan discursos simbólicos meramente retóricos o folclorizados sobre la diversidad sin alterar las inequidades cotidianas, lo cual coincide con las prevenciones expresadas por Fraser (1997) y reseñadas por otros autores (Barbosa, 2019; Guimaraes, 2019). Otras investigaciones

complementan la comprensión del plano educativo, por ejemplo, Almiron et al. (2022) mostraron que los pueblos originarios del Chaco argentino enfrentaron barreras notables para transmitir su lengua y sus costumbres, así como sus formas de vida y saberes ante la hegemonía de los modelos monoculturales, constatando que la participación comunitaria en la escuela fortalece la identidad étnica. Phinney & Ong (2007) explicaron que la identidad étnica se consolida progresivamente mediante una construcción multidimensional y dinámica que se desarrolla a lo largo del tiempo como los procesos de exploración. Esto aclara las tensiones expuestas por Nunes (2015), Veiga & Leivas (2017) y Pacheco (2023). Por último, Rodríguez-Cáceres & Behrman (2024) observaron un incremento en la autoidentificación indígena entre las generaciones jóvenes de la región, confirmando a partir de eso que la etnicidad evoluciona constantemente ya que responde a procesos históricos y sociales cambiantes y no a categorías fijas o dadas de antemano (ver tabla 4).

Las investigaciones de Nunes (2015), Veiga & Leivas (2017), Pacheco (2023), Almiron et al. (2022) y Rodríguez-Cáceres y Behrman (2024) evidencian que el reconocimiento en América Latina atraviesa por procesos complejos. Si bien estas fuentes no evalúan la salud mental en la EIB, sus observaciones resultan aplicables en términos que el reconocimiento formal de derechos resulta insuficiente si no se respalda con acciones concretas en la gestión escolar (ver tabla 4).

Tabla 4

Identidad étnica y tensiones de inclusión

Autor(es) y año	Contexto empírico	Hallazgo relevante para la EIB
Nunes (2015)	Comunidades quilombolas de Alcántara, Amazonía brasileña.	Los conflictos étnico-territoriales son también conflictos de reconocimiento identitario.
Veiga & Leivas (2017)	Protección jurídica vía Convenio 169 OIT.	El reconocimiento jurídico formal no garantiza efectividad ante la exclusión estructural.
Pacheco (2023)	Reconocimiento perverso de la población negra en Brasil.	Riesgo de reconocimiento simbólico/discursivo sin transformación material efectiva.
Almiron et al. (2022)	Educación indígena en el Chaco, Argentina.	La educación que reconoce la cultura y participación indígenas fortalece la identidad étnica.
Phinney & Ong (2007)	Modelo conceptual de desarrollo de identidad étnica.	Marco de exploración y compromiso que explica el carácter no lineal de la construcción identitaria.
Rodríguez-Cáceres & Behrman (2024)	Análisis demográfico comparado, América Latina.	La autoidentificación étnica ha aumentado en cohortes recientes, confirmando su carácter cambiante.

DISCUSIÓN

Estado del arte: convergencias entre identidad, interculturalidad y reconocimiento

El estado del arte en torno a las convergencias entre la identidad, lo relativo a la interculturalidad y al reconocimiento muestra que, a partir del examen de los cuatro ejes revisados, existen coincidencias conceptuales que aún permanecen fragmentadas entre las distintas disciplinas. La psicología social de la identidad (Usborne et al., 2009; Taylor & Usborne, 2010; Usborne & Taylor, 2010, 2012; Usborne & Sablonniére, 2014; Phinney & Ong, 2007; Campbell et al., 1996) explica los procesos individuales del bienestar y la

pedagogía crítica (Candau, 2010, 2012, 2016; Candau & Russo, 2017; Walsh, 2010; Tubino, 2019) definen las disputas en los espacios escolares. Todo esto coexiste con las teorías del reconocimiento (Fraser, 1997; Barbosa, 2019; Guimaraes, 2019; Santos, 2020; Oliveira, 2022; Honneth, 2004) que entregan criterios para evaluar la justicia institucional; y finalmente, los estudios sobre etnicidad (Nunes, 2015; Veiga & Leivas, 2017; Pacheco, 2023; Almiron et al., 2022; Rodríguez-Cáceres & Behrman, 2024) que reflejan la distancia entre la norma y la práctica.

Los trabajos de Usborne y Taylor no citan literatura latinoamericana sobre la interculturalidad educativa, y los trabajos de Candau, que si bien comparten el diagnóstico de fondo sobre las tensiones de la diversidad cultural, no incorporan el vocabulario psicológico de la claridad de identidad. La falta de articulación evidenciada entre lo psicológico y lo institucional dificulta el diseño de intervenciones integrales de salud mental en instituciones EIB, donde ambos niveles operan simultáneamente.

Tendencias evolutivas del campo (1996-2025)

Fueron identificadas algunas trayectorias específicas en cada línea temática. En la dimensión de la identidad, los aportes de Campbell et al. (1996) y Phinney & Ong (2007) fundamentaron los modelos posteriores de Usborne y Taylor (2009-2014), sin que se llegase a registrar expansiones posteriores hacia la educación hispanoamericana. Por su parte, la literatura sobre la interculturalidad mostró continuidad (2010 → 2017), transitando desde el análisis de las tensiones conceptuales hasta la integración de las miradas emergentes del Sur Global (Walsh, 2010; Candau, 2016; Candau & Russo, 2017; Tubino, 2019). Asimismo, las teorías de la justicia afianzaron su aporte en términos de aplicaciones educativas entre 2019 y 2022 (Barbosa, 2019; Guimaraes, 2019; Santos, 2020; Oliveira, 2022) a partir de los trabajos de Fraser (1997) y Honneth (2004). Finalmente, las investigaciones empíricas sobre etnicidad (2015-2024) mantienen una vigencia indudable aunque no se vinculan todavía con la salud mental escolar.

Considerado en su conjunto el campo se ha movido desde preguntas fundacionales sobre el individuo ¿qué es la claridad de identidad cultural? y sobre el sistema educativo ¿qué concepciones de interculturalidad compiten en América Latina? hacia preguntas más recientes sobre la justicia y el reconocimiento aplicadas a casos concretos pero sin que hasta el límite temporal de este corpus (2025), estas tres tendencias hayan confluido explícitamente en una cuarta pregunta específica sobre gestión institucional de la salud mental en la EIB.

Vacíos de conocimiento: la ausencia de evidencia sobre gestión educativa y salud mental en la EIB y las nuevas perspectivas

El resultado principal de esta revisión confirma que no existen publicaciones empíricas ni revisiones sistemáticas sobre la gestión de la salud mental en las instituciones de EIB hispanoamericanas entre 2015 y 2025. Este vacío puede caracterizarse en al menos tres dimensiones. Primero, se detectó un vacío de traducción institucional que refleja que la evidencia psicológica sobre la claridad de identidad cultural y el bienestar (Usborne & de la Sablonniére, 2014, y toda la línea asociada) no ha sido trasladada ni evaluadas a diseños de intervención dentro de instituciones educativas formales. También se identificó un vacío de integración conceptual dado que la robusta producción de Candau sobre interculturalidad educativa no incorpora una dimensión explícita sobre la salud mental o el bienestar psicosocial de los actores educativos, centrándose en cambio en las dimensiones curricular, y los temas de la política y lo epistémico de la interculturalidad. El tercer vacío es de evaluación empírica de la política pública aun cuando Guimaraes (2019) demostró que

era posible analizar las políticas educativas concretas bajo el marco de la justicia de Fraser (1997). Sin embargo, no existe un análisis equivalente aplicado específicamente a políticas de gestión de la EIB. El estudio de Almiron et al. (2022) si bien acerca la discusión al terreno educativo, tampoco abordó la dimensión de salud mental. Esto confirma el vacío persiste por lo que tales omisiones señalan que aunque existen marcos teóricos sólidos, la investigación aplicada sobre la gestión del bienestar psicosocial en la EIB aún no ha sido desarrollada o difundida en las bases indexadas.

Esta revisión ofrece una estructura teórica para guiar el diseño de programas de bienestar y muestra la escasez de investigaciones empíricas sobre la EIB en Hispanoamérica. De cara a las futuras intervenciones, se derivan dos riesgos principales. El primero surge al adoptar enfoques asistenciales que buscan adaptar al individuo sin llegar a transformar las injusticias institucionales, es decir, al implementar una gestión educativa de la salud mental con una concepción meramente funcional de la interculturalidad (Candau, 2010; Walsh, 2010), generándose así un reconocimiento solo superficial (Pacheco, 2023). Se centra el segundo riesgo en el diseñar reformas estructurales (Fraser, 1997; Barbosa, 2019) desatendiendo el acompañamiento personal y la narrativa identitaria. Con esto se estaría omitiendo que la claridad y el bienestar en la identidad cultural se experimentan a nivel individual (Usborne & de la Sablonnière, 2014).

Como aporte del trabajo se señala que la investigación y la gestión del bienestar en la EIB deben integrar cuatro dimensiones. Abarca el foco individual (claridad de identidad), el institucional (concepción de interculturalidad adoptada), el normativo (marco de justicia y reconocimiento) y el estructural-material (condiciones efectivas, no solo formales, de inclusión), evitando privilegiar uno de estos niveles en desmedro de los otros tres.

CONCLUSIONES

La búsqueda de estrategias de gestión educativa para la salud mental en instituciones de Educación Intercultural Bilingüe en Hispanoamérica reveló que la literatura indexada carece de publicaciones empíricas o revisiones sistemáticas para responder a esa inquietud. Se orientó la investigación hacia la sistematización de cuatro ejes conceptuales presentes en el corpus. Parecen así la claridad identitaria y el bienestar (Usborne, 2009; Usborne et al., 2009; Taylor & Usborne, 2010; Usborne & Taylor, 2010, 2012; Usborne & Sablonniére, 2014; Usborne & de la Sablonniére, 2014; Phinney & Ong, 2007; Campbell et al., 1996); que están en sincronía académica con las visiones de la interculturalidad (Candau, 2010, 2012, 2016; Candau & Russo, 2017; Walsh, 2010; Tubino, 2019); y el reconocimiento y la justicia social (Barbosa, 2019; Guimaraes, 2019; Santos, 2020; Oliveira, 2022; Fraser, 1997; Honneth, 2004). Se cierra con las dinámicas identitarias territoriales (Nunes, 2015; Veiga & Leivas, 2017; Pacheco, 2023; Almiron et al., 2022; Rodríguez-Cáceres y Behrman, 2024).

Permite el estado actual del arte sintetizar tres certezas, esbozadas a partir de la existencia de un modelo psicológico consolidado fuera de la región que vincula la claridad identitaria con el bienestar. Otra, la pedagogía regional ofrece marcos sólidos sobre las tensiones de la educación intercultural. Completa esto el que se cuenta con teorías de la justicia útiles para evaluar las intervenciones de inclusión. Pese a la validez de estas perspectivas, estos tres fundamentos permanecen desarticulados entre sí dentro de la literatura indexada consultada, y ninguno de ellos es hasta el momento aplicado o evaluado empíricamente en el problema específico de la gestión de la salud mental en instituciones de EIB.

La conclusión confirma el vacío de conocimiento identificado sobre los programas de bienestar docente y socioemocional en la EIB en las bases exploradas. Se recomienda que la agenda de investigación futura en el campo aborde este vacío mediante la identificación y desarrollo de estudios empíricos que integren explícitamente los cuatro niveles cartografiados en esta y que dicha investigación sea posteriormente objeto de revisiones sistemáticas y análisis bibliométricos que permitan responder la pregunta que motivó originalmente este trabajo.

REFERENCIAS

Almiron, V. S., Palma, R. M., & Barboza, T. S. (2022). Educación indígena en el Chaco (Argentina): Identidad étnica, participación e interculturalidad. *Runa, 43*(1), 153-170. https://doi.org/10.34096/runa.v43i1.10039

Barbosa, S. (2019). Axel Honneth y Nancy Fraser, una teoría crítica de la sociedad capitalista para la contextualización de las luchas del presente. *Agora UNLaR.* 4(9), 30-42. https://www.semanticscholar.org/author/S.-Barbosa/119421227

Campbell, J. D., Trapnell, P. D., Heine, S. J., Katz, I. M., Lavallee, L. F., & Lehman, D. R. (1996). Self-concept clarity: Measurement, personality correlates, and cultural boundaries. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*(1), 141-156. https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.1.141

Candau, V. M. F. (2010). Educación intercultural en América Latina: Distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos, 36*(2), 333-342. https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000200019

Candau, V. M. F. (2012). Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. *Educação & Sociedade, 33*, 715-726. https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300004

Candau, V. M. F. (2016). “Force-ideas” in Boaventura Sousa Santos' thinking and intercultural education. *Educação em Revist*. 32(01), 15-31 https://doi.org/10.1590/0102-4698140011

Candau, V. M. F., & Russo, K. (2017). Interculturalidade e educação na América Latina: Uma construção plural, original e complexa. *Revista Diálogo Educacional*. https://doi.org/10.7213/RDE.V10I29.3076

Fraser, N. (1997). Justice interruptus: Critical reflections on the "postsocialist" condition. *Routledge*. https://doi.org/10.4324/9781315822174

Guimaraes, M. de O. (2019). La théorie de la justice de Nancy Fraser en tant que contribution à l'analyse des politiques d'action positive dans l'enseignement supérieur brésilien. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. https://doi.org/10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/education-fr/theorie-de-la-justice

Honneth, A. (2004). Recognition and justice: Outline of a plural theory of justice. *Acta Sociologica, 47*(4), 351-364. https://doi.org/10.1177/0001699304048668

Nunes, P. (2015). Conflitos étnicos na Amazônia Brasileira: Processos de construção identitária em comunidades quilombolas de Alcântara. *Colombia Internacional*, (84), 161-185. https://doi.org/10.7440/COLOMBIAINT84.2015.06

Oliveira, J. (2022). Reconstruindo a era secular em Charles Taylor. *Trans/Form/Ação, 45*(3), 89-104 https://doi.org/10.1590/0101-3173.2022.v45n3.p89

Pacheco, L. C. (2023). As sutilezas da invisibilidade e do reconhecimento perverso da população negra no Brasil da cordialidade. *Semina: Ciências Sociais e Humanas, 44*(2). https://doi.org/10.5433/1679-0383.2023v44n2p225

Phinney, J. S., & Ong, A. D. (2007). Conceptualization and measurement of ethnic identity: Current status and future directions. *Journal of Counseling Psychology, 54*(3), 271-281. https://doi.org/10.1037/0022-0167.54.3.271

Rodríguez-Cáceres, A., & Behrman, J. (2024). Demarcation and difference: Language and Indigenous self-identity in Latin America. *Socius: Sociological Research for a Dynamic World, 10*, 1-12. https://doi.org/10.1177/23780231241298319

Santos, S. B. (2020). Reconhecimento: Uma questão de justiça. *Entropia, 4*(07). https://doi.org/10.52765/ENTROPIA.V4I07.150

Taylor, D. M., & Usborne, E. (2010). When I know who "we" are, I can be "me": The primary role of cultural identity clarity for psychological well-being. *Transcultural Psychiatry, 47*, 93-111. https://doi.org/10.1177/1363461510364569

Tubino, F. (2019). La interculturalidad crítica latinoamericana como proyecto de justicia. *Forum Historiae Iuris*. 1-12. https://doi.org/10.26032/fhi-2019-012

Usborne, E. (2009). The primary role of cultural identity clarity for self-esteem and psychological well-being [Tesis doctoral, McGill University]. eScholarship@McGill. https://mcgill.scholaris.ca/items/4950a8df-cf84-4ddf-9809-0790dac3ca9f

Usborne, E., Lydon, J.E., & Taylor, D.M. (2009). Goals and social relationships: Windows into the motivation and well-being of "street kids." *Journal of Applied Social Psychology*, 39, 1057-1082. https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2009.00472.x

Usborne, E. (2010). The primary role of cultural identity clarity for self-esteem and psychological well-being*. Boletín de Personalidad y Psicología Social*, 36(7), 883-897. https://doi.org/10.1177/0146167210372215

Usborne, E., & de la Sablonniére, R. (2014). Understanding and enhancing cultural identity narrative to promote psychological well-being among First Nations members. *Mental Health, Religion & Culture, 17*(3), 245-258. https://doi.org/10.1080/13674676.2013.790901

Usborne, E., & Sablonniére, R. (2014). Understanding my culture means understanding myself: The function of cultural identity clarity for personal identity clarity and personal psychological well-being. *Journal for the Theory of Social Behaviour, 44*(4), 436-458. https://doi.org/10.1111/JTSB.12061

Usborne, E., & Taylor, D. M. (2010). The role of cultural identity clarity for self-concept clarity, self-esteem, and subjective well-being. *Personality and Social Psychology Bulletin, 36*(7), 883-897. https://doi.org/10.1177/0146167210372215

Usborne, E., & Taylor, D. M. (2012). Using computer-mediated communication as a tool for exploring the impact of cultural identity clarity on psychological well-being. *Basic and Applied Social Psychology, 34*(2), 183-191. https://doi.org/10.1080/01973533.2012.655636

Veiga, C. K., & Leivas, P. G. C. (2017). Comunidades tradicionais negras e a proteção da Convenção 169 da OIT. *Revista Direito e Práxis, 8*(4), 2599-2628. https://doi.org/10.12957/DEP.2017.25624

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh (Eds.), Construyendo interculturalidad crítica*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello*. (pp. 75-96). https://archive.org/details/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/page/78/mode/2up