Lineamientos de Política Educativa Intercultural: Aportes Críticos desde la Diversidad Estudiantil Indígena en la Educación Superior Convencional en Colombia.

Ana María Núñez Henao

Tesis doctoral presentada como requisito para optar al título de:

Doctor(a) en Educación y Sociedad

Director:

Iván Ramón Rodríguez Benavides. PhD

Universidad de La Salle

Facultad de Ciencias de la Educación

Doctorado en Educación y Sociedad

Bogotá, D.C. Junio de 2023

UNIVERSIDAD DE LA SALLE

Rector
Dr. Niky Alexander Murcia Suárez, FSC.

Vicerrector Académico
Dr. Cristhian James Díaz Meza, FSC.

Decano Facultad de Ciencias de la Educación
Dr. Diego Fernando Barragán Giraldo, PhD

Director de programa
Dr. Carlos Valerio Echavarría Grajales

Línea de investigación
Política pública, calidad de la educación y territorio

Coordinador línea de investigación
Dr. Carlos Iván García Suárez, PhD

Nota de aceptación

_____

_____

_____

_____

_____

Jurado

_____

Jurado

Bogotá, D.C., Enero de 2024

Dedicatoria

Miedo alijuna
Por Vito Apüshana (1992)

Mañana llegarán nuevamente los aliijuna
y traerán más preguntas acerca de nosotros,
y nada sabrán sino escuchan el silencio de nuestros muertos
en cada sonido de nuestras vidas…
y nada se llevarán sino cuelgan sus miedos en el interior de las mochilas familiares
y reciban, de nuestro temblor, el asombro de la madrugada…
junto al temor de los espantos.

Esta tesis es el resultado de años de trabajo y dedicación y es un logro que comparto contigo. Gracias por ser mi mayor apoyo y por inspirarme a seguir adelante.

Esta tesis está dedicada a ti, mi amada hija, con todo mi amor.

Ana María

Agradecimiento

Quiero agradecer a todas las personas que me han apoyado a lo largo de mi trayectoria académica y personal, sin su ayuda y compañía, este logro no hubiera sido posible.

A mi padre, quien siempre ha sido mi guía y mi mayor apoyo en todo momento. Gracias por creer en mí y por alentarme a seguir adelante, incluso cuando las cosas parecían difíciles.

A mis amigos, especialmente a Yeni García y Miriam Zapata, quienes han sido un pilar fundamental en mi vida. Gracias por su amistad incondicional, su cariño y su apoyo en todo momento.

A mi director de tesis, quien me ha guiado y acompañado en todo momento durante este proceso; gracias por su dedicación y compromiso para ayudarme a alcanzar mis metas académicas.

Quiero agradecer también a mis compañeros de cohorte, quienes compartieron conmigo esta experiencia única y enriquecedora. A aquellos que ya no están vivos, les dedico este logro y siempre estarán en mi corazón.

Por último, quiero agradecer a las comunidades de estudiantes indígenas universitarios que compartieron su saber y sus experiencias conmigo. Gracias por enseñarme tanto y por inspirarme a seguir aprendiendo y luchando por un mundo más justo y equitativo.

Con profundo agradecimiento.

Resumen

El preámbulo de la Carta Constitucional colombiana de 1991 reconoce que un componente esencial del territorio nacional es la diversidad y, en este orden de ideas, conceptos como la pluralidad étnica, religiosa, de costumbres, tradiciones y formas de vida de la población deben ser transversales en los diversos procesos de desarrollo de la sociedad. No obstante, a pesar de este reconocimiento en el caso de las Instituciones de Educación Superior (IES) se viene presentando una falencia ya que se ha perpetuado la exclusión de las comunidades indígenas al no incorporar en sus planes de estudio la perspectiva intercultural, aduciendo la autonomía universitaria establecida en la Ley 30 de 1992.

Lo anterior ha dificultado la participación efectiva de estudiantes indígenas en la educación superior, limitándose actualmente a cuotas de cobertura diferencial institucional que limitan su acceso a la educación como derecho fundamental. Adicionalmente, la hegemonía cultural del conocimiento occidental en las IES convencionales complica la inclusión de los conocimientos tradicionales indígenas en estos ámbitos educativos.

Para hacer frente a estos desafíos se formula una propuesta de lineamientos de política educativa con enfoque intercultural, utilizando como metodología principal la etnografía en doble reflexión, ya que este enfoque permite explorar y comprender la realidad desde una perspectiva que involucra múltiples abordajes culturales, soslayando los sesgos hegemónicos, e involucra tanto al investigador como a la comunidad en un proceso que implica una mutua reflexión.

Es necesario tener presente que la implementación de la interculturalidad en la educación superior requiere un cambio de paradigma que conduzca a la incorporación activa de la diversidad cultural y epistémica en los procesos de enseñanza y aprendizaje, posibilitando de esta

manera la inclusión como principio materializado a través del cumplimiento de los derechos de reconocimiento, acceso y participación, como propósito deontológico de la inclusión material de estas comunidades, para lograr este objetivo es primordial que dentro de las IES se promuevan espacios de participación para toda la comunidad educativa.

Así mismo se evalúan y comparan los avances en esta materia con respecto a otros países de la región y se consideran los sesgos de asimilación cultural existentes en la política pública interna. A su vez, se analiza la participación de prácticas de gobierno universitario indígena y la adaptabilidad institucional como elementos clave en la promoción de una cultura de educación superior realmente incluyente, reconociendo y valorando los conocimientos y experiencias propias de los indígenas, lo que dotará a los programas de estudio de un carácter intercultural y fomentará la formación docente en temas de interculturalidad.

En conclusión, la presente investigación presenta la necesidad de formular políticas educativas inclusivas que promuevan la participación indígena, reconociendo la necesidad de una diversidad cultural dentro los programas de estudio y la urgencia de adaptar las IES a las demandas interculturales.

Palabras clave. Inclusión material, interculturalidad, educación superior, políticas públicas, reconocimiento, comunidades indígenas.

Abstract

The preamble to the Colombian Constitutional Charter of 1991 recognizes that an essential component of the national territory is the diversity and, in this vein, concepts such as plurality of ethnic, religious, custom, traditional and way of life of the population must be transversal in the various processes of development of society. However, despite this recognition, in the case of Higher Education Institutions (HEIs), there has been a shortcoming since the exclusion of indigenous communities has been perpetuated by not incorporating the intercultural perspective into their curricula, citing the university autonomy established in Law 30 of 1992.

This has hindered the effective participation of indigenous students in higher education, currently limited to quotas of differential institutional coverage that limit their access to education as a fundamental right. Additionally, the cultural hegemony of Western knowledge in conventional HEIs complicates the inclusion of indigenous traditional knowledge in these educational settings.

To address these challenges, a proposal for educational policy guidelines with an intercultural approach is formulated, using ethnography as the main methodology in double reflection, since this approach allows exploring and understanding reality from a perspective that involves multiple cultural approaches, avoiding hegemonic biases, and involves both the researcher and the community in a process that implies mutual reflection.

It is necessary to bear in mind that the implementation of interculturality in higher education requires a paradigm shift that leads to the active incorporation of cultural and epistemic diversity in the teaching and learning processes, thus enabling inclusion as a principle materialized through the fulfillment of recognition rights, Access and participation, as a

deontological purpose of the material inclusion of these communities, to achieve this objective it is essential that within the HEIs spaces of participation are promoted for the entire educational community.

Likewise, progress in this area with respect to other countries in the region is evaluated and compared, and existing cultural assimilation biases in domestic public policy are considered. At the same time, the participation of indigenous university governance practices and institutional adaptability are analyzed as key elements in the promotion of a truly inclusive higher education culture, recognizing and valuing the knowledge and experiences of indigenous people, which will give the study programs an intercultural character and promote teacher training in intercultural issues.

In conclusion, this research presents the need to formulate inclusive educational policies that promote indigenous participation, recognizing the need for cultural diversity within curricula and the urgency of adapting HEIs to intercultural demands.

Keywords: Material inclusion, interculturality, higher education, public policies, recognition, indigenous communities.

Contenido

Pág.

Resumen 6

Introducción 20

Articulación con la línea de Investigación. 25

Capítulo uno. Fundamentación de la investigación 29

1.1 Justificación 29

1.2 Descripción del problema de investigación 34

1.2.1 Formulación del problema 47

1.3 Objetivos 47

1.3.1 Objetivo general 47

1.3.2 Objetivos específicos 47

Capítulo dos. Revisión de la literatura 49

2.1 Estado de la cuestión 49

2.2 Marco teórico 62

2.2.1 Categoría uno. Pensamiento crítico 63

2.2.2 Categoría dos. Pensamiento crítico latinoamericano 65

2.2.3 Categoría tres. La interculturalidad como punto de partida del pensamiento crítico ... 70

2.2.4 Categoría cuatro. Inclusión: Desde el goce efectivo de derechos a la inclusión material en la educación superior convencional como punto de llegada en el proyecto político liberal 79

Capítulo tres. Abordaje metodológico 93

3.1 Enfoque epistémico 93

3.2 Método 96

3.3 Metodología 96

3.3.1 Fase exploratoria 98

3.3.2 Fase descriptiva 99

3.3.3 Fase analítica 99

3.3.4 Fase de formulación de propuesta 99

3.4 Instrumentos aplicados 100

3.4.1 Guía de revisión documental 100

3.4.2 Entrevista semiestructurada 104

3.4.3 Círculos de la palabra de vida 107

3.4 Contexto de la investigación 109

3.5 Población 110

3.6 Análisis de la información 111

3.7 Limitaciones en la Investigación 112

Capítulo cuarto. Prospectivas interculturales de educación superior rural en América Latina y el Caribe 114

4.1 Educación superior rural intercultural en América Latina y el Caribe 115

4.2 Formación de docentes con énfasis en interculturalidad para áreas rurales 124

Capítulo quinto. Análisis de dispositivos y leyes a nivel internacional: Sesgos culturales y su impacto en la educación superior de las comunidades indígenas 141

5.1 Sesgos y política pública 144

5.2 Sesgos en la normatividad internacional (Convenios, Convenciones y Declaraciones) que afectan a la diversidad cultural y a la inclusión 145

5.3 Sesgos en Constituciones de países americanos que afectan a la diversidad cultural y a la inclusión 156

5.4 Sesgos en leyes y políticas nacionales de países americanos que afectan a la diversidad cultural y a la inclusión 157

5.5 Análisis de los sesgos en dispositivos y leyes internacionales y su impacto en la educación superior de las comunidades indígenas 164

Capitulo seis. Desafíos y limitaciones actuales a nivel nacional para la interculturalidad indígena y la educación superior inclusiva en Colombia 171

6.1 Normas y avances en la inclusión étnica en la educación superior en Colombia: sesgos y limitaciones 171

Capítulo siete. Perspectivas de Cambio y Posibilidades Transformadoras en la Interculturalidad Indígena para una Educación Superior Inclusiva: Reflexiones desde la Adaptabilidad Institucional 197

7.1 Adaptabilidad institucional como instrumento para acceder a la interculturalidad indígena en la educación superior: situación actual 197

7.2 Análisis de la articulación de la interculturalidad indígena en los mesocurriculum universitarios: Estudio de programas de pregrado en Colombia 211

Capitulo ocho. Fortaleciendo la participación de la población indígena en la educación superior convencional presencial en Colombia: Inclusión material, principios orientadores y lineamientos de política educativa con enfoque intercultural 226

8.1 Política pública e inclusión material 226

8.2 Interculturalidad y principios orientadores para un enfoque intercultural en la educación superior 231

8.3 Inclusión material, derechos fundamentales y lineamientos de una política pública intercultural 238

- **Derecho al acceso 239**
- **Derecho a la participación 240**

8.4 Propuesta de lineamientos para una educación superior intercultural inclusiva y equitativa 243

8.4.1 Consideraciones 244

8.4.2 Capítulo I. Alcance y definiciones 245

8.4.2.1 Artículo primero. Alcance 245

8.4.2.2 Artículo segundo. Finalidad 246

8.4.2.3 Artículo Tercero. Definiciones 246

8.4.2.4 Artículo cuarto. Destinatarios 248

8.4.3 Capítulo II. Principios Orientadores 249

8.4.3.1 Artículo 5. Grupos de principios orientadores 249

8.4.4 Capítulo III. Objetivos 252

8.4.4.1 Artículo Sexto. Objetivos..... 252

8.4.5 Capítulo IV. Espacios de participación 254

8.4.5.1 Artículo séptimo. Espacios de participación..... 254

8.4.6 Capítulo V. Estrategias e implementación 256

8.4.6.1 Artículo Octavo. Estrategias e Implementación 256

8.4.7 Capítulo VI - Cláusula de vigencia y cumplimiento 258

8.4.8 Artículo Noveno. Vigencia 258

8.4.9 Artículo Décimo. Cumplimiento 258

9. Conclusiones y Recomendaciones..... 260

9.1 Conclusiones 260

9.2 Recomendaciones..... 269

Referencias..... 274

Anexos 306

Lista de figuras

Pág.

Figura 1. Relaciones entre categorías conceptuales **50**

Figura 2. Producción científica por países en las bases datos Web of cience y Scopus **51**

Figura 3. Distribución de producción académica por áreas temáticas **53**

Figura 4. Estructura del estado de la cuestión **55**

Figura 5. Interrelación de las perspectivas epistemológicas con los núcleos conceptuales ejes de la investigación **94**

Figura 6. Total programas ofertados frente a programas asociados a lo rural en Colombia **127**

Figura 7. Total programas de ciencias de la educación en Colombia **129**

Figura 8. Programas relacionados con educación rural en Colombia **130**

Figura 9. Oferta de programas de especialización relacionados con educación rural en Colombia **130**

Figura 10. Oferta de programas en ciencias de la educación con énfasis en interculturalidad **132**

Figura 11. Total programas ofertados adscritos a Ciencias de la Educación en el Perú **138**

Figura 12. Total programa de Ciencias de la Educación con énfasis en interculturalidad en el Perú **139**

Figura 13. Avances en la inclusión de los derechos de las comunidades indígenas en la educación superior: Un panorama histórico y político internacional **165**

Figura 14. Estadio actual de desarrollo de la política pública en Colombia frente a los ciclos históricos internacionales **193**

Figura 15. Experiencias y desafíos frecuentes de estudiantes indígenas en su transición hacia la educación superior **204**

Figura 16. Interrelaciones entre Experiencias y Programas de Inclusión en la Educación Superior de Estudiantes Indígenas en Colombia **207**

Figura 17. Análisis de la Inclusión de Enfoque Intercultural en el Plan de Estudios de la Universidad Nacional, sede Bogotá **213**

Figura 18. Análisis de la presencia de enfoque intercultural en los programas académicos de la Universidad del Cauca - Sede Popayán **216**

Figura 19. Oportunidades Futuras en la Interculturalidad en la Educación Superior Convencional: Promoviendo la Diversidad, Equidad e Innovación **223**

Figura 20. Esquema elementos de la política intercultural **228**

Figura 21. Modelos de interculturalidad: Enfoques, principios y derechos en la promoción de la diversidad cultural **231**

Figura 22. Principios orientadores en el enfoque intercultural de la educación superior **234**

Figura 23. Correlaciones entre la inclusión material y los derechos al reconocimiento, acceso y participación **238**

Figura 24. Diagrama de propuesta de estructura de la Política Pública para la Interculturalidad en la Educación Superior **242**

Lista de tablas

Pág.

Tabla 1. Factores primordiales para la gobernanza de los pueblos indígenas **84**

Tabla 2. Componentes de la gobernanza de Instituciones de Educación Superior **90**

Tabla 3. Protocolo guía de revisión documental **102**

Tabla 4. Cuestionario para entrevista semiestructurada **105**

Tabla 5. Relación de oferta académica con perspectiva intercultural con corte a Marzo 2021 .. **133**

Tabla 6. Ejemplos de Sesgos Culturales en Leyes y Convenciones **150**

Tabla 7. Periodos históricos que marcaron la evolución en la política pública relacionada con educación superior para las comunidades indígenas en Colombia **189**

Tabla 8. Programas y fondos para la inclusión de comunidades indígenas en la educación superior de Colombia **198**

Tabla 9. Créditos de los programas y su representación intercultural **216**

Lista de anexos

Pág.

Anexo A. Matriz de análisis de política pública internacional en materia de acceso a educación para las comunidades indígenas **306**

Anexo B. Matriz normograma política pública protección y acceso a educación de comunidades indígenas en Colombia **320**

Anexo C. Relación de créditos con enfoque intercultural por programa para la Universidad Nacional -sede Bogotá **347**

Anexo D. Relación de créditos con enfoque intercultural en los programas objeto de estudio de la Universidad del Cauca - Sede Popayán **351**

Anexo E. Validación instrumento guía de análisis documental **354**

Anexo F. Validación instrumento de entrevista semiestructurada **355**

Anexo G. Protocolo y validación de instrumento círculos de la palabra de vida **357**

Anexo H. Categorización entrevistas semiestructurada **360**

Anexo I. Categorización del meso currículo de los programas objeto de estudio en la Universidad Nacional -Sede Bogotá **367**

Anexo J. Categorización del meso currículo de los programas objeto de estudio en la Universidad del Cauca **372**

Anexo K. Categorización para las ciencias de la educación para las IES Nacional - sede Bogotá y del Cauca - sede Popayán **374**

Anexo L. Consentimiento informado entrevistado **376**

Anexo M. Registro de asistencia circulo de la palabra 14-09-2021 ..... **380**

Anexo N. Registro fotográfico círculo de la palabra **381**

Anexo Ñ. Tablero de control de entrevistas..... **382**

Anexo O. Registro fotográfico circulo de la palabra de vida - Interculturalidad y la participación política de la mujer indígena en el desarrollo local..... **383**

Introducción

La Carta Constitucional colombiana de 1991 reconoce a la diversidad como un componente del territorio la cual se caracteriza por la interacción de manifestaciones culturales múltiples y diversas que expresan la pluralidad étnica, religiosa, de costumbres, tradiciones y formas de vida de la población que lo habita y, en esta medida, también reconoce su necesidad de protección y amparo político (Asamblea Nacional Constituyente, 1991). En línea con este marco jurídico garantista, en el entorno de la educación superior se establecen políticas públicas de carácter instrumental dirigidas a la materialización de la inclusión como acción afirmativa tendiente a disminuir los altos índices de exclusión y la desigualdad presente en el acceso a esta.

Sin embargo, al revisar las ofertas de programas de formación profesional de carácter presencial por parte de las Instituciones de Educación Superior - IES (pregrado, posgrado, doctorados) se encuentra que tienden a reproducir los modelos socioculturales y educativos impuestos bajo la perspectiva de la hegemonía cultural de Occidente la cual pasa por alto las opiniones divergentes de la suya y, en consecuencia, en el mejor de los casos desplaza y en el peor de los casos invisibiliza totalmente a las culturas ya establecidas en los territorios.

Desde el punto de vista antropológico aquí se presenta lo que Jaulin (1973) denomina un *etnocidio de las culturas americanas originales*, es decir que se optó por la destrucción sistemática de la cultura de una población, incluyendo los aspectos culturales, los saberes y conocimientos propios de esos pueblos; una de las víctimas de esta masacre cultural fue la cosmovisión existente en estos pueblos, su manera de entender el universo y su lugar dentro de este, así como las relaciones con su entorno, con sus congéneres, con sus dioses, con su todo. Estos conocimientos y esta cultura en muchos casos datan de miles de años atrás y todo esto acervo cultural lo desaparecieron los europeos durante la colonización del continente y fue

reemplazado por los conocimientos que trajeron e impusieron y que provenía del otro lado del océano.

Los rezagos de las culturas de esas sociedades primigenias se han mantenido en las poblaciones que superviven actualmente, estos son las poblaciones indígenas que se encuentran diseminadas a lo largo y ancho del país en condiciones cada vez más precarias debido, entre otras causas, a la globalización en el planeta, a un capitalismo desbocado, presente en neoliberalismo y su economía de ricos más ricos y pobres más pobres, y a la pauperización de gran parte de su población.

Estas poblaciones han sido históricamente denigradas y excluidas, sus capacidades menospreciadas y sus habilidades limitadas, así como sus posibilidades de reivindicar muchos de sus derechos, incluido el derecho al estudio y el de acceso a educación de calidad. Es así como se les ha truncado su posibilidad de acceder a derechos básicos como la educación y el acceso al conocimiento.

En el presente estudio se analizará el caso de la exclusión de comunidades indígenas tradicionales en cuanto a su acceso a la educación superior ya que las IES apegándose a la autonomía universitaria promulgada en la Ley 30 de 1992 (Congreso de Colombia, 1992) en muchas ocasiones omiten la perspectiva intercultural en la estructuración de sus planes de estudio, restringiendo involuntariamente el acceso de los integrantes de estas comunidades indígenas a la educación superior.

La postura descrita dificulta la inclusión formal de los estudiantes provenientes de comunidades indígenas limitando su ingreso a lo estrictamente señalado en las cuotas de cobertura diferencial institucional de las IES de carácter público y, a la vez, contraviene el principio de inclusión material con equidad en el acceso al conocimiento como núcleo

fundamental universal del derecho a la educación superior, establecido en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Naciones Unidas, 2018).

Esta jerarquización del conocimiento proveniente de Occidente que se ha instaurado en toda América Latina, sin que Colombia sea la excepción, da muy poca cabida a ese bagaje sociocultural de los conocimientos tradicionales de las comunidades indígenas a la hora de opinar y participar en los procesos educativos y en los lineamientos que rigen dichos procesos en el ámbito de las Instituciones de educación superior convencional.

En consecuencia, la presente propuesta se propone establecer puntos de convergencia que resignifiquen el papel de los estudiantes universitarios indígenas como actores válidos en el diálogo y la construcción de una visión conjunta de lineamientos de una política educativa que permita fortalecer la educación superior incluyente, revisando a la vez su rol en la participación y toma de decisiones a la hora de elaborar y revisar los currículos y programas educativos dentro de la comunidad educativa para, de esta forma, validar si se está dando cumplimiento a los desafíos propuestos en la Agenda 2030 “Objetivos de Desarrollo Sostenible” de la cual Colombia es signataria.

En ese orden de ideas, la presente investigación trata el asunto de la necesidad de promover una educación superior en Colombia con carácter equitativo e inclusivo a partir del desarrollo y fortalecimiento de programas académicos y currículos que incorporen enfoques sensibles a la diversidad cultural y que destaquen la urgencia de la participación de grupos de estudiantes universitarios indígenas en su construcción. A lo largo de los siguientes capítulos se abordará este tema a la luz de las perspectivas interculturales, procurando que cada apartado aporte una visión particular y enriquecedora para comprender la complejidad de la

interculturalidad en la educación superior y, de esta forma, dar paso a la promoción de una transformación en el ámbito académico con base en dicha perspectiva.

A continuación, se presenta un bosquejo sucinto de la estructura capitular de la investigación. En el primer capítulo se justifica la pertinencia y relevancia de la investigación, poniendo de manifiesto la importancia de dos conceptos, de una parte, la necesidad de pensamiento crítico a la hora de entender los procesos que se suceden en la educación superior y, de otra parte, los precarios aportes y la escasa participación que se le han permitido a los procesos interculturales en la educación superior. Se describe el problema de investigación y se plantea la formulación de este, estableciendo los objetivos generales y específicos que orientarán el estudio.

En el segundo capítulo, se lleva a cabo una revisión minuciosa de la literatura existente sobre los temas de interculturalidad y pensamiento crítico en el ámbito de la educación superior, para lograr un acercamiento al estado de la cuestión, construyendo así un marco teórico relacionado con estas temáticas. Dicho abordaje se logra a través del análisis de las categorías: pensamiento crítico, pensamiento crítico latinoamericano y la interculturalidad como punto de partida del pensamiento crítico y su inclusión en la educación superior.

A continuación, el tercer capítulo se enfoca en el abordaje metodológico de la investigación, se presenta el enfoque epistemológico que guía el estudio y se detallan los métodos y la metodología empleados. En este sentido, se destaca como metodología principal la utilización de la etnografía en doble reflexión, la cual permite explorar y comprender la realidad desde una perspectiva intercultural, involucrando tanto al investigador como a la comunidad en un proceso de mutua participación y reflexión.

En el cuarto capítulo, se exploran las perspectivas interculturales en el ámbito de la educación superior rural en América Latina y el Caribe; se determinan las implicaciones y desafíos que enfrenta la educación superior en estas regiones y se plantean posibles soluciones.

El quinto capítulo se centra en el análisis tanto de dispositivos normativos como de leyes internacionales que impactan en la educación superior de las comunidades indígenas; se examina cómo estos aspectos afectan la inclusión y participación de los pueblos indígenas en la educación superior, y se plantean reflexiones y recomendaciones para superar estas barreras.

El sexto capítulo aborda los desafíos y limitaciones actuales a los que se enfrenta la interculturalidad indígena para aportar de manera proactiva a la construcción de una cultura de educación superior inclusiva en Colombia, para ello se identifican los principales obstáculos y se reflexiona sobre cómo superarlos a fin de garantizar una educación superior que responda a las necesidades de las comunidades indígenas.

En el séptimo capítulo se exploran las perspectivas de cambio y las posibilidades transformadoras que aporta el pensamiento de la interculturalidad indígena para lograr una educación superior inclusiva; se reflexiona sobre la adaptabilidad institucional y se plantean recomendaciones para fortalecer la interculturalidad en los programas de pregrado en Colombia.

El octavo capítulo se centra en la necesidad de fortalecer la cooperación interinstitucional y generar alianzas estratégicas en la búsqueda de políticas que promuevan una educación superior inclusiva y equitativa; además, se plantean propuestas y acciones concretas para fomentar la interculturalidad y el pensamiento crítico en el ámbito académico, y se concluye el trabajo con las conclusiones y recomendaciones a que haya lugar en respuesta a los planteamientos propuestos.

Recapitulando, esta investigación busca aportar al desarrollo de una educación superior que entienda, valore y respete la diversidad cultural, para ello, a través de la utilización de la etnografía en doble reflexión como metodología principal, se busca comprender a profundidad las dinámicas interculturales presentes en la educación superior y superar los desafíos que enfrentan las comunidades indígenas en estas áreas. Se espera, entonces, que los resultados obtenidos puedan informar y guiar hacia la implementación de políticas y prácticas inclusivas, promoviendo la igualdad de oportunidades y la participación activa de toda la comunidad en el proceso educativo

Articulación con la línea de Investigación.

La presente tesis doctoral se desarrolla dentro de la línea de investigación: *Política pública, calidad de la educación y territorio* perteneciente al Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de la Salle, la cual reconoce la necesidad de: “construir conocimiento sobre este tema desde una perspectiva de justicia social y compromiso con los grupos humanos en condiciones de pobreza y vulnerabilidad” (Universidad de la Salle, 2013, p. 19). Es así como esta línea centra su horizonte investigativo en la producción de conocimiento en materia educativa que contribuya a la reducción de las desigualdades sociales perpetuadas a través de las reproducciones y discursos sociales y, en la medida de las posibilidades, las transforme.

Ahora bien, esta línea investigativa halla plena correspondencia con los postulados que reconocen a Colombia como un país diverso y pluricultural cuya población, en general, se encuentra compuesta por colonos, mestizos, Rom, afrodescendientes, migrantes, indígenas, entre otros (Mincultura, 2008; Fajardo, 2020; Ortiz y Núñez, 2021).

Así pues, tratándose de pueblos indígenas en el territorio colombiano se han reconocido aproximadamente 102 comunidades tradicionales; lamentablemente, en la mayoría de casos la

protección general de sus derechos no es tenida en cuenta, como sucede con la invisibilización de la protección de la cultura de estas comunidades dentro del sistema de educación superior de carácter convencional. Esto a pesar de que la interculturalidad se encuentra señalada como elemento estructural dentro de los lineamientos de la Política de Educación Superior Inclusiva propuestos por el Ministerio de Educación Nacional, no obstante, a nivel práctico la articulación del conocimiento tradicional aún se encuentra relegado y en condición de subalternidad frente a la reproducción cíclica del discurso académico Occidental, sin que sea tenido en cuenta y creando tensiones en el trinomio conformado por uno de los principales componentes de la educación: pertinencia-calidad-territorio (López, 2009; Sanabria et al., 2012; Caro y Kárpava, 2020).

De aquí que esta cotidianeidad académica descrita genera profundos cuestionamientos acerca de qué papel desempeña la interculturalidad como elemento de la política educativa de inclusión en las IES; de igual manera, surgen inquietudes acerca de si el contenido, alcance e implementación de dicha interculturalidad pasan por alto al territorio y la resignificación de este como eje armonizador de las actuales tensiones entre calidad y pertinencia de la educación.

En efecto, el presente documento se articula con la línea de investigación de *Política pública, calidad de la educación y territorio*, pues, aporta al reconocimiento de la importancia del pensamiento crítico como enfoque pertinente para reinterpretar la historia, ya no desde la postura hegemónica, lineal, jerárquica y eurocéntrica que adoptan las instituciones estatales colombianas, sino desde el reconocimiento de los diálogos interculturales como instrumento y herramienta que retoma todas aquellas ópticas omitidas, suprimidas e invisibilizadas, dándoles voz y voto, es decir reivindicando su derecho a la opinión y a la participación democrática

(Porras, 2022), independiente de que choquen con los cánones prevalentes en los que impera el individualismo.

A su vez, esta tensión entre los puntos de vista occidental y ancestral se transfiere al concepto de territorio, reconociendo que el concepto general de territorio se ha venido construyendo semánticamente desde una concepción desarrollista extractivista, dándole así un valor netamente económico e instrumental; esto va en sentido contrario a lo que sucede en las comunidades indígenas, para quienes el territorio trasciende la geoespacialidad física, tal como lo afirma Sigindioy (2013):

> El significado que tiene el derecho a la tierra para los pueblos indígenas es más complejo que el simple reconocimiento de su posesión colectiva. […] Incluye también el reconocimiento de un conjunto de garantías culturales, sociales y políticas que son inescindibles de los derechos territoriales. (p. 21)

De igual manera, al revisar posturas alternas a aquella hegemónica del desarrollo planteada anteriormente, se encuentra diversos enfoques: desde la complejidad, desde el enfoque sistémico y otras desde lo vital, destacándose que todas tienen un denominador común: la necesidad de realización del ser humano tanto desde lo social como desde lo ético en un territorio determinado. Al respecto, Camacho et al (2017) afirman que.

> El territorio puede entenderse como un entramado de intereses de una comunidad territorial, lo que permite percibirlo como un agente de desarrollo local, siempre pensando en mantener y defender la integridad y los intereses territoriales en los procesos de desarrollo y cambio estructural. (p. 105)

Es válido subrayar que territorio es un término polisémico con diversas acepciones, no obstante, el territorio mantiene una relevancia conceptual geográfica a pesar del surgimiento de

nuevas formas de visualización de este como sucede, por ejemplo, con el enfoque cepalino que identifica lo territorial para Latinoamérica y el Caribe a partir de los procesos urbanísticos con vocación de acción política.

Es entonces como este proceso de resignificación del origen y contenido del término *territorio ancestral* ha sido lenta, hecho atribuible en gran medida a que en las sociedades actuales de los países con menores ingresos, otrora denominados subdesarrollados, la acción política quedó obsoleta y se encuentra anquilosada en el imaginario colectivo a consecuencia de la tendencia perpetuadora del paradigma de la razón de Estado, en la cual lo público se asimila a lo estatal y, por ende, adquiere una connotación omnipotente y omnisciente pero desligada de los intereses verdaderos de sus conciudadanos.

Capítulo uno. Fundamentación de la investigación

1.1 Justificación

Dentro de las múltiples labores que desempeñan las IES a nivel social es de resaltar su papel como enlace dialógico entre las partes que aportan en la construcción de la política pública, con un incuestionable protagonismo en el rol de difusor e implementador de las nuevas tendencias sociales que permitan la articulación entre el contexto y la formulación situada de políticas educativas.

Ahora bien, teniendo como punto de partida la premisa anterior, la presente investigación tiene su origen en experiencias propias de la autora, desde su ejercicio como docente en IES sumado a la condición de subalternidad como mujer con necesidades educativas especiales (discapacidad física), las cuales permiten una visón crítico-proactiva frente a diversas circunstancias y hechos sociales de la cotidianidad, a nivel general, y frente al entorno lectivo, a nivel particular, como sucede con la naturalización social de la exclusión.

A su vez, la práctica como docente de educación superior permite percibir la jerarquización epistémica que se ha instaurado en Colombia dando prevalencia a los conocimientos occidentales frente a los conocimientos tradicionales de las comunidades indígenas, produciendo tensiones y evidenciando ausencias las cuales se hacen más evidentes para los estudiantes de las IES pertenecientes a minorías, lo que lleva a considerar la necesidad de repensar la comunidad educativa desde una óptica intercultural.

La postura anterior halla fundamento en la ciencia positivista basada en el racionalismo europeo, cimentada en un pensamiento lineal, altamente determinista y reduccionista que, por esto mismo, priva de un carácter holístico al todo para concebirlo en fragmentos individuales y autónomos sin interacción entre sí, limitando de esta manera la posibilidad de complejizar las

estructuras socioculturales humanas al darle prioridad a relaciones de tipo asimétrico en múltiples aspectos (económico, político, científico, militar y tecnológico) y, de paso, robusteciendo ese discurso hegemónico Occidental al cual Dussel (2004) criticaba en su escrito *Sistema, Mundo y Transmodernidad* y al cual Castro (2016) sintetiza con las siguientes palabras:

> Hablamos, por tanto, una lengua que todavía no es la nuestra; pensamos con categorías que no nos pertenecen; usamos los nombres que ha inventado otro; nos servimos de las palabras que nos han sido impuestas, etcétera. Nuestro mundo está desgarrado y alienado, sumergido en el sueño melancólico de que el invasor colonial abandone por fin nuestro cuerpo y nuestro espíritu. (p. 8)

Ante esta perspectiva, surge la necesidad de reformular dicho modelo de pensamiento, pues su aplicación al momento de explicar el desarrollo de los pueblos americanos tradicionales no hace más que simplificar y generalizar su realidad, rompiendo de forma abrupta el pensamiento, la coherencia y la lógica de más de 500 años de resistencia cultural.

Al respecto, resulta conveniente retomar lo manifestado por Gavilán (2012) en su texto *El pensamiento en espiral: paradigma de los pueblos indígenas*, sobre un agotamiento en las maneras tradicionales de observar y comprender el devenir del mundo y sus hechos, haciendo eco del planteamiento posmodernista que anuncia el abandono de los metarrelatos, es decir, la muerte de los grandes relatos, como también la crisis del pensamiento metafísico moderno y, en consecuencia, la necesidad de buscar nuevas maneras para su aprehensión y comprensión, así como también que no hay un solo saber hegemónico sino que se presentan diversas maneras de conocimiento (Baudrillard, 1980; Lyotard, 1987); Gavilán propone para esta tarea la resignificación del modelo de pensamiento de las comunidades tradicionales, recordando que las construcciones y acciones epistémicas de los pueblos indígenas son abordadas a través de un

modelo en espiral, el cual permite acceder a la búsqueda de nuevo conocimiento a través de aspectos tales como: la percepción experiencial, la reflexión crítica y la praxis helicoidal, que auscultan el presente y el pasado en una constante devenir transformador:

> Los pueblos indígenas han sido desde tiempos remotos los guardines de la madre naturaleza, ellos buscan promover la convergencia de su saber milenario con las nuevas corrientes del conocimiento occidental, buscan la construcción de nuevos paradigmas con una visión distinta del mundo y la realidad contemporánea. (Gavilán, 2012, p. 4)

Ahora bien, antes de extrapolar los razonamientos expuestos al campo de la Educación Superior hay que precisar que ésta tuvo sus orígenes en Colombia durante el período colonial (principalmente en los siglos XVI y XVII), posteriormente, durante las décadas de los sesenta y setenta del siglo XX, con el notable aumento en la explosión demográfica y en el acceso a la educación superior se presenta un aumento significativo en la demanda por cupos universitarios, lo que da lugar a un crecimiento en el número de universidades, especialmente de carácter privado, y en los programas que estas ofrecían.

Para comienzos de la década de los ochenta en el país se establece un marco normativo para la Educación Superior el cual define asuntos como los principios y objetivos del sistema, la manera en que se va a organizar y otros temas tales como el estatuto del personal docente, la normatividad acerca de la administración presupuestaria y las condiciones específicas que deben guiar a las instituciones privadas de educación (Melo-Becerra et al., 2017)

Tratándose de los pueblos indígenas hay que señalar que, pese a que antes de la promulgación de la Constitución de 1991 los derechos de estas comunidades no se habían elevado a la categoría de norma fundamental, sí se hallaban inmersos en el ordenamiento jurídico, por ejemplo, a través de la reglamentación de la Etnoeducación. Es así como la

promulgación de la Constitución Política de 1991 en Colombia marcó un hito al romper los paradigmas eurocentristas que rigieron durante siglos el desarrollo del país y reconocer, entre otros temas, la pluriculturalidad a partir de la apropiación y aprehensión "del sincretismo o mestizaje de tres grandes raíces: la africanidad, la indigenidad y la hispanidad" (Mosquera, 1999, p. 1), como principio de rango constitucional en Colombia, materializado con su categorización como derecho de identidad cultural.

Sumado a lo anterior, el gobierno promulga la Ley 115 de 1994 (Congreso de Colombia, 1994), mediante la cual se implementa la etnoeducación, específicamente y en lo tocante al caso analizado en esta investigación una educación intercultural enfocada hacia los valores de la etnicidad nacional, a través de procesos de "recuperación, valoración, generación y apropiación de medios de vida" (Artunduaga, 1997, p. 39) que le permitan a los humanos responder a las necesidades y características que les plantea su condición de personas. Esto, además, sirve como mecanismo institucional de protección de la identidad cultural frente a lo que Núñez y Herrera (2018) describen como un "discurso educativo excluyente de la diversidad cultural y la interculturalidad" (p. 354) impuesto por la educación bancaria convencional y origen europeo.

De manera similar, los artículos 26, 28 y 29 del Convenio 169 de 1989 de la OIT ratificado por la Ley 21 de 1991, reivindican el derecho a una identidad educativa para los pueblos indígenas, cuyo mensaje de urgencia es retomado por la Corte Constitucional Colombiana, mediante Auto 004 de 2009 (Corte Constitucional, 2009) por medio del cual reconoció que en el país existen 35 pueblos indígenas en riesgo de desaparición cultural o física, a causa del conflicto armado, así como las flagrantes violaciones de los derechos humanos fundamentales de esta población, tanto a nivel individual como colectivo.

En el mismo sentido, la Corte Constitucional profirió la sentencia T-380/93 (Corte Constitucional, 1993) en la cual declaró que las comunidades indígenas son, por derecho propio, propietarias de derechos fundamentales; aunado a lo anterior, en sentencia SU-039 de 1997 (Corte Constitucional, 1997) esta Corte enuncia de manera taxativa la importancia del territorio como elemento determinante para la preservación de las comunidades indígenas tradicionales, no solo a nivel material sino también desde el aspecto simbólico.

Resulta entonces que, pese a la existencia en Colombia de un andamiaje jurídico y normativo que busca la protección y/o reivindicación de los derechos de las comunidades indígenas (entre estos el derecho a educación superior), este resulta ineficaz e insuficiente pues estas colectividades no resultan cubiertas debido a una mediatización en la formulación de las políticas públicas, que trae como resultado la desnaturalización de su función prospectiva, limitándolas a la ejecución de programas y actividades a corto y mediano plazo los cuales, si bien es cierto, intentan mitigar las condiciones de desigualdad social imperantes en el país, no atacan la causas de estas, quedándose cortas ante una realidad abrumadora y, además, dejando en evidencia la brecha presente entre lo plasmado en la teoría y su implementación pragmática.

De modo similar, contrario a la aparente rigidez en la que se encuentra fundamentado el sistema de educación superior, las corrientes pedagógicas no han permanecido inmutables, al contrario, desde la praxis académica y en respuesta al cambio propio de la evolución en la educación han adoptado posiciones divergentes frente al carácter originario y unívoco del conocimiento occidental dando, de una parte, un reconocimiento y una resignificación a las voces y aportes de grupos minoritarios, como es el caso de las etnias indígenas, cuya voz ha sido acallada por siglos de una violencia epistémica, la cual ha invisibilizado los aportes de ciertos grupos sociales a la construcción del conocimiento, y, de otra parte, resarciendo la escasa

participación que se le ha permitido históricamente a los menos favorecidos económica y socialmente, situación que ha redundado en la continuidad del pensamiento hegemónico eurocéntrico en la academia.

En línea con lo planteado se hace evidente el papel que debe adoptar la educación en general, y la educación superior de manera específica, dentro de la estructura piramidal del desarrollo, pues le corresponde la carga de contribuir, armonizar y mediar a través de criterios orientadores la estructuración de políticas públicas direccionadas a cuerpos colectivos asentados en territorios con conciencia y tejido social.

Es así como resulta pertinente ahondar en la construcción de acciones afirmativas, como medida diseñada para remediar o compensar situaciones de discriminación histórica o sistemática contra grupos específicos, que han sido objeto de desventajas o exclusiones en distintos ámbitos, como el educativo, laboral o social, con el fin de promover la generación de políticas públicas educativas que contribuyan al fortalecimiento del reconocimiento y aceptación de la diversidad en espacios de inclusión material, legitimando de este modo el papel de la educación en la regulación de las nuevas dinámicas sociales en la geopolítica actual.

1.2 Descripción del problema de investigación

En Colombia, de acuerdo con el censo general realizado en el año 2005 por parte del Departamento Administrativo Nacional de Encuestas - DANE, la población indígena total se calcula en 1.378.884 personas, identificándose 87 pueblos ancestrales (DANE, 2012), sin embargo, estos datos no coinciden con las cifras presentadas por entidades como la Organización Nacional Indígena de Colombia – ONIC, la cual señala que en el país existen 102 pueblos indígenas, 65 de ellos en peligro de extinguirse, y menciona que del total de esta población, 933.800 están asentados en 710 resguardos (Langa, 2013).

Posteriormente, según el Censo Nacional de Población y Vivienda - CNPV del año 2018 el 4,4% del total de la población en Colombia se autorreconoce como indígena, es decir que 1.905.617 habitantes pertenecen a una comunidad étnica indígena, agrupados en 115 pueblos nativos (DANE, 2019) lo que permite evidenciar un aumento equivalente al 36,8% en relación con las cifras oficiales registradas anteriormente. Un dato importante al respecto es que para el año 2018 sólo 6.7% de esta población tenía educación superior y solamente un 0.6% tenían posgrado, además se presenta una diferencia notable en el acceso a educación superior entre la población indígena que habita en cascos urbanos y aquella asentada en áreas rurales (DANE, 2019).

Actualmente no se puede establecer con certeza el número exacto del total de estudiantes universitarios reconocidos como pertenecientes a comunidades étnicas indígenas y, aunque en el sistema de educación superior convencional se ofertan algunos programas con enfoque diferencial, en términos generales “las universidades no cuentan con enfoques pedagógicos específicos, que tengan en cuenta las particularidades culturales de los estudiantes indígenas ni las necesidades, cosmovisiones y sistemas de conocimiento tradicional de sus comunidades” (Cortés, citado por Núñez y Herrera, 2018, p. 356).

Hay que tener en cuenta presente que, a pesar de que se presentan procesos de visibilización de la pluralidad étnica en el país, el sombrío panorama que se evidencia con respecto a la poca posibilidad de participación de poblaciones indígenas en la educación superior simplemente es el reflejo de dispositivos de reproducción de una violencia epistémica soterrada la cual compendia clasismo, racismo, arribismo, aporofobia, que impone los principios de una cultura hegemónica dominante. Esta discriminación no es reciente en el país pues data desde la llegada de los españoles a esta parte del continente, quienes se adueñaron de los territorios y

aniquilaron la culturas aborígenes; este tipo de imposición se fue arraigando y extendiendo hasta ocupar una posición dominante, extendiéndose a casi todos los entornos socioculturales e idiosincráticos, de modo que se dio lo que se podría denominar como un proceso de occidentalización de los usos y costumbres nativas originarias, sin que la educación fuera la excepción.

Así las cosas, teniendo en cuenta las circunstancias de desencuentro entre culturas descritas en párrafos anteriores, la imposición hegemónica de unas sobre otras y el enorme desequilibrio en cuanto a las relaciones de poder, en el plano educativo hispánico resulta pertinente retomar las explicaciones de Plaza (2009):

> […] la educación formal es una función de las relaciones de fuerza entre la sociedad nacional y los pueblos indígenas. En este contexto, la educación formal ha sido diseñada, administrada y ejecutada desde los centros de poder, urbanos, occidentales, castellano hablantes. Así, los contenidos (conocimientos, valores) del currículo tienen un claro carácter occidental. En lo lingüístico, se asume el castellano hoy español como la lengua de enseñanza y comunicación. En lo metodológico predomina la orientación bancaria, donde el maestro transmite conocimientos que el estudiante debe reproducir, por medio de la memorización. En suma, la planificación, formación de docentes, la administración, incluso el soporte económico de la educación formal ha sido una prerrogativa de las clases gobernantes. (p. 4)

De esta manera va entendiéndose que la manera en que se educa actualmente, así como los lineamientos educativos y los conceptos que se reproducen bajo este tipo de educación no han sido concebidos bajo criterios holísticos sino, al contrario, presentan una fuerte carga excluyente tanto del pensamiento como de la cultura de los pueblos originarios, en la medida que

reproducen cánones hegemónicos nacidos y traídos inicialmente desde Europa e impuestos de manera arbitraria, bajo la consideración de que aquí no había una cultura válida y que los saberes y conocimientos nativos no tenían importancia; esta visión de la educación perduró y se ha mantenido en gran medida constante hasta estos días presentando graves falencias en términos de inclusión y equidad (UNESCO, 2017).

Frente a esta realidad con respecto a la educación de los pueblos nativos la Organización de Naciones Unidas - ONU, en un intento de reivindicación y resarcimiento por los desaciertos del sistema educativo regular señaló en la Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas que: “El punto de partida para garantizar el acceso de las personas indígenas a los programas de Educación Superior es la integración de las perspectivas indígenas en las instituciones y sistemas educativos de carácter general” (Sentencia T-110) (ONU, citado por Corte Constitucional, 2010).

Además de lo expuesto anteriormente, la Organización Internacional del Trabajo – OIT (1989) en los artículos 26, 28 y 29 del Convenio 169 también reivindicó la necesidad del derecho a una identidad educativa para los pueblos indígenas, y definió su ámbito de aplicación disponiendo que:

> Art. 26. Debe garantizársele a los miembros de los pueblos indígenas interesados la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional;
>
> Art. 27. (2) La autoridad competente está en la obligación de asegurar la formación de maestros miembros de los grupos étnicos y garantizar su participación en la formulación y ejecución de los programas de educación;

> Art. 28. (1) La educación debe ser bilingüe al menos en los primeros años, lo cual significa que debe enseñarse a los miembros de las comunidades indígenas a leer y escribir en su propia lengua y en la lengua nacional; y, finalmente,
>
> Art. 28. (3) Deberán adoptarse medidas que permitan preservar las lenguas indígenas de los pueblos interesados y promover el desarrollo y la práctica de estas. (Organización Internacional del Trabajo - OIT, 1989, pp. 55-58)

En línea con lo recién citado resulta notorio que se hace ineludible la estructuración coordinada entre el ejecutivo y las comunidades de los sistemas de educación a fin de incluir las formas indígenas de aprendizaje, enseñanza, instrucción y formación.

Concerniente a este ámbito, el gobierno colombiano desde tiempo atrás se había percatado de esta situación discriminatoria de las minorías y de las comunidades indígenas, siendo así como uno de los primeros antecedentes sobre el tema data de 1976 cuando se expidió el Decreto-Ley 088 proferido por el Ministerio de Educación Nacional, que trataba de solucionar la situación escolar de algunas comunidades indígenas; posteriormente en 1978 se expidió el Decreto 1142 el cual daba razón de las exigencias de los pueblos indígenas al Estado colombiano y a los procesos educativos impulsados por las organizaciones indígenas.

Mucho después, con la Ley 115 de 1994 (Congreso de Colombia, 1994), se buscó establecer un proceso de formación que previera la atención educativa para los pueblos indígenas de acuerdo con estrategias pedagógicas acordes con su cosmovisión y su contexto sociocultural siempre que éstas se articularan al sistema educativo nacional (Arango y Gutiérrez, 2004). Precisamente, es en esta Ley que se define la etnoeducación y su relación con el Proyecto Educativo Institucional – PEI:

> **Artículo 55. Definición de etnoeducación**. Se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones. (Congreso de Colombia, 1994, p. 14)

Para tal efecto se tuvo en cuenta el proceso de sincretismo o mestizaje entre lo africano, lo indígena y lo hispano, que dio lugar a nuestra cultura, sociedad e idiosincrasia y que tiene profundas repercusiones en nuestra sociedad, pese a lo cual desde el ámbito educativo no se le ha dado mucha importancia. A través del reconocimiento de la etnoeducación las Secretarías de Educación del país acompañadas de los grupos étnicos buscaron formular e implementar el programa de Proyectos Etnoeducativos, tendiente a la construcción de un documento de carácter institucional, que sirviera como guía y plasmara la visión, conocimientos, expectativas y rutas de trabajo para la formación integral de los niños, niñas y jóvenes, con la finalidad de "lograr el reconocimiento, permanencia cultural, respeto territorial y manejo ambiental de los grupos étnicos" (MinEducación, 2010, párr. 1).

Del texto anterior se infiere la importancia de que un PEI adopte un enfoque diferencial en sus lineamientos para que se pueda considerar realmente etnoeducativo, no obstante, como sostiene Mosquera (1999) hay muchas comunidades educativas ubicadas en territorios afros e indígenas que son ajenas a la etnoeducación, manteniendo en sus PEIs el discurso educativo impuesto por Europa, que excluye a la "diversidad cultural y la interculturalidad" (p. 1).

En este sentido, varios países de la región de Suramérica han promovido la creación de instituciones de Educación Superior cuyas líneas misionales y visionales tienden a menguar la

discriminación y la exclusión de los pueblos indígenas, unas por iniciativa estatal, como es el caso de la red de universidades interculturales dependientes de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública de México, y otras como resultado de luchas populares y sociales indígenas, como sucedió con la Universidad Indígena Intercultural Kawsay del Estado Plurinacional de Bolivia, o la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense.

Este fenómeno es estudiado a nivel internacional, entre otros autores, por Daniel Mato (2010) quien analiza un caso representativo en el Brasil, a saber, la institución de educativa de formación técnica denominada Centro Amazónico de Formación Indígena – CAFI, creada en el año 2006 como parte de la estructura organizativa de la Coordinación de las Organizaciones Indígenas de la Amazonia Brasilera (Coiab), colectivo que tiene como finalidad representar a los pueblos indígenas de la Amazonía brasileña en su lucha por el reconocimiento de los derechos básicos a la tierra, salud, educación, economía, sustentabilidad e interculturalidad.

Junto a lo anterior, resulta pertinente tener como ejemplo de colaboración transnacional la creación de la Universidad Indígena Intercultural Kawsay – UNIK, cuya iniciativa surge del interés de los pueblos indígenas del Ecuador, Perú y Bolivia nucleados en la Red Intercultural Tinku, ofertando programas emblemáticos como lo son: pedagogía intercultural, Derechos Indígenas y, más recientemente, la de Gestión Publica Plurinacional Comunitaria; el objetivo central de la UNIK es “el fortalecimiento de la organización territorial comunitaria de las naciones originarias para alcanzar el gobierno propio, teniendo el trabajo educativo como instrumento principal” (Mato, 2011, p. 72).

Posteriormente, al observar los datos consignados por Mato en su libro: *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y*

Prácticas (2012), llama especialmente la atención el caso mexicano, cuya población autorreconocida como perteneciente a una etnia indígena para el año 2006 es de aproximadamente 10.253.627 de personas; en respuesta a semejante demanda poblacional entre los años 2003 y 2015 se crearon diez instituciones de Educación Superior de carácter intercultural con un total aproximado de 14.007 estudiantes matriculados.

De igual manera, este mismo autor refiere como relevante para el Ecuador el caso de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawta Wasi –UAW, creada en el año 2005 por iniciativa de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador - CONAIE y el Instituto Científico de Culturas Indígenas- ICCI y, reconocida sólo hasta el año 2014 por el Consejo Nacional de Educación Superior – CONESUP, formando parte desde entonces del Sistema Nacional de Educación Superior. Entre los campos en que ofrece formación cabe destacar los de "Derechos Humanos y Pueblos Indígenas, Agroecología, Ciencias de la Educación, y Arquitectura" (Mato, 2014, p. 32).

Posteriormente, en el libro *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Políticas y experiencias de Inclusión y colaboración intercultural*, (Mato, 2018a), este autor analiza cinco experiencias de universidades indígenas en América latina, abordando el caso colombiano con la Universidad Autónoma Indígena Intercultural - UAIIN, cuya propuesta pedagógica está estrechamente ligada con su proyecto político-cultural y con los proyectos y/o planes de vida de cada pueblo indígena que conforman el Consejo Regional Indígena del Cauca - CRIC.

Esta institución educativa fue creada en el año 2003 por iniciativa del CRIC, para el año 2011 la UAIIN tenía aproximadamente:

> Mil estudiantes en nueve zonas indígenas del departamento del Cauca y además en otras regiones del país. El 88% de sus estudiantes son indígenas, de todos los pueblos indígenas del Cauca, el 2% de otras etnias y regiones, el 9% son mestizos y el 1% afrocolombianos. En la actualidad ofrece formación en cuatro programas de licenciatura y varios diplomados, todos ellos en campos que responden directamente a las necesidades, demandas y propuestas de las comunidades a las que atiende y de las que forma parte. Las licenciaturas en curso son en Pedagogía Comunitaria, Derecho Propio, Administración y Gestión y Desarrollo Comunitario. (Mato, 2018a, p. 27)

A manera de ilustración, desde el ámbito nacional de Colombia también es pertinente mencionar algunos ejemplos de educación superior con enfoque intercultural, como es el caso de la Universidad del Valle, la cual mediante Resolución 097 de octubre de 2003 y en concordancia con los Artículos 2 y 45 de la Ley 70 de 1993 se constituye como una de las IES pioneras al establecer en su normatividad interna que, a partir del años 2004 se asignara un 4% de los cupos de cada programa a aspirantes pertenecientes a grupos étnicos. Posteriormente, con el doble propósito de estimular la permanencia de los estudiantes que ingresaban por cuota de excepción, por una parte, y armonizar la Educación Superior Convencional con el derecho a la educación diferencial étnica estipulada en el artículo 68 de la Constitución Política, por otra parte, para el año 2005 se implementó el Proyecto Institucional denominado Universidad y Culturas (Moreno, 2018).

En el mismo sentido, se encuentra la Universidad de Antioquia, la cual implementó el programa “Cree 2017”, convirtiéndose así en la primera Universidad del país “en incluir en su pénsum varios cursos simultáneos en lenguas indígenas” (Núñez y Herrera, 2018, p. 355)

Este tipo de iniciativas ponen de manifiesto la relevancia que está tomando no sólo a nivel global sino nacional la validación de conocimientos ancestrales en el contexto de la educación superior convencional, ajustándose a lo señalado en documentos como la declaración final de la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe - CRES (2009) la cual señala que la Educación Superior ostenta la calidad de "bien público social", así como de "Derecho Humano Universal" y, por tanto, es deber de todos los Estados promover su libre acceso.

Ahora, si bien es cierto que en América latina se viene gestando un movimiento de reivindicación de los derechos de los pueblos indígenas a partir del reconocimiento de la interculturalidad como eje estructural de los procesos educativos, como se mencionó en los párrafos anteriores, al revisar a fondo el impacto de las experiencias descritas en párrafos anteriores se colige que, a pesar de la intencionalidad inclusiva que tienen dichas propuestas, aún están muy distantes de su objetivo primordial el cual es la protección de las culturas ancestrales a través de una educación que fomente el respeto, la comprensión y el valor de la diversidad cultural lo cual, a su vez, haga posible la disminución de prejuicios culturales y desigualdades; si se logra materializar esta propuesta en el sistema de educación de la educación superior convencional se tendrá la posibilidad de formar ciudadanos globalmente conscientes, capaces de vivir y trabajar en una sociedad diversa, que respeten y valoren la pluralidad cultural (Santana, 2015; Rivera-Mateos et al., 2017; Ramírez, 2020).

La evidencia señala que la educación superior convencional históricamente ha desdeñado las cosmovisiones indígenas y su relevancia para las comunidades aborígenes minoritarias, esto en función de que originalmente responden a una función homogeneizadora, transmitida durante

siglos por comunidades clericales, que omite la diversidad cultural a la hora de pensar en cómo crear conocimientos. En ese orden de ideas conviene recordar lo dicho por Gutiérrez (2019):

> La mayoría de las universidades e instituciones de Educación Superior a lo largo del mundo son de carácter convencional, donde el acceso para personas indígenas y afrodescendientes ha sido una dificultad, mientras que la permanencia y promoción también es una limitante, debido a las barreras lingüísticas, culturales, geográficas y las mismas condiciones de marginación y pobreza a la que han sido sometidos, situaciones que obedecen a los hechos históricos heredados de la colonización y postcolonización. (p. 57)

Así las cosas, indiscutiblemente el ejercicio de la interculturalidad implica la construcción de espacios para el diálogo entre iguales, caracterizados por entornos simétricos, de aporte mutuo y dentro de un marco de respeto y con el pleno ejercicio de la efectividad de las garantías constitucionales establecidas por el Estado Social de Derecho. Siguiendo esta línea de pensamiento, se entiende que en Colombia el enfoque intercultural ha sido asumido desde un enfoque puramente funcional y teórico, pues las políticas públicas se han tornado en letra muerta al estar alejadas de los problemas reales que experimentan las minorías, presentándose una situación paradójica en la cual en teoría las cosas suenan muy bien pero en la práctica estas comunidades en su gran mayoría siguen experimentando exclusión y abandono.

De manera similar, a pesar de las intenciones de inclusión que inspiraron el proyecto de etnoeducación, en línea con lo propuesto en el plan sectorial 2006-2010 de parte del Ministerio de Educación Nacional, de acuerdo con las cifras registradas por la Escuela Intercultural de Diplomacia Indígena de la Universidad del Rosario, aún no se logra disminuir de manera

representativa la brecha de exclusión y desigualdad en el acceso a educación para las poblaciones indígenas:

> El 40% de la población indígena del país es joven, menor de 15 años. El analfabetismo entre los indígenas mayores de 15 años se sitúa en más de 11 puntos con respecto al promedio nacional y, entre las mujeres, la tasa es aún superior en más de 10 puntos con respecto a la masculina. Aunque existe el programa nacional de etno-educación, su aplicación ha tenido muchos tropiezos. Si bien las políticas educativas favorecen la inclusión de estudiantes indígenas en programas universitarios, no tienen en cuenta la pertinencia y orientación de los contenidos. Adicionalmente, la deficiente formación en la educación básica por desconocimiento de las políticas educativas y falta de recursos económicos conlleva a que aproximadamente el 80% de los indígenas que ingresan a las universidades abandonen sus estudios. (Universidad del Rosario, 2017, párr. 3)

De otra parte:

> En el campo de la Educación Superior las instituciones han enfocado sus esfuerzos en generar estudios investigativos sobre estos grupos de interés, pero aún se muestran muy tímidas a la hora de incorporar estos hallazgos dentro de sus estructuras curriculares. De manera tal que, se requiere una renovación y actualización no solo de las mallas sino de los programas, propiciando a su vez, una revaluación del acto pedagógico; por el contrario, la gran mayoría de los claustros han optado por hacer una tenue incorporación sin formalización a través de programas de formación continua, restándoles la importancia de la significación de la identidad en el proceso de empoderamiento transformador de los pueblos. (Núñez y Herrera, 2018, p. 355)

Cómo se puede apreciar, actualmente la situación no es para nada prometedora, así mismo lo confirma la CEPAL (citada por Del Popolo, 2017) cuando afirma que: “en América Latina persiste un gran déficit de acceso de los estudiantes indígenas a la Educación Superior, lo que impacta en la proporción de profesionales indígenas que hay en la región” (p. 413)

En esta misma línea de pensamiento Mato (2018b) indica que “la realidad es que los pueblos indígenas de todo el mundo todavía están sujetos a diversas formas de exclusión y discriminación en los sistemas educativos formales, incluyendo la Educación Superior” (p. 40).

Además, el intento de inclusión en la oferta educativa del conocimiento producido por las comunidades indígenas aún se encuentra en etapas incipientes frente a la regulación educativa convencional, en vista de la rigurosidad y tendencia hegemónica eurocéntrica del Sistema de Educación Superior en Colombia, lo que ocasiona que la interculturalidad aplicada desde el enfoque funcional lleve a perpetuar la desigualdad social para estas comunidades históricamente excluidas.

Recapitulando, entonces, en Latinoamérica se ha venido atestiguando la exclusión de los pueblos indígenas y de sus cosmovisiones a la hora de pensar, diseñar e implementar programas de estudio para la educación, de manera general, y para la educación superior, de manera particular. Los currículos, los proyectos educativos institucionales (PEI), los pénsum, etc., son considerados desde un enfoque hegemónico y excluyente que no da cabida a la interculturalidad ni a la diversidad cultural. Aunque se han hecho intentos por resarcir esta situación para responder a los retos que impone el reconocimiento de la diversidad cultural, “a fin de obtener la inclusión efectiva de estas comunidades excluidas” (Zizec, citado por Sánchez, 2019, p. 205) y propiciar una visión multicultural fundamentada en la apropiación de la diferencia, estas tentativas han tenido poco éxito.

Es por esto que con el fin de garantizar la inclusión material de los estudiantes pertenecientes a las comunidades indígenas en el sistema de Educación Superior Convencional es necesaria una política educativa con enfoque intercultural que permita la recuperación y protección de la historia y la cultura de los pueblos ancestrales, así como la reivindicación de temas fundamentales como la defensa de los derechos sobre el patrimonio cultural y arqueológico, de los sistemas de justicia propia, idioma y tradiciones ancestrales, conocimientos colectivos en la medicina propia y medicamentos, prácticas de curación, entre otros, los cuales deben ser prioridad dentro de la política educativa estatal.

1.2.1 Formulación del problema

¿Cuáles son los factores que influyen en la inclusión material de la población indígena en el ámbito de la educación superior convencional en Colombia, y cómo pueden se superados mediante una propuesta de lineamientos de política educativa con enfoque intercultural que contribuya a potencializar la inclusión material de estas poblaciones, tomando en cuenta los elementos esenciales del concepto de inclusión material en el contexto de la política educativa vigente para Educación Superior en Colombia?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general

Formular una propuesta de lineamientos de política educativa con enfoque intercultural, que contribuya a potencializar la inclusión material de la población indígena en el ámbito de la educación superior convencional en el nivel profesional bajo la modalidad presencial en Colombia.

1.3.2 Objetivos específicos

- Evaluar la política pública vigente para inclusión étnica de educación superior en Colombia y el nivel de articulación de la interculturalidad indígena en los mesocurriculum,

específicamente perfil de ingreso, perfil de egreso y plan de estudios de los programas de pregrado en el nivel profesional modalidad presencial de Ciencias Sociales y Humanidades (Antropología, Geografía, Historia y Derecho), Ciencias de la Salud (medicina), Ciencias de la Educación (licenciatura en educación con enfoque etnoeducativos y licenciatura en educación) y Agrociencias, de la Universidad Nacional, sede Bogotá y de la Universidad del Cauca, Sede Popayán.

- Identificar cómo las prácticas de gobierno universitario indígena resignifican los dispositivos y sesgos de reconocimiento, protección de derechos y cobertura para las comunidades indígenas establecidos en la política de inclusión educativa vigente para Educación Superior en Colombia.
- Analizar las limitaciones, adaptabilidad institucional y oportunidades de una Educación Superior inclusiva que permita el ejercicio efectivo de la interculturalidad indígena para estudiantes universitarios indígenas en el nivel profesional bajo la modalidad presencial en el ámbito de la educación superior convencional.
- Definir los elementos esenciales que constituyen el concepto de inclusión material para articular la interculturalidad en los programas seleccionados.

Capítulo dos. Revisión de la literatura

2.1 Estado de la cuestión

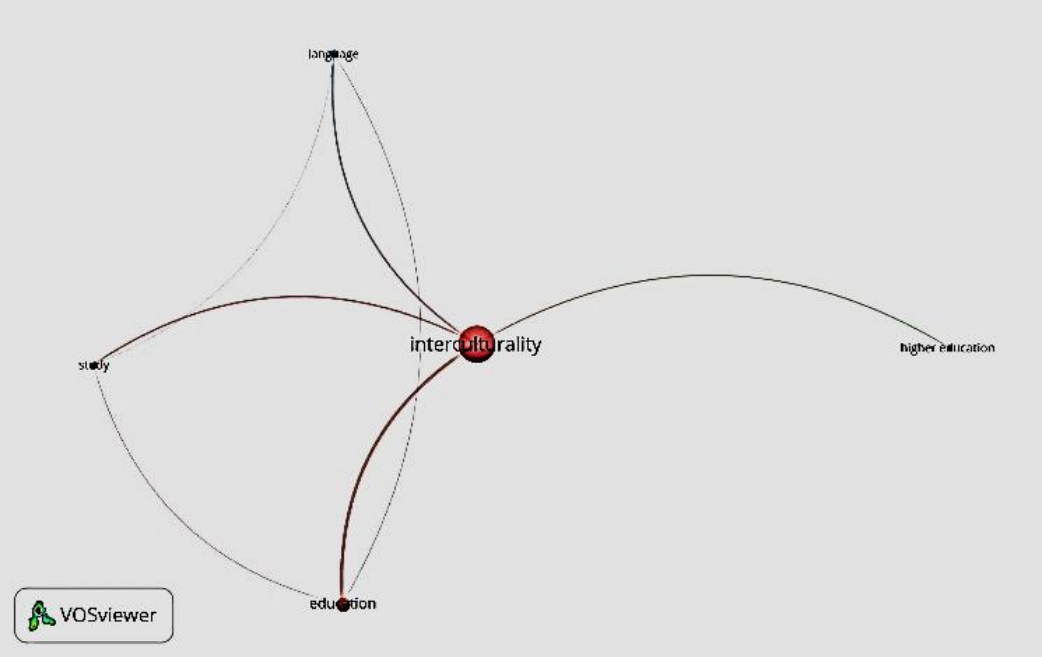
En este apartado se registran los principales hallazgos obtenidos una vez realizado el rastreo bibliográfico de textos e informes de organismos internacionales, así como también de artículos de investigación ubicados en los principales repositorios y bases de datos, tales como: Scielo, Google académico, *Web of science* y Scopus, entre otros, empleando como criterio de inclusión que su publicación no sobrepasara los diez (10) años y que sus temas de estudio se relacionaran directamente con las principales categorías de análisis identificadas, a saber: Educación Superior, Educación Superior Intercultural, Política educativa y Acceso a la Educación Superior de los pueblos indígenas, Etnoeducación e Inclusión Educativa de pueblos indígenas.

En primer lugar, se tuvieron en cuenta las categorías de **interculturalidad**, **inclusión** y **educación superior**, las cuales se emplearon como criterios para rastrear la producción científica en la base de datos *Web of science* dentro de una ventana de observación de 10 años (2012-2022), recurriendo al algoritmo *Interculturality or inclusion of indigenous peoples in higher education.*

Esta operación dio como resultado 946 documentos, a los cuales se les aplicó el software VOSviewer, para mapeo de ciencia, pudiéndose entonces analizar las relaciones entre estos documentos, visualizando las conexiones entre los documentos y los temas clave que se abordan en ellos. (Figura 1)

Figura 1

Relaciones entre categorías conceptuales



Nota. Análisis bibliométrico obtenido mediante el software VOSviewer.

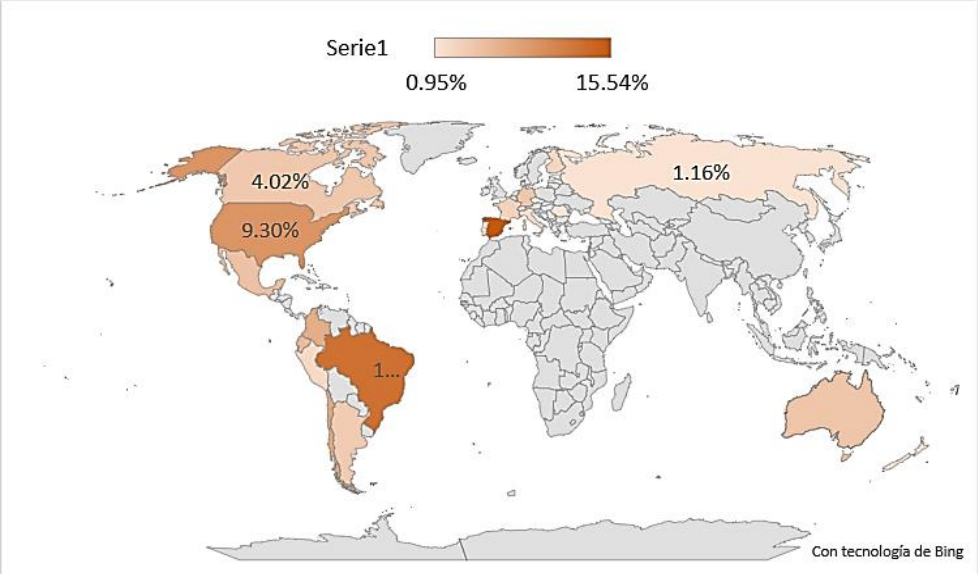
Fuente: Elaboración propia.

Para el presente caso, como se mencionó, la interculturalidad es la categoría central, es decir, es el tema principal de los documentos objeto de análisis; por su parte, el rastreo bibliométrico permitió identificar las subcategorías más relevantes relacionadas con dicha categoría principal, a saber: lenguaje, educación, educación superior y los estudios culturales, las cuales son fundamentales para comprender y abordar la diversidad cultural en el ámbito de la educación superior.

Asimismo, en la figura 2 se aprecia la producción científica sobre interculturalidad y educación superior, destacándose los países que aportan un mayor número de artículos y publicaciones seriadas en las bases de datos *Web of science* y *Scopus*.

Figura 2

Producción científica por países en las bases datos Web of cience y Scopus



Nota. La figura muestra la producción en los últimos 10 años.

Fuente: Elaboración propia.

En la figura 2 se identifica que los cinco primeros puestos se encuentran ocupados por España con un 15,54% del total de la producción científica rastreada, seguido por Brasil con 13,11%, luego Estados Unidos con 9,30%, Chile con 6,87% y, finalmente, Colombia con el 6,66%. Es interesante observar que España y Brasil sobresalen por su producción científica sobre interculturalidad y educación superior evidenciando el interés por el tema, mientras que el tercer lugar (Estados Unidos) presenta una proporción significativamente menor.

En cuanto al porcentaje de Colombia (6.66%) este sugiere que el país está contribuyendo significativamente a la investigación y al análisis de estos temas tan relevantes para el buen desarrollo de su sociedad, además, permite inferir que en el país existe interés por el tema y se está generando nuevo conocimiento en el ámbito de la interculturalidad y la educación superior,

lo que puede ser un factor clave para la implementación de políticas y programas educativos más inclusivos y equitativos en el país.

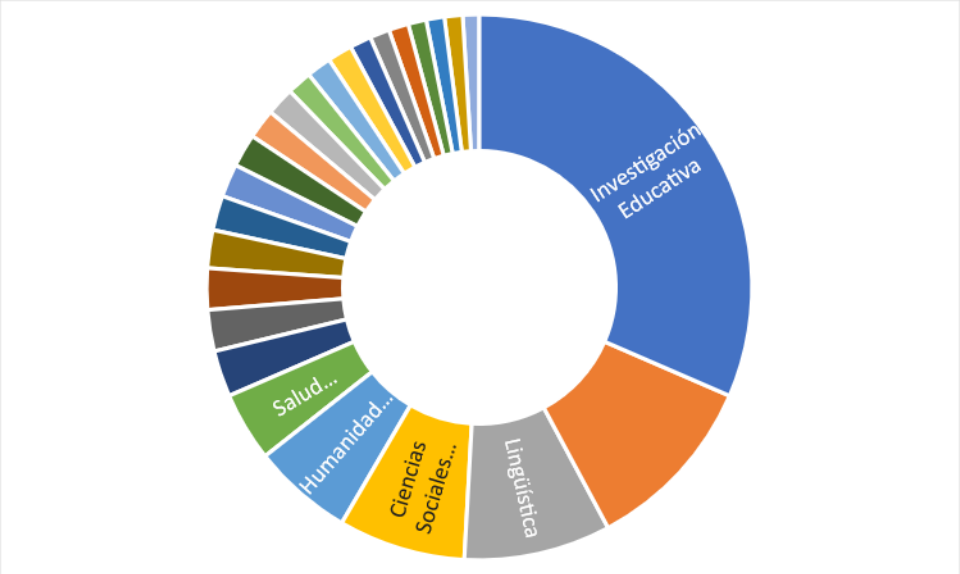
Con respecto a los demás países se puede ver que hay una distribución bastante uniforme de la producción científica en este ámbito; en general, se puede decir que los países de habla hispana tienen una presencia importante en la producción científica sobre interculturalidad y educación superior siendo sus principales exponentes España, Brasil, Chile, Colombia, México y Argentina. También se muestra una contribución significativa de países de habla inglesa como Estados Unidos, Inglaterra, Australia y Canadá, lo que sugiere que el interés en el tema bajo estudio rebasa las fronteras hispanoamericanas, aportando otras perspectivas y enfoques que pueden resultar útiles a nivel local.

Por otra parte, la inclusión de los pueblos indígenas en la educación superior es un tema importante y en constante evolución que ha llamado la atención de investigadores de diversas áreas del conocimiento. Es así como, de acuerdo con la información proporcionada por la base de datos *Web of Science* la producción científica en esta temática se encuentra distribuida en varias categorías: en primer lugar, está la categoría de Investigación Educativa la cual representa más de un tercio de la producción científica total; además, se observa que la temática también es abordada desde la perspectiva de la lingüística, las ciencias sociales interdisciplinarias y las humanidades multidisciplinarias. Este enfoque multidisciplinar demuestra la complejidad del tema y la importancia que le es otorgada desde múltiples campos del conocimiento.

Ahora bien, al analizar la producción científica sobre Interculturalidad e Inclusión de Pueblos Indígenas en Educación Superior se encuentra que esta está distribuida en varias categorías temática, como se aprecia en la figura 3.

Figura 3

Distribución de producción académica por áreas temáticas



Nota. Análisis sobre la producción científica con respecto a los términos Interculturalidad e Inclusión de Pueblos Indígenas en Educación Superior.

Fuente: Elaboración propia.

En la figura 3 se observa que la categoría principal es Educación Investigación Educativa, representando el 34,04% de la producción científica en esta temática, a su vez, la Lingüística del Lenguaje y Lingüística son también categorías importantes, con 11,52% y 9,41% respectivamente. Además, la producción científica en esta temática también es notoria en categorías como Ciencias Sociales Interdisciplinarias (8,14%) y Humanidades Multidisciplinares (6,45%), encontrándose menor medida en las categorías de Salud Ocupacional Ambiental Pública (4,44%), Estudios de área (2,96%), Comunicación (2,64%), Religión (2,64%), Filosofía (2,43%), Estudios culturales (2,11%), Literatura Alemán Holandés Escandinavo (2,11%), Sociología (1,90%), Leyes (1,80%), Estudios Étnicos (1,59%), Historia (1,59%), Literatura (1,59%), Música (1,37%), Geografía (1,27%), Crítica de la teoría literaria (1,27%), Antropología

(1,16%), Ciencias Ambientales (1,16%), Psicología Multidisciplinar (1,16%) y Psicología Social (1,06%).

Lo anterior indica que las temáticas de Interculturalidad e Inclusión de Pueblos Indígenas en Educación Superior son abordadas desde distintas disciplinas, revelando su relevancia multidisciplinar, su complejidad y su carácter transversal en las ciencias.

Ahora bien, al realizar una pesquisa bibliográfica en la base de datos Google Academic® empleando como criterio cronológico los años 2011-2021 se obtuvieron 2040 resultados; debido a esta enorme cantidad y para lograr un mejor filtro se procedió a construir un algoritmo basado en conectores lógicos o booleanos (AND, NOT, OR), obteniéndose un resultado total de 1595 documentos, discriminados de la siguiente manera:

Cuatro instrumentos internacionales, 25 documentos institucionales incluidas algunas sentencias de las altas cortes colombianas, 105 libros, 1200 artículos producto de investigación entre los cuales 30 tienen relación directa con el objeto de estudio y, en particular cinco responden al contexto colombiano; así mismo fueron objeto de análisis 230 trabajos de grado de carác

ter nacional, entre ellos una tesis doctoral y 15 pertenecientes a otros niveles y, finalmente 111 informes de investigación contando dos de origen europeo y 14 latinoamericanos realizados en Brasil y México. (Figura 4)

Al considerar el plano internacional y analizar la situación de México, teniendo en cuenta el gran número de población indígena de este país (cerca de 10 millones de personas), se consideró oportuno consultar el banco de tesis perteneciente a la Universidad Autónoma de México, cuya búsqueda arrojó aproximadamente 109 tesis relacionadas con las categorías bajo análisis. No obstante, al analizar a profundidad el contenido de estas, sólo 14 se encontraban

directamente articuladas con el objeto de investigación. Con base en el corpus documental recién descrito se constituyó la base bibliográfica pertinente representada en la figura 4.

Figura 4

Estructura del estado de la cuestión

Nota. Resultado de la búsqueda en *Google Academic*® empleando conectores lógicos.

Fuente: Elaboración propia.

Como punto de partida resulta pertinente referir los resultados de la investigación publicados en 2015 en la Revista Colombiana de Pedagogía, por Yasmani Santana (2015) bajo el título: Educación Superior de carácter intercultural para los pueblos indígenas en América Latina: experiencias, tensiones y retos, en la cual concluye que:

> Si lo que se pretende es generar accesos a la Educación Superior, es importante abrir la escuela convencional a la par de las instituciones interculturales, propias, de etnoeducación, autónomas, etc. de tal manera que se pueda generar un abanico de oportunidades de acceso y oferta académica donde cada quien decida qué es mejor para sus intereses particulares y comunitarios. (p. 116)

De la lectura del párrafo anterior se puede inferir la necesidad urgente de resignificar el alcance y contenido de la inclusión y cobertura en el acceso a la Educación Superior para los pueblos indígenas en Latinoamérica.

Dentro de los resultados de la revisión bibliográfica llevada a cabo sobresalen algunos documentos por su enfoque y relevancia sobre el tema analizado, es así como en el repositorio virtual internacional de la Universidad Tres de Febrero, de Buenos Aires, se encuentra el trabajo titulado Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Políticas y experiencias de Inclusión y Colaboración intercultural (Mato, 2018a), el cual analiza el panorama actual de la Educación Superior y su relación con los pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina desde las políticas y experiencias actuales de algunas universidades con enfoque intercultural en Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, México y Nicaragua.

En el mismo sentido, figura el estudio realizado por Rodríguez-Izquierdo (2016) con 137 estudiantes de Educación Social de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla sobre las creencias acerca de la interculturalidad y las prácticas educativas interculturales de los estudiantes universitarios de educación social en el contexto español, en el cual razona que:

> La mayoría de los estudiantes identifican la interculturalidad con la inmigración, que a su vez asocian con problemas o déficits, sobre todo lingüísticos y de comunicación. Adicionalmente, identifican los aspectos visibles de la cultura, pero les resulta difícil reconocer los aspectos más invisibles de la misma, como el género o las creencias religiosas y políticas. Así mismo, afrontan la práctica educativa intercultural desde una perspectiva de la eficiencia, y les resulta difícil vincularla a una cuestión ética. (p. 128)

De otra parte, al revisar la pertinencia de la inclusión y transversalización de saberes ancestrales en programas de educación superior descuella el estudio realizado por Cortés et al (Mateos et al., 2016) denominado: ¿Saberes-Haceres Interculturales? Experiencias profesionales y comunitarias de egresados de la Educación Superior intercultural veracruzana, cuyo objetivo es "describir la forma en que esta institución desarrolla saberes-haceres al abrirse a otros tipos de conocimientos; para ello, se analizan las características que tienen los nuevos egresados de esta universidad y se exponen sus saberes académicos y comunitarios" (p. 809), concluyendo que: "Su paso por la universidad intercultural ha significado reconocer que vivían negando su identidad étnica al grado de que al finalizar sus estudios la asumen de forma consciente" (p. 830).

Estos autores ponen de manifiesto la importancia de los saberes interculturales desde la perspectiva de los egresados de la educación superior, manifestando que:

> Al acercar la universidad intercultural a la vida cotidiana y a los saberes comunitarios, este tipo de institución genera potencialmente nuevos saberes, haceres y poderes, contextualizados, pertinentes y colaborativos, además de contribuir a la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con su realidad. (p. 831)

Para estos egresados el enfoque intercultural que recibieron en la educación superior les ha aportado un tipo especial de conocimiento, aquel que De Sousa llamó pluriuniversitario, es decir: "un tipo de conocimiento que supera las fronteras no solamente disciplinarias, sino también sociales que separan el ámbito universitario del comunitario" (p. 830).

Bajo esta misma perspectiva, el estudio denominado: Vinculación comunitaria y diálogo de saberes en la educación superior intercultural en México (Ávila et al., 2016) cuya finalidad principal fue analizar la experiencia de la implementación de educación intercultural en tres

casos: la Universidad Intercultural de Chiapas, la Universidad Intercultural Indígena del Estado de Michoacán y la Licenciatura en Gestión y desarrollo intercultural que se impulsa en la Universidad Nacional Autónoma de México. Al respecto los autores afirman que:

> La institucionalización de la propuesta intercultural ha significado un sensible desgaste, en el que muchas decisiones sobre el cómo y el dónde no han partido de la academia, sino de una perspectiva gubernamental que buscaba generar una propuesta suave que no impactara de manera decidida en los problemas de fondo de las comunidades indígenas. La institucionalización burocratizó a la academia, generando excesivas reuniones y formatos, los cuales liquidaron procesos prometedores por falta de tiempo. Para garantizar la continuidad de los procesos de vinculación, se recomienda la creación participativa con las comunidades de planes regionales de autogestión y buen vivir. (p. 780)

Continuando con la temática objeto de investigación, se encuentra el estudio realizado por Lebrato (2016), titulado: Diversidad epistemológica y praxis indígena en la educación superior intercultural en México. Un caso de estudio en el instituto superior intercultural Ayuuk, cuyo objetivo principal fue bosquejar “el rango de concepciones de la educación intercultural, describir sus articulaciones clave y explorar cómo se conciben, construyen y transmiten los conocimientos en dicho Instituto” (p. 785), concluyendo que:

> La educación intercultural abre la posibilidad de una nueva diversidad epistemológica en la escuela, que toma en cuenta tanto los conocimientos marginados de varios sectores de la población como los convencionales. Sin embargo, se han enfatizado en los medios de transmisión de conocimiento y las instituciones sociales más que en los conocimientos

> concretos, como los relacionados con la agricultura, el calendario, la cosmovisión, la lingüística, etcétera. (p. 802)

Continuando con la revisión, cabe destacar como referente investigativo el trabajo realizado durante la Décima Conferencia Internacional Anual sobre Educación, Investigación e Innovación (*10th Annual International Conference of Education, Research and Innovation - ICERI)*, denominado: Desarrollo de competencias en pueblos indígenas a través de la Universidad Intercultural Veracruzana, en el cual se menciona el proceso de sistematización de experiencia de esta IES, al formar a estudiantes de población indígena en condiciones de precariedad con base en sus competencias propias, logrando establecerlos como profesionales integrales capaces de desempeñarse de manera eficiente en el campo laboral, a pesar de las condiciones desfavorables en las que han vivido, sobreponiéndose a características como la diversidad de culturas, idiomas, creencias y niveles económicos (ICERI, 2017)

Desde otro enfoque surge el trabajo de Santos (2017) titulado: La educación intercultural y el pluralismo religioso: propuestas pedagógicas para el diálogo, este autor aborda el tema del dilema de la interacción religiosa en la implementación de las propuestas de educación intercultural. Al respecto Santos sostiene:

> La educación intercultural aborde claramente la cuestión del pluralismo religioso, para lo cual se justifica, con criterio pedagógico-curricular, el aprendizaje cooperativo, con propuesta de nuevas técnicas de acción en el aula, concretamente, Jigsaw, estudio de casos y las narrativas autobiográficas. Cuidando de no mistificarlas, las técnicas de acción cooperativa en el aula pueden ayudar al progreso de una pedagogía dialógica que, en este caso, supondría que los alumnos aumenten su toma de conciencia acerca de las distintas visiones religiosas de la existencia. (p. 28)

Continuando con la pesquisa, al indagar investigaciones realizadas a partir de experiencias de inclusión en materia de políticas de ampliación y masificación de la cobertura y acceso a programas de educación superior para población de condición diversa y más específicamente, aquella perteneciente a comunidades indígenas, Vargas y Heringer (2017), analizan el sistema de enseñanza superior en Argentina, Brasil y Chile, poniendo de manifiesto que:

> Aunque entre los tres países existen marcadas diferencias en cuanto a génesis y estructura, éstos mantienen un rasgo común, el elitismo; a pesar de la implementación de procesos de masificación en las últimas décadas, apoyados tanto en políticas de expansión como en la adopción de políticas de acción afirmativa. las soluciones que cada país ha encontrado para estos desafíos varían de acuerdo con el contexto nacional, con los recursos invertidos y también con el grado de autonomía de las instituciones de enseñanza superior definido por cada legislación. (p. 26)

Esta investigación demuestra que, en muchos casos, las acciones de permanencia no se traducen necesariamente en un gran volumen de recursos involucrados, pero pueden tener un papel central en la permanencia y en el éxito académico de los estudiantes que ingresan en las universidades federales. La percepción al analizar los datos es que las instituciones que sean capaces de combinar en sus políticas de asistencia estudiantil tanto el apoyo material volcado a las necesidades básicas como las actividades de apoyo pedagógico y de ampliación de oportunidades académicas para los estudiantes, serán aquellas que tengan éxito tanto en la garantía de la permanencia de estos como en los resultados académicos.

A nivel nacional, se encuentra el documento de Londoño (2017) denominado: Estudiantes indígenas en universidades en el suroccidente colombiano. Tensiones entre calidad y

pertinencia; este trabajo tiene como finalidad focalizar las percepciones de los estudiantes indígenas sobre sus experiencias cotidianas en universidades convencionales, permitiendo identificar “los criterios de calidad, subjetivamente construidos, que, introducidos en la Educación Superior Convencional, pueden contribuir al mejor acceso, permanencia y graduación de estudiantes indígenas en universidades de la región” (p. 53). Esta investigación resalta la importancia del compromiso de las Instituciones de Educación en la formulación e implementación de políticas institucionales y prácticas educativas ya no desde el multiculturalismo sino a partir de un carácter intercultural “para el enriquecimiento de la sociedad en su conjunto” (p. 53).

Para terminar, como último referente se tiene la publicación de Souza (2018) denominada: *Ações afirmativas no ensino superior e povos indígenas no Brasil: uma trajetória de trabalho (*Acciones afirmativas en la enseñanza superior y pueblos indígenas en Brasil: una trayectoria de trabajo), en el cual se describe cómo el equipo LACED (Laboratorio de Investigaciones en Etnicidad, Cultura y Desarrollo) ayudó a las universidades a desarrollar políticas de acción afirmativa para los pueblos indígenas, igualmente explica cómo se difundieron y debatieron estas acciones, cómo se desarrollaron las políticas gubernamentales para sustentar la acción afirmativa a largo plazo, y qué conocimientos y documentos se generaron a través de este proceso.

Recapitulando acerca de los resultados de la pesquisa documental se puede concluir que existe una tendencia investigativa circunscrita aún en su mayoría a la resolución de cuestionamientos en educación para los niveles de básica y media, limitándose en un amplio porcentaje al estudio y reconocimiento fenomenológico y/o hermenéutico de las tensiones que se

producen entre el conocimiento ancestral y la tendencia eurocentrista del conocimiento convencional ofertado en la IES tradicionales.

Asimismo, se reconoce que las IES ocupan un lugar privilegiado dentro de la sociedad en su papel como vínculo dialéctico en la construcción de políticas públicas, con un incuestionable protagonismo en la difusión e implementación de nuevas tendencias sociales que permitan la articulación entre el contexto y la formulación situada de políticas educativas.

Es entonces cómo el aporte de la presente propuesta es reconocer el papel de los estudiantes universitarios indígenas como actores dialógicos y políticos legítimos y válidos en la construcción de una visión holística de lineamientos de política educativa, con la finalidad de identificar puntos de convergencia que permitan, desde el gobierno universitario indígena, formular una propuesta de lineamientos con enfoque intercultural que contribuya a potencializar una inclusión material indígena verídica en el ámbito de la educación superior convencional.

De tal manera, esta investigación doctoral adquiere mayor relevancia debido a que contribuirá a enriquecer el campo de conocimiento de la ciencia de la educación, específicamente fortaleciendo las apuestas que desde la educación superior convencional se proponen en términos de disminuir la brecha de la jerarquización epistémica que se ha instaurado en Colombia y consolidando la necesidad de repensar la comunidad desde una óptica inclusiva e intercultural.

2.2 Marco teórico

A través del recorrido por el planteamiento del problema se reconocen inicialmente cuatro categorías principales, las cuales serán objeto de conceptualización de manera preliminar en el presente acápite; en ese orden de ideas, se identifican las categorías conceptuales: Pensamiento Crítico, Interculturalidad, Inclusión y Educación Superior, cuyo abordaje se realizará en los apartados subsiguientes desde las perspectivas de teóricos como Boaventura De

Sousa, Jürgen Habermas, Amartya Sen, Andre Roth y Catherine Walsh, en coherencia con los postulados de organismos internacionales como las Naciones Unidas y CEPAL sobre estos temas.

2.2.1 Categoría uno. Pensamiento crítico

Para efectos de comprender el alcance y contenido de ésta categoría es preciso descomponer los términos que la estructuran y, en consecuencia, se inicia el análisis partiendo del término *pensamiento,* cuya raíz latina proviene del verbo *pensare*; este ostenta múltiples significados, sin embargo, para el objeto del presente estudio es pertinente citar las acepciones que señala Saladino (2012) en su texto Pensamiento Crítico: “1) Facultad intelectual; 2) Acción y efecto del pensar; 3) Conjunto de ideas propias de una persona o colectividad; 4) Ideas discursivas; 5) Autoconciencia creadora; 6) Reflexión con base en la cual proceder” (p. 2).

De lo anterior se desprende que el acto de pensar implica una acción humana compleja, reflexiva y consciente, ya sea individual o colectiva, que no siempre conlleva a una relación directa con la realidad. No obstante, cuando se apareja con el término *crítico*, latinizado como *criticus,* ese pensamiento se categoriza axiológicamente, pues se recrea un camino para la construcción de un juicio o la problematización de una idea contrastada con la realidad.

Al respecto, Kant (citado por Saladino, 2012) afirma:

> La crítica es el proceso mediante el cual la razón construye los conocimientos fundamentados y le asignó una función legitimadora al mostrar su pretensión de someter todo a la crítica de la razón, incluida la razón misma, con lo que la erigió en valor de la modernidad. (p. 2)

En consecuencia, es posible inferir que es a partir de la valoración fundamentada que se hace de la realidad que se configura el pensamiento crítico. En este sentido afirma Miranda

(citada por Mendoza, 2015) que “el pensamiento crítico es una destreza que cuestiona cualquier conocimiento” (p. 38). Además, de acuerdo con Kant (2009), la crítica supone un examen de “las condiciones de posibilidad del conocimiento” (p. XV), de esta manera el filósofo de Königsberg postula que la crítica indaga respecto al fundamento epistemológico del enunciado. Valga resaltar que, si bien el pensamiento crítico empieza con Kant, es una forma de investigación que continuará posteriormente, siendo asumido luego como el método predilecto por los filósofos de la Escuela de Frankfort y desde el siglo XX se erige como una de las metodologías predilectas de las ciencias sociales, siempre con la pretensión de comprender, analizar y, sí es el caso, refutar o cuestionar toda propuesta epistémica.

Así también, para Paul y Elder (2003) este tipo de pensamiento es una forma de buscar la verdad y obtener conocimiento, a fin de tener la capacidad de emitir juicios coherentes y consecuentes con la realidad. Para ello tienen en cuenta procesos como:

> a. Analizar: el cual consiste en identificar las partes o componentes de un objeto y descubrir las relaciones. b. Inferir: supone obtener información a partir de los datos disponibles, interpretando, traduciendo y extrapolando. c. Razonar: que significa llegar lógicamente (de manera inductiva o deductiva), a una conclusión o proposición a partir de premisas o proposiciones. d. Solucionar problemas: superar los obstáculos y vencer las dificultades. (Mendoza, 2015, p. 56)

En el mismo sentido, Habermas (1982) manifiesta que, a diferencia de las ciencias naturales, las ciencias sociales o del espíritu (como él las refiere) se encuentran impregnadas de intenciones cuya interpretación se encuentra sujeta a la visión particular de quien las vive, es decir, la simbolización de las vivencias tiene una validez intersubjetiva en el seno de una comprensión recíproca con otros sujetos. Esta afirmación encuentra plena validez al referirse a

los sistemas culturales ya que estos son unidades de vida agrupadas por medio de una red de relaciones mediadas por el lenguaje y surgidas de intereses propios en la vida práctica de los individuos (Carretera, 2006).

Por lo tanto, el pensamiento crítico podría definirse como el conocimiento producto del razonamiento intelectual, que contempla una carga reflexiva y analítica, permitiendo la posibilidad de un juicio interpretativo sobre una realidad con la intención de transformarla. Ahora bien, al deconstruir esta definición es posible identificar tres momentos en los cuales se cimenta el pensamiento crítico: en primer lugar, el conocimiento producido a partir del razonamiento intelectual, es decir, con aplicación del método científico; en segundo lugar, la confrontación de ese conocimiento científico con la praxis filosófica a fin de identificar los enfoques de sus interpretaciones y, por último, la articulación de esas interpretaciones con las necesidades sociales, cuyo desarrollo y evolución se considera en la siguiente categoría a analizar.

2.2.2 Categoría dos. Pensamiento crítico latinoamericano

Se reconoce como antecedente europeo primigenio de la estructuración del pensamiento crítico a las teorizaciones sobre el capitalismo hechas por Marx y Engels, según las cuales este tipo de pensamiento es un instrumento fundamental para analizar y entender las estructuras y las contradicciones propias del sistema capitalista, pudiéndose entonces desenmascarar la ideología dominante y promoviendo la transformación revolucionaria de la realidad social hacia una sociedad más justa y equitativa (Casas, 2006). Posteriormente¸ personajes como Gramsci, Lenin, Rosa Luxemburgo y León Trotsky, dentro de los más reconocidos, continuaron promoviendo la tesis de la transformación social por medio de la lucha revolucionaria enarbolada por el pensamiento marxista.

Más tarde, en los albores del siglo XX, con la creación del Instituto de Investigación Social inaugurado en 1924 en la ciudad de Fráncfort (Alemania) se consolida lo que se dio a conocer como la Teoría Crítica de la Sociedad o Escuela de Fráncfort (*Frankfurter Schule*), a partir de las ideas de pensadores y teóricos sociales como Theodor Adorno, Walter Benjamin, Erich Fromm, Max Horkheimer, Otto Kirchheimer, Leo Löwenthal, Hebert Marcuse, Franz Leopold Neumann, entre otros, quienes fueron representantes notables del pensamiento crítico de la primera mitad del siglo pasado.

La discusión central de esta Escuela gira en torno al desarrollo de una teoría crítica de la sociedad que analice las estructuras de poder y dominación en el capitalismo avanzado, y busque caminos hacia la emancipación humana y la transformación social, con base en la combinación de elementos propios del marxismo, el psicoanálisis y la filosofía existencial (Valdez et al., 2020).

Para la segunda mitad del siglo XX, pensadores pertenecientes a esta Escuela fundamentan sus posturas en la necesidad de reinterpretar la realidad desde perspectivas societarias con contenido humanista, tal es el caso de Karl-Otto Appel, Jünger Habermas, Axel Honneth, Alfred Schmidt, pero también otros intelectuales como Samir Amín, Pierre Bourdieu, Noam Chomsky e Immanuel Wallerstein, etc.

Para el caso latinoamericano, la discusión sobre el pensamiento crítico sigue la tradición de la Escuela de Fráncfort y ha centrado su análisis principalmente en la incidencia de las herencias coloniales sobre América latina, con el propósito de develar formas epistémicas de colonización que aún persisten, 500 años después de la llegada de los europeos. Ello implica, la formación de una perspectiva crítica situada para reconocer una serie de prácticas teóricas heterogéneas que se implementan en nuestro contexto a partir de la dualidad

modernidad[1]/colonialidad[2]; en este punto el binomio interculturalidad crítica - decolonialidad, cobra sentido como presupuesto que ofrece la posibilidad de contrarrestar el discurso eurocéntrico, permitiendo que el giro decolonial se materialice.

Al respecto es relevante el aporte realizado por Santiago Castro Gómez (2005) al distinguir en la matriz colonial la existencia de una dominación material y una dominación epistémica, colocando a esta última como pilar fundamental del colonialismo, pues es a partir de esta doble hegemonía que se construye una subjetividad colonializada e invisibilizadora, poniendo en evidencia la creencia eurocéntrica colonialista de que el pensamiento y la racionalidad europea son universales y superiores a todas las demás formas de conocimiento así como a las cosmovisiones que no sean las suyas.

El pensamiento crítico de Castro con respecto a este avasallamiento físico y epistémico por parte de Occidente se hace manifiesto a través de su propuesta de cuestionar la pretensión de universalidad y superioridad del pensamiento occidental y abrir espacios para el reconocimiento y el diálogo intercultural.

En este mismo sentido, Aníbal Quijano (2007) introduce la noción de patrón colonial del poder el cual se refiere a un sistema de dominación y explotación que se estableció durante la época colonial en América Latina; este se basa en una jerarquía racial y cultural que ubica a los colonizadores europeos en una posición dominante y a los pueblos indígenas en una posición

[1] La modernidad es una forma ideológica legitimadora de prácticas políticas que van claramente contra el discurso, mientras las prácticas sociales modernas son reprimidas porque no pueden ser legitimadas por ninguna instancia de las ideologías dominantes. (Quijano, 1988)

[2] En el transcurso de los diferentes procesos constitutivos de la modernidad, se fueron configurando las nuevas identidades sociales de la colonialidad (indios, negros, amarillos, blancos, mestizos) y las geoculturales del colonialismo (América, África, Lejano Oriente, Cercano Oriente, Occidente y Europa). Las diferentes experiencias del colonialismo y de la colonialidad se fueron mezclando con las necesidades del capitalismo, y se fueron configurando como un nuevo universo de relaciones intersubjetivas de dominación bajo la hegemonía eurocentrada. Ese universo específico es el que será después denominado modernidad. (Quijano, 2007, p. 38)

subordinada, patrón que ha persistido en la estructura social y en las formas de subjetividad en la región hasta el presente.

Para este autor dicho concepto enmarca tres aristas sobre las que se erige el proyecto emancipatorio: La primera se refiere al control de la economía, la siguiente, a la reproducción eurocentrista del ejercicio de la autoridad y, finalmente, al control epistemológico del conocimiento y la subjetividad, y es allí en donde el pensamiento crítico se levanta como episteme liberadora, pues, desde el enfoque decolonial gira la vista hacia el sujeto latinoamericano como productor originario de conocimiento para resolver desde su posición la necesidades de un contexto específico validando así la producción de conocimiento a través de perspectivas diferentes a la científica (Quijano, 2014).

Al respecto, Walter Mignolo (2005), en su ensayo denominado: El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura, sostiene que el pensamiento decolonial surge como respuesta a la necesidad de resignificación geopolítica que reconozca la existencia de las voces periféricas silenciadas por la dinámica de formación de América Latina bajo la hegemonía de sistema mundo moderno/colonial (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007).

Bajo esta misma línea teórica, resulta importante para la presente investigación realizar abordajes desde el enfoque del pensamiento crítico latinoamericano en la medida que este propone la transformación social desde la construcción del sujeto mismo, es decir, promueve como base del proyecto político emancipador un dialogo bidireccional entre la realidad histórica, la realidad social y la intersubjetividad colectiva en contextos situados como el que aquí se estudia.

En otras palabras, este enfoque es una respuesta desde el pensamiento crítico frente a una realidad monopolizada, codificada científicamente, para el presente caso se trata del hecho de la

colonialidad, circunscrita en esta investigación a la colonialidad del saber y confrontada con la necesidad de una emancipación desde una visión situada, como es la Latinoamericana, que permita la posibilidad de una revalorización de aquellos conocimientos desestimados durante siglos por la perspectiva eurocéntrica.

La postura anterior halla pleno sustento en lo manifestado por Quijano (1992), cuando afirma:

> En primer término, es necesaria la descolonización epistemológica para dar paso a una nueva comunicación intercultural, a un intercambio de experiencias y de significaciones como la base de otra racionalidad que pueda pretender con legitimidad, a alguna universalidad. Pues nada menos racional finalmente, que la pretensión de que la específica cosmovisión de una etnia particular sea impuesta como la racionalidad universal, aunque tal etnia se llama Europa occidental. (p. 103)

Así también, De Sousa (2010a) ratifica dicha postura al referirse a una concepción intercultural de los derechos humanos en contraposición a aquella concepción legada según la cual lo universal sólo cobra valor cuando se considera desde un punto de vista occidental; es aquí donde la propuesta de la interculturalidad permite reevaluar el relativismo cultural para dar paso a la identificación de hitos conexos que emergen a partir del reconocimiento de la diversidad cultural y generan otro enfoque de legitimidad como elemento fundante en la enunciación del proyecto decolonial.

Algo semejante ocurre en el campo de la educación ya que, en su calidad de derecho fundamental el cual tiene impacto directo en la construcción social, no se debe pensar aislado contexto sociocultural en el cual se desenvuelve el educando. Esta conjunción entre pensamiento crítico, interculturalidad y educación es considerada por Walsh (2010), quien manifiesta:

> La interculturalidad crítica debe ser entendida como una herramienta pedagógica, la que pone en cuestionamiento continuo la racialización, subalternización e interiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también -y a la vez- alientan la creación de modos -otros- de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras. (p. 92)

De este modo, el pensamiento crítico latinoamericano aprehende la interculturalidad como punto de inicio en el itinerario hacia la resignificación del ejercicio político de las comunidades étnicas embebidas históricamente en el fenómeno de aculturización educativa.

2.2.3 Categoría tres. La interculturalidad como punto de partida del pensamiento crítico

En la medida que el racionalismo europeo bebió de las fuentes de la ciencias positivistas y de la filosofía tradicional su estructura ideológica se vio apuntalada por un pensamiento altamente determinista, lineal y reduccionista, lo cual sirvió para ciertos fines pero, a la vez, limitó la posibilidad de entender la complejidad de las estructuras sociales y de las culturales humanas al privarlas de un enfoque holístico, segmentándolas en partes individuales y autónomas, obstruyendo la posibilidad de interacción entre estas e impidiendo considerarlas como un todo, como una unidad (Gutiérrez-Ríos y Correa, 2022).

Este modelo europeo y la incuestionable hegemonía cultural impregnó innumerables facetas de los pueblos en los cuales desembarcaron allende los océanos, como es el caso de África y América y la educación no fue la excepción; de la misma manera como los dioses nativos y sus cultos fueron erradicados a sangre y fuego, y los templos y pirámides originarias fueron destruidas para con esas mismas piedras construir iglesias cristianas, el resto de su cultura

fue aniquilada y se impuso una nueva manera de entender el mundo y de contar la historia: la de los vencedores en batalla. Los saberes, cosmovisiones y conocimientos autóctonos trataron de ser erradicados al ser considerados ritos de salvajes y paganos (Lander, 2000).

Entendiendo esta situación se impone la necesidad de reformular dicho modelo de pensamiento para explicar el desarrollo de los pueblos americanos tradicionales desde sus propias raíces, tomando como referente sus conocimientos propios, reivindicando las teorías interculturales y construyendo ese conocimiento a partir de las cosmovisiones originarias, las cuales, a pesar de todo, siguen vivas en los descendientes de los pueblos originarios y en las poblaciones indígenas y afros actuales.

Para ello es necesario, en primer lugar, considerar la filosofía latinoamericana desde una perspectiva crítica ya que, como se acaba de señalar, esta también fue permeada por el colonialismo, de manera que está empañada por visiones e interpretaciones sesgadas provenientes del pensamiento hegemónico europeo: “La historia del desarrollo de esa filosofía llamada latinoamericana es, por consiguiente, la historia de la negación de la pluralidad, y más concretamente, historia de la desvalorización cognitiva de las tradiciones indígenas de América Latina” (Fornet-Betancourt, 2007, p. 28).

Continuando, entonces, un pensamiento crítico latinoamericano debe fundamentar su proyecto en la construcción de una reflexión filosófica de carácter intercultural que promueva la generación de nuevas instancias de dialogo colectivo, tomando como punto de partida el reconocimiento de la diversidad epistémica para incorporar, en pie de igualdad, los conocimientos indígenas y occidentales desde contextos situados, con el fin de trascender hacia un verdadero proyecto sociopolítico integrador, logrando de este manera, por fin, un conocimiento decolonial.

De allí se puede colegir que el proyecto crítico intercultural propende por hacer posible un diálogo colectivo, ya no tan solo de carácter subjetivo ni objetivo, sino intersubjetivo, es decir que cobre valor a partir de múltiples visiones aceptadas y compartidas, recuperando las narrativas de los pueblos latinoamericanos, para desmitificar así el manido discurso hegemónico implantado desde Occidente. Sobre este particular, Núñez (2021) expresa:

> La anterior interpretación invoca un esfuerzo por interpretar de manera no eurocéntrica la historia, pues, plantea su análisis a partir de diálogos interculturales simétricos, trayendo consigo el propósito de resurgir lo propio de cada cultura, es decir, aquello que el proyecto moderno dejó de lado por no ajustarse a su ideología. (p. 74)

En consecuencia, puede afirmarse que la correlación entre interculturalidad y educación es una simbiosis que favorece las dinámicas autocriticas a partir de la interacción conglutinante entre sujetos y grupos culturales y, por ende, favorece la afirmación de procesos de identidad cultural específica. En este sentido Santos (citado por Núñez, 2021) añade:

> La perspectiva intercultural pretende promover una educación para el reconocimiento del otro, para el diálogo entre los diferentes grupos sociales y culturales. Una educación para la negociación cultural. Una educación que posibilite la construcción de un proyecto común y que sirva de vía para que las diferencias sean directamente dialécticamente integradas. La perspectiva intercultural va dirigida la construcción de una sociedad democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdad con políticas de identidad. (p. 76)

En el mismo sentido, Según Turbino (2005), la interculturalidad crítica inicia su abordaje reconociendo las asimetrías y desigualdades presentes en las relaciones interculturales, con la

intención de transformarlas a través de un diálogo crítico y la reflexión sobre las condiciones históricas y estructurales que las han generado.

De acuerdo con esta postura y, para el propósito de esta investigación, se concibe la interculturalidad como aquella que busca fomentar un diálogo horizontal, respetuoso y crítico entre culturas, así como la apreciación de la diversidad cultural y la equidad entre individuos y comunidades (Walsh, 2009).

Así pues, el pensamiento crítico en América Latina se basa en la creación de un diálogo intercultural que fomente la reflexión filosófica y la generación de nuevas oportunidades para la discusión colectiva, dicho enfoque comienza reconociendo la diversidad de las distintas formas de conocimiento y buscando integrar de manera equitativa las perspectivas de comunidades históricamente excluidas en contextos específicos, como las poblaciones indígenas, siendo el objetivo final el avance hacia un proyecto político integrador intercultural que abarque múltiples instancias.

El considerar la interculturalidad como componente proyecto político conlleva la intención de reconsiderar la diversidad cultural y las relaciones entre los diversos grupos humanos, es decir, implica poner en primera línea la alteridad; de una parte, la interculturalidad se enfoca en la interacción y el diálogo entre culturas, en el reconocimiento de la diversidad cultural como un activo buscando fomentar la convivencia pacífica y la cooperación entre personas y comunidades con diferentes bagajes culturales, con ello logra superar prejuicios, estereotipos y las desigualdades relacionadas con la diversidad cultural, promoviendo la igualdad de derechos y oportunidades para todas las personas, independientemente de su origen cultural.

De otra parte, la alteridad se refiere al reconocimiento y respeto de la otredad, es decir, de esa calidad que tienen los demás precisamente por ser *otros*, diferentes en sus individualidades,

con sus propias identidades, valores, experiencias y perspectivas, aunque estas características no encuadren en lo considerado común o mayoritario. Esto es lo que se pierde al imponer la hegemonía cultural durante cualquier proceso de colonización, es por esto por lo que al reconocer y valorar la alteridad dentro del proceso intercultural se busca superar el etnocentrismo y los juicios de valor basados en la propia cultura, y se promueve la apertura y la empatía hacia los demás (Mancero, 2011).

Como se ha visto la relación entre interculturalidad y pensamiento crítico ha sido planteada desde diversas perspectivas, es así como Freire (1970) enfoca este tema destacando la importancia que este modo de pensar al momento de desafiar las estructuras de poder y promover la conciencia de la opresión, esto se nota de manera especial en su libro *Pedagogía del oprimido* (Freire, 1970), en el cual pone de relieve lo necesario que resulta para este fin una educación intercultural que desarrolle en los educandos la capacidad de valorar y respetar las distintas culturas, promoviendo el diálogo y la participación activa de los estudiantes.

Siendo así, esta creación conjunta del conocimiento que se desarrolla en las aulas debe superar lo que Freire denomina *educación bancaria*, en la que se hacen depósitos y retiros de información, conocimientos e incluso de valores culturales, sin una conciencia clara y plena del por qué y para qué, llegando a una etapa en la cual se fomente la capacidad de los estudiantes para reflexionar de manera crítica sobre su realidad, su posición dentro de ella y su posibilidad de modificarla para el bien individual y colectivo. Este pensamiento crítico les permitirá a los estudiantes analizar y cuestionar las desigualdades y las injusticias presentes en la sociedad, incluyendo aquellas que tienen que ver con la diversidad cultural, y a los docentes les permitirá revisar de manera crítica, de una parte, cómo se está produciendo este conocimiento y, de otra, cuestionar el contenido que se reproduce desde los pénsums, PEI y currículos.

Para Freire el pensamiento crítico en la educación intercultural capacita a los estudiantes para desafiar las narrativas dominantes, cuestionar los estereotipos y prejuicios culturales, y trabajar hacia una sociedad más igualitaria y participativa, como lo indican Montoya-Peláez et al (2021):

> La teoría de Paulo Freire ofrece una reflexión sobre las acciones y experiencias prácticas pedagógicas del educador, para detener la desigualdad, y formar personas que salgan de su rol inconsciente de contribución a la exclusión societal: la falta de conciencia de clase. Reflexiones que siguen siendo vigentes en tiempos cercanos a la conmemoración de los cien años de su natalicio. (p. 3)

Otro autor que decide confrontar el tema del pensamiento crítico y su relación con la interculturalidad en América Latina es Walter Mignolo, quien lo aborda desde una perspectiva decolonial proponiendo un enfoque intercultural que cuestione las jerarquías culturales impuestas por el colonialismo, cuestionando las relaciones de poder que se han ido ejerciendo, así como su papel en la construcción de la identidad latinoamericana.

En su obra *La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial* (Mignolo, 2005) este autor fusiona los conceptos de pensamiento crítico e interculturalidad para proponer una interculturalidad crítica en el que las culturas de diferentes pueblos dejen de entenderse de manera jerárquica y piramidal, pasando a entenderse desde una perspectiva horizontal, lo que conlleva a una diversificación del conocimiento y a la decolonización del pensamiento, así como a la construcción de nuevas formas de pensar (y de actuar) que desmantelen las estructuras de poder coloniales perpetuadas por intereses mezquinos, clasistas, hegemónicos y oligopólicos.

En coherencia con este planteamiento, Mignolo critica esa postura medrosa y acomodaticia según la cual los pueblos originarios deben estar satisfechos simplemente con que se les permita existir en las tierras que una vez fueron de su propiedad, invisibilizándolos, menospreciándolos, desestimando sus habilidades y capacidades, y vulnerando sus derechos, los cuales no les han sido reconocidos durante siglos; en contraposición, propone una interculturalidad crítica y transformadora que desafíe los patrones de dominación y desigualdad impuestos por el colonialismo, para él dicha interculturalidad debe basarse en relaciones de poder de carácter horizontal y en el diálogo entre las diferentes culturas permitiendo, así, el reconocimiento y el respeto mutuo.

Este autor saca a relucir la necesidad de un pensamiento crítico subsumido en la interculturalidad a manera de un bálsamo que permita cerrar la *herida colonial* que se le infringió a todos los habitantes del continente con la imposición a la fuerza de una cultura diferente a la propia dejando de esta manera apenas vestigios de lo que una vez fue:

> (…) hay algo que compartimos muchos: la herida colonial, esto es, la deshumanización y el racismo; el «sentir» que pertenecemos exactamente al mundo «moderno»; que nos falta algo, en la lengua, en la religión, en las costumbres, en nuestras formas de sentir y de vivir. En fin, tenemos en común «la herida colonial» infringida en la expansión imperial de occidente en todos los niveles, pero sobre todo en el del conocimiento y los valores. (Mignolo, 2008, p. 291)

De esta forma, Mignolo sostiene que la interculturalidad decolonial parte de la descolonización del conocimiento, para lo que es necesario liberarse de la perspectiva eurocéntrica y del ideario que postula los cánones y paradigmas de pensamiento europeos como universalmente válidos, abriendo las puertas a una diversificación del conocimiento, es decir a

una apertura epistemológica en la cual ocupen su merecido lugar la valoración de los saberes y perspectivas propias de las culturas, tanto indígenas como afrodescendientes, en América Latina.

Por su parte, Boaventura de Sousa Santos (2009) propone un enfoque intercultural basado en teorías críticas con respecto a la producción y circulación del conocimiento, en el cual se reconozcan los saberes y las formas de conocimiento propias de los pueblos indígenas y afrodescendientes y se les dé el lugar que les fue arrebatado siglos atrás; para ello sostiene que, de una parte, es necesaria una mirada crítica a las estructuras de poder y, de otra, urge construir un pensamiento alternativo que desafíe los paradigmas dominantes.

En coherencia con los autores recién mencionados, en su libro *Una epistemología del sur* (2009) pone en duda la validez de las jerarquías culturales y epistémicas impuestas por el colonialismo, en cambio promueve el diálogo horizontal entre culturas y saberes diferentes como hoja de ruta para lograr una sociedad menos injusta y con mayor aceptación de lo diverso. Para que esta reivindicación de los conocimientos primigenios y esta emancipación social de lo que él denomina el Sur Global puedan suceder, De Sousa habla de la necesidad de una interculturalidad crítica y de un pensamiento crítico diversificado, haciendo énfasis en su carácter perentorio ya que hoy más que nunca este colonialismo está vigente y cada vez trata con mayor beligerancia de reprimir las voces y derechos de las minorías:

> En este momento, nosotros tenemos que ir por detrás de los que están resistiendo a la dominación global que, de hecho, consiste no solamente en el capitalismo, sino también en el colonialismo y en el patriarcado […] esta sociedad necesita realmente que el capitalismo sea complementado con el colonialismo, el racismo, la islamofobia, el neocolonialismo, y obviamente el heteropatriarcado que lleva a cabo esta dominación. (De Sousa, 2018, párr. 17)

En consecuencia, tal pensamiento crítico debe rebatir la hegemonía cultural impuesta desde Occidente, no sólo en Latinoamérica sino a nivel global y recuerda que ese colonialismo paradójicamente no correspondió solamente a la época de la colonización, sino que actualmente continúa a través de múltiples cruzadas ideológicas que imponen culturas ajenas a las autóctonas, las cuales han sido sepultadas sin que hayan muerto. De Sousa Santos analiza este colonialismo como un sistema de dominación y explotación impuesto por los países económicamente poderosos sobre los pueblos colonizados, a través de un enorme desequilibrio de poderes y a través de un círculo vicioso, impuesto a su vez por los colonizadores, en el que los que tienen el poder imponen las reglas para seguir manteniéndolo, pudiendo así determinar cómo debe ser la cultura, la lengua, la política y las formas de conocimiento. Esta imposición cultural y epistémica continúa generando una escala de jerarquías entre las culturas, en la cual las culturas europeas siguen siendo consideradas superiores y las culturas colonizadas, inferiores, subordinadas y desvalorizadas.

Recapitulando con respecto a la presente categoría de la interculturalidad como punto de partida del pensamiento crítico de acuerdo con lo aquí analizado se puede concluir que la interculturalidad proporciona el contexto y las experiencias necesarias para desarrollar el pensamiento crítico al desafiar las suposiciones culturales arraigadas, fomentar la reflexión y el análisis, y promover el diálogo y la comprensión entre culturas diversas.

Si se elige la interculturalidad como enfoque se reconoce que existen múltiples perspectivas y formas de entender el mundo y se valora la riqueza que proviene de la diversidad cultural, lo que implica no solo tolerar o aceptar las diferencias, sino también buscar activamente el entendimiento y la colaboración entre culturas. Además, la interculturalidad fomenta el diálogo y la comunicación entre culturas, lo que permite la confrontación de ideas y la

construcción de argumentos sólidos a través del intercambio de conocimientos y experiencias, lo que permite promover la capacidad de análisis, el discernimiento y la capacidad de evaluar diferentes perspectivas desde una mirada crítica.

El pensamiento crítico implica cuestionar, analizar y reflexionar de manera profunda sobre las ideas, creencias y supuestos que se dan por sentado en una sociedad; este pensamiento, a su vez, se nutre de la apertura intercultural ya que permite cuestionar los prejuicios y estereotipos culturales arraigados, y promueve la capacidad de reflexionar sobre cómo las perspectivas culturales propias influyen en la manera como se entiende el mundo. Al entrar en contacto con otras culturas y considerar diferentes puntos de vista se logra una perspectiva más amplia de cómo se ha establecido las relaciones de poder en el mundo y se desafían las ideas preconcebidas, lo cual es esencial para desarrollar un pensamiento crítico.

2.2.4 Categoría cuatro. Inclusión: Desde el goce efectivo de derechos a la inclusión material en la educación superior convencional como punto de llegada en el proyecto político liberal

Como se ha dicho en apartados anteriores del presente documento, a la educación le asiste la función histórica de incidir de manera positiva en la materialización de la justicia social para las comunidades menos favorecidas e invisibilizadas, cuyas necesidades fueron abordadas inicialmente por el liberalismo. Al respecto Norberto Bobbio (2006) sostiene que:

> El liberalismo es la doctrina en la que la connotación positiva recae en el término libertad, con la consecuencia de que una sociedad es mejor en cuanto la esfera de la libertad es más amplia y la esfera del poder es más restringida. (p. 100)

No obstante, en el pensamiento liberal los términos libertad y poder se encuentran mediados por la idea de justicia, término este último un poco etéreo y subjetivo a la hora de ser empleado por los humanos, de allí que se haya recurrido al Derecho como un medio a través del

cual se pretende alcanzar la justicia mencionada. Es así como la justicia y el Derecho se encuentran coligados en la medida en que este último busca proporcionar un marco legal para acercarse lo más posible al concepto de justicia dentro de una sociedad (De Zan, 2004).

Sin embargo, no se poder olvidar que la justicia trasciende al derecho puesto que se fundamenta en principios éticos y morales más amplios, que pueden cuestionar o desafiar las normas legales existentes en busca de una mayor equidad y bienestar social (Garzón, 2013). Sucede, entonces, que, si el Derecho se origina con la finalidad principal de regular las relaciones y la convivencia ente los miembros de un grupo social al erigir a éste como el mecanismo efectivo para institucionalizar la justicia, puede suceder que deje en un segundo plazo la moral para ajustarse a objetivos netamente jurídicos.

Sobre este asunto, Rawls (citado por Osorio, 2010) aporta la siguiente aclaración:

> El objeto de la justicia es la estructura básica de la sociedad, más exactamente, el modo en que las instituciones sociales más importantes distribuyen los derechos y deberes fundamentales y determinan la división de las ventajas provenientes de la cooperación social. Por instituciones más importantes entiendo la Constitución Política y las principales disposiciones económicas y sociales. (p. 140)

De la lectura del postulado de Rawls se deduce que la justicia solo se materializa a partir de la materialización social e individual de los principios de libertad y dignidad humanas, por consiguiente, es sobre esta base filosófica que debe articularse la perspectiva de inclusión para comunidades étnicas en materia de política educativa en educación superior. En ese mismo sentido, el premio Nobel de Economía, Amartya Sen, recalca la importancia de una justicia social abocada a resarcir las vulneraciones de los más necesitados, eliminar las desigualdades y las injusticias estructurales dentro de la sociedad, cuando señala:

> En una memorable observación del Leviathan, Thomas Hobbes decía que las vidas de las gentes eran ‘desagradables, brutales y breves’. Este era un buen punto de partida para una teoría de la justicia en 1651, y me temo que aún es un buen punto de partida para una teoría de la justicia hoy puesto que las vidas de tantas personas en todo el mundo tienen exactamente esas terribles características, a pesar del progreso material sustancial de otras. (Sen, 2011, p. 445)

En este orden de ideas, las acciones afirmativas desempeñan un papel crucial como mecanismo destinado a abordar desigualdades históricas y promover la igualdad de oportunidades en diversos ámbitos para la materialización de la justicia social, siendo su origen vinculado a la traducción del término estadounidense *"affirmative action"* (Sowell, 2014, p. 47). Estas acciones engloban medidas adoptadas tanto por entidades estatales como por instituciones privadas, así como aquellas provenientes de la participación ciudadana en la esfera pública, con el propósito de implementar políticas y prácticas que restablezcan los derechos fundamentales de grupos históricamente discriminados, tales como afroamericanos, mujeres, indígenas y personas con discapacidad, entre otros (Citado en Durango, 2016).

Por ende, enfocándose en garantizar la igualdad de oportunidades, la acción afirmativa se materializa a través de diversas estrategias, como la reserva de cuotas en áreas clave como la educación, el empleo o la vivienda. Este papel crucial es evidente en su capacidad para contrarrestar las desigualdades estructurales, proporcionando a estos grupos la oportunidad de acceder a espacios y recursos que históricamente les han sido negados.

Es por ello por lo que resulta fundamental reconocer que la acción afirmativa se distingue de la política pública, ya que se la primera, se concentra específicamente en corregir injusticias y desventajas para grupos marginados. Su naturaleza temporal refleja su intención de ser un

recurso transitorio para compensar desigualdades históricas y fomentar un ambiente donde la igualdad de oportunidades sea la norma. Este papel temporal, contrastado con la política pública, que puede ser permanente y abarcar una variedad de objetivos sociales, destaca la adaptabilidad de la acción afirmativa para evolucionar con las necesidades cambiantes de la sociedad.

En el contexto de la interculturalidad, las acciones afirmativas juegan un papel esencial al propiciar la igualdad de oportunidades entre grupos culturalmente diversos. Por ejemplo, al reservar cuotas en el acceso a la educación para minorías, contribuyen significativamente a reducir disparidades educativas entre distintos grupos culturales.

De ahí que, para que esta justicia social se pueda poner en práctica como un principio universal debe construirse con participación de la comunidad global, su participación debe estar ceñida por acciones afirmativas focalizadas y pertinentes que permitan lograr el tránsito entre dos de las acepciones de política pública planteadas por Roth (2006), es decir, pasar de una política "concebida como el ámbito del gobierno de las sociedades humanas" a una entendida como "designación de los propósitos y programas de las autoridades públicas" (p. 26).

En este sentido, las acciones afirmativas se presentan como un recurso efectivo para legitimar el diseño e implementación de políticas públicas alineadas con las necesidades contextuales. Es esencial que se evidencie la presencia de la diversidad como un elemento fundamental, haciendo tangible la creación de espacios que fomenten un diálogo equitativo y horizontal basado en el reconocimiento de lo cultural.

Ahora, para que los conceptos de justicia social y política pública cobren sentido en el entorno de la reivindicación de los pueblos indígenas en América Latina es necesario añadir un componente adicional a esta preparación, como lo es el concepto de gobernanza cultural, ya que

este permitirá el reconocimiento de la diversidad como elemento de acción política. Así se entiende a partir de lo expuesto en la Convención sobre la Protección y la Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales (UNESCO, 2005), la cual afirma:

> Se aboga por la implantación de un nuevo sistema de gobernanza para prestar apoyo a la introducción o elaboración de políticas y medidas que tengan un efecto directo en la creación, producción, distribución y acceso a una diversidad de expresiones culturales, incluidos los bienes, servicios y actividades culturales. (p. 6)

Asimismo, se visibiliza la necesidad de generar espacios que promuevan y fortalezcan el diálogo simétrico amparado en el reconocimiento de lo cultural como fuente de gobernanza, tal como lo sostiene UNESCO (2014):

> Esta dimensión aborda el grado de compromiso y acción de las autoridades públicas en la formulación e implementación de marcos normativos, políticos e institucionales y la puesta a disposición de infraestructuras y mecanismos institucionales que favorezcan un desarrollo cultural participativo e inclusivo, implementen los derechos culturales, promuevan la diversidad y fomenten el potencial de la cultura en términos de desarrollo. (p. 47)

Con base en las declaraciones anteriores, es posible afirmar de manera preliminar que las prácticas de gobernanza cultural hacen referencia a los acciones realizadas en los entornos institucionales por los grupos denominados minoritarios, en este caso los étnicos indígenas, cuya voluntad tiene finalidad de contribuir desde la mutua influencia y el reconocimiento en un plano simétrico e inclusivo en la construcción de apuestas políticas participativas que promuevan la vida en común desde un enfoque intercultural.

En este punto se hace notorio que la promoción de la justicia social implica la adopción de políticas públicas que respondan a las necesidades y demandas de los pueblos indígenas, y que se implementen a través de mecanismos de gobernanza inclusivos y participativos, de esta forma la justicia social se convierte en un objetivo clave tanto de las políticas públicas como de la gobernanza en la medida en que se busca superar las desigualdades y garantizar el reconocimiento y respeto de los derechos indígenas en América Latina, incluido el de una educación superior que los incluya y los haga copartícipes de la producción de conocimientos y de los procesos que rigen dicha producción a este nivel.

Acerca del tema de la gobernanza para los pueblos indígenas, Anaya (2011) afirma que para los pueblos indígenas este concepto implica el reconocimiento y respeto de sus derechos, así como la promoción de su autodeterminación y su participación efectiva en la toma de decisiones que les afectan; entonces, dicha gobernanza implica que las entidades y organismos que gobiernan así como la manera en que se gobierna reconozcan la multiplicidad de tradiciones, valores y cosmovisiones propios de estos pueblos, para que las decisiones que se tomen tengan en cuenta sus necesidades y capacidades, especialmente cuando se habla de la sanción de leyes y demás normatividad las cuales, históricamente, los han olvidado.

Aunque son múltiples los requisitos para que se presente una buena gobernanza en el caso de los pueblos indígenas, en la tabla 1 se describen algunos de los factores generales esenciales necesarios para lograr este objetivo.

Tabla 1

Factores primordiales para la gobernanza de los pueblos indígenas

Elemento	Descripción
Justicia social y desarrollo sostenible	Una buena gobernanza para los pueblos indígenas busca promover la justicia social, la equidad y el desarrollo sostenible en las comunidades indígenas. Esto implica abordar las desigualdades y las brechas socioeconómicas, asegurando el acceso a servicios básicos, oportunidades económicas, atención de la salud, educación de calidad y otros elementos necesarios para el bienestar y la autonomía de los pueblos indígenas.
Respeto a la diversidad cultural	Una buena gobernanza valora y respeta la diversidad cultural de los pueblos indígenas, reconociendo la importancia de sus conocimientos tradicionales, prácticas culturales y cosmovisiones. Esto implica promover la preservación y revitalización de la cultura indígena, así como garantizar el acceso a la educación intercultural y bilingüe que respete y valore la diversidad cultural de los pueblos indígenas.
Reconocimiento de los derechos indígenas	Una buena gobernanza implica el reconocimiento y respeto de los derechos colectivos e individuales de los pueblos indígenas, incluyendo sus derechos a la tierra, al territorio, a la autonomía, a la cultura, al idioma y a la autodeterminación. Esto implica garantizar que las

Elemento	Descripción
	leyes, políticas y prácticas nacionales e internacionales estén alineadas con los estándares de derechos humanos y los instrumentos internacionales que protegen los derechos indígenas.
Autogobierno y autodeterminación	Una buena gobernanza reconoce y apoya el derecho de los pueblos indígenas a ejercer su autogobierno y autodeterminación, de acuerdo con sus propias instituciones y formas de organización. Esto implica que los pueblos indígenas tengan el derecho y los recursos para tomar decisiones sobre sus asuntos internos, incluyendo el manejo de sus territorios, la conservación de su cultura y la promoción de su desarrollo sostenible
Participación y consulta significativa	Una buena gobernanza involucra la participación activa y significativa de los pueblos indígenas en la toma de decisiones que les afectan, desde el nivel local hasta el nivel nacional e internacional. Esto implica que los pueblos indígenas sean consultados de manera previa, libre e informada sobre proyectos, políticas y legislaciones que puedan afectar sus derechos y sus territorios. La participación debe ser inclusiva, respetuosa y permitir que los pueblos indígenas expresen sus perspectivas, necesidades y aspiraciones

Fuente: Elaboración propia con base en Bengoa (2000), Clavero (2002), y FAO (2021).

Aunque todo lo mencionado anteriormente suena muy bien y sus intenciones son las mejores en la praxis esta intencionalidad tiende a difuminarse pues recuérdese que se transita bajo paradigmas centenarios de hegemonía cultural impuesta que no son nada fáciles de desmontar; esta decolonización del pensamiento con respecto a la inclusión de las poblaciones indígenas en la cotidianidad que les permita una gobernanza propia de modo que su voz sea escuchada y su voto sea tenido en cuenta y válido, así como su participación en la toma de decisiones es un proceso complejo que encuentra muchos obstáculos para su implementación y para que tal inclusión material sea posible.

En el contexto colombiano, los fundamentos de la educación inclusiva, arraigados en la Declaración Mundial de los Derechos Humanos de 1948, evolucionaron significativamente con la Conferencia de Jomtiem (1990) y la posterior Declaración de Salamanca (1994), estableciendo la educación para todos como un derecho universal. Este cambio de paradigma conecta la inclusión social con la interculturalidad, propiciando un diálogo más profundo entre culturas en el ámbito educativo. En Colombia, la Constitución de 1991, al reconocer al país como diverso y multicultural, influyó en la configuración de leyes y decretos orientados a la atención educativa de grupos étnicos, consolidando la interculturalidad en el discurso político (Grajales, 2015).

No obstante, la Ley 30 de 1992, encargada de la regulación de la Educación Superior, no trata explícitamente la interculturalidad como un elemento clave de la inclusión. A pesar de reconocer la diversidad cultural y la libertad de pensamiento, la interculturalidad en este contexto se aborda de manera limitada. Posteriormente, legislaciones como la Ley 115 de 1994, enfocada en la educación intercultural en términos generales, y los Lineamientos de Política de Educación

Superior Inclusiva de 2013, han detallado aspectos vinculados con la diversidad y la interculturalidad.

Por ende, es posible afirmar que, de acuerdo con la taxonomía establecida por Walsh (2009) la presencia de la interculturalidad en la educación superior colombiana sigue en una etapa relacional, a pesar de la existencia de normativas que, aunque buscan el reconocimiento y la tolerancia de las distintas culturas, no reflejan una clara intención de impulsar un diálogo intercultural integral. Por tanto, se hace hincapié en la importancia de que las instituciones de educación superior adopten un enfoque crítico, fomentando un genuino diálogo intercultural que vaya más allá de la simple coexistencia.

Ahora bien, en opinión de Grajales (2015) desde una perspectiva crítica, la comprensión de la interculturalidad permite examinar aciertos y vacíos en las políticas públicas de educación superior en Colombia. Aunque el marco normativo ha abogado por una educación inclusiva mediante una interculturalidad funcional, es necesario cuestionar su eficacia. Pues, la política actual, basada en la coexistencia y diálogo de saberes culturales, debe evolucionar hacia una interculturalidad que fomente un diálogo abierto, recíproco, crítico y autocrítico entre culturas. Esta transición implica comprender la interculturalidad como un proyecto social, político, epistemológico y ético, fundamental para el desarrollo de políticas públicas y marcos normativos que rijan la educación superior en Colombia.

En este sentido, la inclusión material de comunidades y pueblos indígenas en la educación superior convencional significa no solo el acceso a la educación, sino también la eliminación de barreras económicas, culturales y sociales que impidan su participación efectiva en la vida universitaria, lo que implica una mayor atención a la diversidad cultural y la

promoción de una educación intercultural que tenga en cuenta las particularidades de cada estudiante y fomente el diálogo y el intercambio de conocimientos.

Aquí es válido señalar que esta inclusión requiere una relación de correspondencia mutua, de modo que no se trata de una relación monológica sino dialógica, es decir que no basta con que una de las partes haga manifiesta la vulneración de sus derechos y la necesidad de reivindicar las vulneraciones de las que ha sido objeto, sino que la otra parte en esta relación debe poner de su parte para que las cosas funcionen; en este caso las instituciones de educación superior deben estar atentas no solo a escuchar estas peticiones sino, sobre todo, a responder de manera eficaz y proactiva, haciendo las gestiones necesarias de la mano de las entidades estatales y gubernamentales para materializar dicha inclusión.

Sobre este asunto, las Naciones Unidas en el documento: Objetivos y Metas de Desarrollo Sostenible, conocida como la Agenda 2030, sostiene que la universidad debe ayudar a erradicar problemas sociales como el hambre, la pobreza, la mala educación, el acceso al agua, la igualdad de género y el trabajo infantil, entre otros, indicando que la universidad debe obrar como el centro del desarrollo tecnológico, social y cultural de la sociedad. (Naciones Unidas, 2018)

En este mismo sentido, Ganga y Núñez (2018) afirman que por parte de las IES y/o Universidades también debe existir una gobernanza, entendida como “la toma de decisiones, la distribución de la autoridad, la creación de consensos, la resolución de conflictos y la obtención de legitimidad a través de sus fines básicos y de su misión” (Kezar y Eckel, citados por Ganga y Núñez, 2018, p. 5). Esta gobernanza universitaria debe estar conformada por cinco elementos que le permitan desempeñar su cometido a cabalidad: mecanismos e instrumentos de gestión, las partes interesadas (internas y externas), la participación, los mecanismos e instrumentos de

política, y las categorías institucionales, este cometido para el presente caso tiene que ver con la inclusión de las comunidades indígenas y un cambio estructural en las instituciones que les permita desarrollar una educación con carácter intercultural. En la tabla 2 se presentan tales componentes de la gobernanza universitaria de manera más detallada.

Tabla 2

Componentes de la gobernanza de Instituciones de Educación Superior

Componentes de la gobernanza para IES		**Subcomponentes**
Mecanismos e instrumentos de gestión		• Presupuestos y modalidades de asignación • De fiscalización • De rendición de cuentas • De seguimiento y monitoreo • De evaluación del desempeño • Incentivos
Partes interesadas	Internas	Académicos Directivos Administrativos Estudiantes Técnicos Trabajadores
	Externas	Órganos del Estado (centralizados y descentralizados) Agencias públicas del sector

Componentes de la gobernanza para IES	Subcomponentes
	Empresarios y empleadores Graduados y asociaciones profesionales Organismos de la sociedad civil y comunidades locales Medios de comunicación masiva y redes sociales
Participación	Qué Quién Cuándo Dónde Cómo
Mecanismos e instrumentos de política	Normativos Regulaciones De información De consulta De supervisión De control y aseguramiento de la calidad De cuasi mercados o mercados administrados
Categorías institucionales	Universidades Institutos Centros Sedes

Componentes de la gobernanza para IES	Subcomponentes
	Departamentos
	Carreras

Fuente: Ganga et al, (2017).

Es entonces cómo los espacios de gobierno universitario son cruciales en la consecución de estos objetivos, ya que son los encargados de formular y aplicar políticas educativas que promuevan la inclusión y la igualdad de oportunidades. En este sentido, la participación de la población indígena en los espacios de gobierno universitario es fundamental para asegurar que sus necesidades y perspectivas sean tenidas en cuenta en la toma de decisiones, pues, la mayoría de las políticas públicas en América latina se encuentran enfocadas en el aumento de cobertura pero, con insuficiente desarrollo de los espacios de reconocimiento y participación efectiva de las comunidades indígenas en la construcción y cumplimiento de metas institucionales.

En conclusión, el proyecto político Liberal busca garantizar el goce efectivo de los derechos de la población, incluyendo el acceso a la educación superior y la eliminación de barreras que impidan su inclusión material. Para lograr esto, es fundamental la promoción de una educación intercultural y la participación de la población indígena en los espacios de gobierno universitario.

Capítulo tres. Abordaje metodológico

3.1 Enfoque epistémico

El proyecto propuesto será abordado desde el pensamiento crítico con el fin de entender las condiciones necesarias para la reconstrucción intercultural del derecho al conocimiento y a la autodeterminación democrática planteadas entre otros por Silvia Rivera C (2018), Matto (2018) y Boaventura de Sousa Santos, quien afirma que: "La política de derechos humanos se basa en una supresión masiva de los derechos constitutivos, o ur-derechos, tal como los he denominado y que en las sociedades capitalistas existen solamente en cuanto ur-ilegalidades o ur-injusticias"[3] (De Sousa, 2010b, p. 116), como ejes estructurales frente a la exclusión de comunidades particulares como la indígena, de una parte, y de otra para comprender su interrelación con los presupuestos de validez y factibilidad planteados por Habermas como requisitos de legitimidad de las políticas públicas.

Ello implica la identificación y la valoración de los ur-derechos, el análisis de las causas y las consecuencias de su supresión o violación, la identificación de las resistencias y las luchas que se están llevando a cabo para protegerlos y recuperarlos, la exploración de alternativas más justas y democráticas, y la reflexión crítica sobre las posiciones y responsabilidades propias.

Ahora bien, analizar, de una parte, la interrelación entre la reconstrucción intercultural del derecho al conocimiento y a la autodeterminación democrática planteada por el enfoque crítico latinoamericano expuesto entre otros por Rivera C y Boaventura de Sousa Santos (2009) y, de otra parte, los presupuestos de validez y factibilidad planteados por Habermas (1962) puede entenderse a partir de la idea de que ambos enfoques buscan garantizar la realización de los derechos fundamentales en una sociedad democrática.

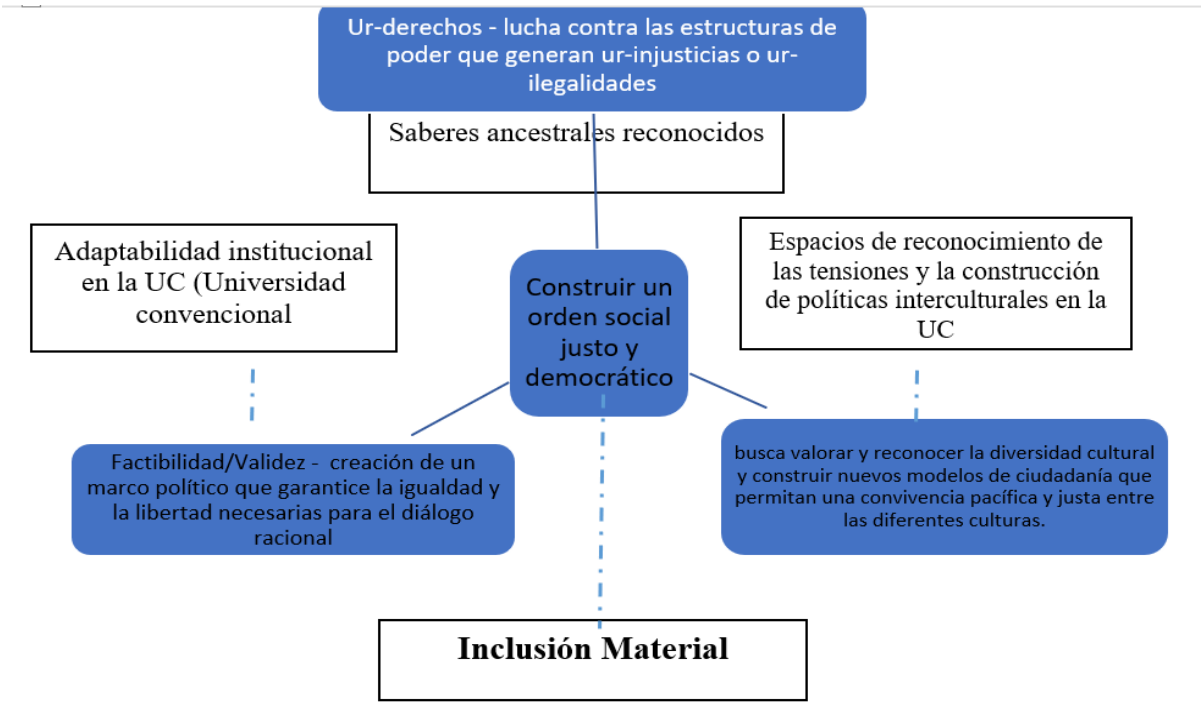
[3] De Soussa emplea el concepto de *ur-wrongs*, cuya traducción literal al castellano, también utilizada por el autor, es injusticias-originales, *ur-injusticias* o *ur-ilegalidades.*

Esto con base en que la reconstrucción intercultural de Santos se enfoca en la identificación y la protección de los ur-derechos, es decir, aquellos derechos que son fundamentales para la existencia misma de las personas y las comunidades, y estos derechos pueden ser vistos como una condición previa para el ejercicio de otros derechos humanos. Desde esta perspectiva, la garantía de la validez de estos derechos implica reconocer su importancia y su carácter constitutivo, y luchar por su protección y realización.

A su vez, los presupuestos de validez y factibilidad planteados por Habermas (1962) se refieren a las condiciones necesarias para la construcción de un orden social justo y democrático, ya que para Habermas la validez se refiere a la capacidad de las normas y las leyes para ser reconocidas como legítimas por todos los miembros de la sociedad. Por su parte, la factibilidad se refiere a la capacidad de las normas y las leyes para ser implementadas y cumplidas en la práctica. (Figura 5)

Figura 5

Interrelación de las perspectivas epistemológicas con los núcleos conceptuales ejes de la investigación



Fuente: Elaboración propia.

En este sentido, como se aprecia en la figura 5, la interrelación entre estos enfoques puede entenderse como una complementariedad entre la lucha por la protección y realización de los ur-derechos (enfoque crítico latinoaméricano) y la construcción de un orden social justo y democrático que garantice la validez y la factibilidad de normas y leyes (enfoque de Habermas), interrelación que se manifiesta a través de la inclusión y respeto de la diversidad cultural y epistemológica. Esto implica una adaptabilidad institucional que permita el reconocimiento y valoración de otros saberes y formas de conocimiento en la educación superior y en otros ámbitos de la sociedad.

En resumen, aplicando el enfoque de pensamiento crítico se pueden identificar y evaluar tanto los supuestos, argumentos, evidencias e implicaciones de la interrelación entre la reconstrucción intercultural del derecho al conocimiento y a la autodeterminación democrática planteada por Boaventura de Sousa Santos como los presupuestos de validez y factibilidad planteados por Habermas, lo que hace posible una evaluación reflexiva y rigurosa de ambos

enfoques y de sus implicaciones para la protección y realización de los derechos fundamentales en una sociedad democrática.

3.2 Método

La presente investigación adopta un enfoque cualitativo, teniendo en cuenta que este tipo de indagación permite obtener conocimientos sólidos acerca de las problemáticas, cambios y contextos sociales y, por ende, reviste de solidez e idoneidad a las preguntas de investigación enmarcadas dentro de un cómo. En este mismo sentido Isidro (2018) manifiesta:

> Al ser parte del mundo que estudiamos, la reflexividad es esencial en la tarea del investigador |social. Entendida como la capacidad que tienen los actores sociales para volver sobre sus propias prácticas y poner en palabras sus percepciones acerca de ellas, la reflexividad cobra relevancia en las Ciencias Sociales asociada a la “etnografía” y a las metodologías de corte cualitativo. (p. 30)

En consecuencia, es posible argumentar que la reflexividad se convierte en el eje y columna vertebral del pensamiento crítico latinoamericano que inspira y fija el lugar de interpretación de la realidad social objeto de la presente propuesta investigativa.

3.3 Metodología

La investigación social cualitativa - interpretativa aquí planteada se desarrollará aplicando la metodología denominada Etnografía fundada en la doble reflexión, a fin de obtener una lectura más precisa de las voces de los/las *sin voz* durante prácticas de gobierno universitario realizadas por estudiantes indígenas pertenecientes al nivel profesional modalidad presencial, puesto que la presente propuesta se fundamenta en la construcción del conocimiento a partir de la interacción que, como indica de Sousa, es un interconocimiento (De Sousa, 2010a), es decir, una pluralidad de conocimientos diversos que pueden tener conexiones e interrelaciones mutuas

sin comprometer su autonomía; por ende, la metodología propuesta permite señalar de manera concreta dicha interacción y poner de manifiesto dichas interrelaciones haciéndolas inteligibles desde lo colectivo.

No obstante, previo a examinar a profundidad la metodología aplicada, resulta conveniente precisar que, desde la investigación social, la etnografía tiene dos dimensiones íntimamente relacionadas: *el trabajo de campo y la retórica descriptiva*, surgidos en la reflexión del proceso de observación participante y el producto denominado *escrito etnográfico* que surge a partir de "datos que provienen de la observación participante, así como de entrevistas informales y semiestructuradas, imágenes, recuerdos y otros tipos de documentos" (Voirol, 2013, p. 83).

Como se afirmó líneas arriba, el análisis e interpretación de los datos se realizarán en doble vía reflexiva ya que se articularán en una dialéctica dialógica no sólo acerca del cómo del etnógrafo, sino también del por qué; dicho análisis se construirá de manera colectiva junto con la población participante como sujeto de investigación, posibilitando la validación implícita de las conclusiones obtenidas, trascendiendo de este modo a la praxis política.

Dicha estrategia de empoderamiento se estructurará a partir de la aplicación de esa doble reflexividad oscilando entre dos perspectivas: la emic, entendida como la descripción de los hechos desde el punto de vista de sus agentes, para el presente caso desde los estudiantes universitarios indígenas, entre otros, y la etic, que se limita a los hechos desde el punto de vista del observador-militante[4]. En otras palabras "la descripción/interpretación interna y externa de la realidad social como un quehacer reflexivo que desde dentro recupera el discurso del actor social

[4] El enfoque *emic* hace referencia al punto de vista nativo de los sujetos (participantes del estudio) y el *etic* al punto de vista del extranjero o investigador, mediante una serie de herramientas metodológicas y de categorías; la confrontación entre ambas "versiones" de la realidad, debe aportar un nivel de conocimientos más complejo y amplio acerca de la situación estudiada. (Corona y Maldonado, 2018, p. 3)

estudiado, a la vez que desde fuera lo contrasta con su respectiva praxis habitualizada" (Dietz, 2012, p. 73)

Para formular una propuesta de lineamientos de política educativa con enfoque intercultural que contribuya a potencializar la inclusión material de la población indígena en el ámbito de la educación superior convencional en el nivel profesional bajo la modalidad presencial en Colombia se utilizó la metodología de la etnografía en doble reflexión de Dietz, que consta de las siguientes fases, analizadas a continuación.

3.3.1 Fase exploratoria

En ésta se realizó una revisión documental de las políticas educativas vigentes en Colombia con relación a la inclusión de la población indígena en la Educación Superior. También se llevó a cabo una observación participante en las instituciones de Educación Superior seleccionadas, observación que debido a las restricciones provocadas con ocasión de la pandemia por COVID 19, debió apoyarse a través de medios tecnológicos por vía remota incluyendo plataformas digitales, redes sociales, comunidades en línea, salas de chat y videoconferencias, ya que la pandemia forzó a la investigadora a adaptar las técnicas de investigación a la virtualidad y a lo que se llamó la "nueva normalidad".

En el caso de la observación participante "en línea" se reconoce como ventaja que se puede interactuar con los sujetos de estudio desde cualquier lugar del mundo, lo que elimina las restricciones geográficas, sin embargo, también se presentan limitaciones, una de las cuales es la falta de acceso a información no verbal, pues sólo se pudo interpretar la información recibida a través de la pantalla, omitiéndose la comprensión de las emociones y la interacción social propias de la presencialidad.

Además, la observación participante en línea requiere una doble reflexión pues se tuvo en cuenta tanto la dinámica de la comunidad virtual como las restricciones impuestas por la tecnología. Es importante tener en cuenta que la experiencia de los sujetos de estudio puede variar en función del tipo de dispositivo tecnológico empleado, de las herramientas tecnológicas disponibles y de la calidad de la conexión a internet. En el marco de esta acción se entrevistó a docentes, estudiantes y líderes indígenas para conocer sus perspectivas sobre la inclusión étnica y la interculturalidad indígena en la educación superior.

3.3.2 Fase descriptiva

Se recopilaron y analizaron datos sobre las prácticas y procesos de inclusión étnica y sobre la interculturalidad indígena en la educación superior, así como los principales desafíos y oportunidades para la implementación de políticas educativas interculturales efectivas. También se identificaron los dispositivos y sesgos de reconocimiento, protección de derechos y cobertura para las comunidades indígenas establecidos en la política de inclusión educativa vigente para la educación superior en Colombia.

3.3.3 Fase analítica

Se reflexionó sobre los datos recolectados para identificar las limitaciones, adaptabilidad institucional y oportunidades de una Educación Superior inclusiva que permita el ejercicio efectivo de la interculturalidad indígena para estudiantes universitarios indígenas en el nivel profesional bajo la modalidad presencial. También se analizó de qué manera las prácticas de gobierno universitario indígena resignifican los dispositivos y sesgos de reconocimiento, protección de derechos y cobertura para las comunidades indígenas establecidos en la política de inclusión educativa vigente.

3.3.4 Fase de formulación de propuesta

Con base en los datos y reflexiones obtenidos en las fases anteriores, se formuló una propuesta de lineamientos de política educativa con enfoque intercultural que contribuya a potencializar la inclusión material de la población indígena en el ámbito de la educación superior convencional en el nivel profesional bajo la modalidad presencial en Colombia. La propuesta incluye estrategias y acciones específicas que permiten la implementación de una educación superior intercultural efectiva, incluyendo la inclusión de la interculturalidad indígena en los programas de estudio de las disciplinas seleccionadas.

3.4 Instrumentos aplicados

En concordancia con la metodología descrita el abordaje de los objetivos propuestos se realizará a través de la aplicación de los siguientes instrumentos:

3.4.1 Guía de revisión documental

Una guía de análisis documental es una herramienta que se utiliza para examinar y evaluar documentos, ya sea en formato físico o digital, esta guía permite identificar y clasificar la información contenida en un documento y se emplea para determinar la relevancia, calidad y fiabilidad de este; también se puede incluir una serie de preguntas o indicadores que se utilizan para evaluar diferentes aspectos del documento, como su autoría, fecha de publicación, contenido, objetivo, estructura, formato, fuentes de información, entre otros:

> La revisión documental es una de las técnicas de la investigación cualitativa que se encarga de recolectar, recopilar y seleccionar información de las lecturas de documentos, revistas, libros, grabaciones, filmaciones, periódicos, artículos resultados de investigaciones, memorias de eventos, entre otros; en ella la observación está presente en

> el análisis de datos, su identificación, selección y articulación con el objeto de estudio. (Reyes-Ruíz y Carmona, 2020, p. 1)

Ahora bien, la guía de revisión documental de políticas educativas vigentes en Colombia para la inclusión de la población indígena en la educación superior permitió recopilar información relevante sobre las políticas educativas y los programas que buscan promover la inclusión étnica y la interculturalidad en la educación superior en Colombia; para ello se utilizaron una variedad de fuentes de información, incluyendo documentos oficiales, informes de investigación, entre otros; aunado a esto se incluyeron preguntas relacionadas con los ejes temáticos presentados en la tabla 3. (Anexos A-D)

Tabla 3

Protocolo guía de revisión documental

Eje temático	Preguntas
Dispositivos y sesgos de reconocimiento, protección de derechos y cobertura para las comunidades indígenas establecidos en la política de inclusión educativa vigente	¿Qué disposiciones y políticas se han implementado para reconocer y proteger los derechos de las comunidades indígenas en la Educación Superior? ¿Cómo se garantiza la participación activa y efectiva de las comunidades indígenas en la definición y desarrollo de las políticas y programas educativos? ¿Cómo se aborda el sesgo de la homogeneización cultural en la educación superior y se promueve la diversidad étnica y cultural?
Programas de formación de docentes en inclusión étnica y enfoques interculturales en la Educación Superior	¿Qué programas de formación existen para los docentes y cómo se enfocan en la inclusión étnica y la interculturalidad? ¿Cómo se asegura la pertinencia y relevancia cultural en la formación docente para atender las necesidades de los estudiantes indígenas en la Educación Superior?
Políticas de acceso y permanencia en la Educación Superior para estudiantes indígenas	• ¿Cómo se garantiza el acceso equitativo de los estudiantes indígenas a la Educación Superior?

Eje temático	Preguntas
	• ¿Cómo se abordan los obstáculos específicos que enfrentan los estudiantes indígenas para permanecer y tener éxito en la Educación Superior? • ¿Cómo se apoya el desarrollo de habilidades y competencias necesarias para la inserción laboral y social de los estudiantes indígenas en la Educación Superior?
Políticas y programas de investigación y desarrollo en temas indígenas en la Educación Superior:	• ¿Qué políticas y programas de investigación existen para el desarrollo de temas indígenas en la Educación Superior? • ¿Cómo se asegura que estas políticas y programas de investigación sean pertinentes y estén relacionados con las necesidades y demandas de las comunidades indígenas? • ¿Cómo se involucra y colabora con las comunidades indígenas en la investigación y el desarrollo de temas indígenas en la Educación Superior?

Fuente: Elaboración propia.

- **Validación del instrumento**

La validación a través de expertos es un proceso de evaluación que se utiliza para valorar y mejorar la calidad de un documento, material o herramienta; en este proceso se solicita la

opinión y retroalimentación de expertos en el tema específico para asegurarse de que el documento o herramienta cumpla con los estándares y requisitos necesarios para su uso en el campo en cuestión.

La validación a través de expertos es un método comúnmente utilizado en la investigación y desarrollo de productos para asegurarse de que sean efectivos, seguros y fiables antes de su lanzamiento, también se utiliza en la revisión de políticas, procedimientos y programas para garantizar que sean adecuados y efectivos para su implementación en el campo. En consecuencia, se eligió esta técnica para la validación de la guía de revisión documental. (Anexo E)

3.4.2 Entrevista semiestructurada

La entrevista semiestructurada se caracteriza por tener como referente de las preguntas a las categorías, unidades de análisis y variables propias de la investigación, pero, a diferencia de la entrevista estructurada, esta no es tan rígida y, además, procura la observación de las percepciones, actitudes o motivaciones del sujeto entrevistado (Gallardo y Moreno, 1999).

De igual manera, esta herramienta debe ser entendida como un tipo de cuestionario verbal, en lugar de escribir las respuestas el sujeto proporciona la información necesaria verbalmente en una relación personal: “Mediante la técnica de la entrevista, dice Best (1982), el investigador puede estimular al sujeto a una mayor penetración en sus propias experiencias y explorar así áreas importantes no previstas en el plan original de investigación” (Díaz, 2017, p. 19). Para tal efecto, se formulan las preguntas orientadoras descrita en la tabla 4.

Tabla 4

Cuestionario para entrevista semiestructurada

Eje temático	Preguntas orientadoras
Percepciones y experiencias en relación con la inclusión étnica y la interculturalidad indígena en la Educación Superior	¿Cómo describiría su experiencia como docente/estudiante/líder indígena en relación con la inclusión étnica y la interculturalidad en la educación superior? ¿Ha notado alguna barrera o desafío en la implementación de políticas educativas interculturales efectivas en su experiencia en la educación superior? ¿Cómo ha influenciado su perspectiva sobre la inclusión étnica y la interculturalidad el hecho de tener una formación académica en una institución de educación superior que no necesariamente incluye la perspectiva indígena?
Barreras y desafíos para la implementación de políticas educativas interculturales efectivas	¿Cuáles cree que son las barreras y desafíos más importantes para la implementación efectiva de políticas educativas interculturales en la educación superior? ¿Cómo podrían abordarse estas barreras y desafíos para avanzar hacia una educación superior más intercultural?

Eje temático	Preguntas orientadoras
	¿Cómo cree que la falta de diversidad en la comunidad académica podría afectar la implementación efectiva de políticas educativas interculturales?
Oportunidades y propuestas para mejorar la inclusión étnica y la interculturalidad indígena en la Educación Superior	¿Qué oportunidades ve para mejorar la inclusión étnica y la interculturalidad indígena en la educación superior? ¿Cómo podrían las instituciones de educación superior apoyar a las comunidades indígenas en la preservación y valoración de sus formas de organización, cosmogonía, mitología y representaciones culturales? ¿Cómo podrían las instituciones de educación superior abordar las diferencias culturales para crear un ambiente más inclusivo y respetuoso?

Fuente: Elaboración propia.

- **Validación del instrumento**

La validación del instrumento por expertos es un proceso de revisión y retroalimentación del cuestionario utilizado en una investigación en el que se solicita a un grupo de expertos en el tema que revisen y evalúen el instrumento para asegurarse de que sea relevante, preciso y claro. Los expertos pueden ser profesionales de la disciplina, académicos, líderes comunitarios o personas con experiencia en el tema de la investigación.

El objetivo de la validación del instrumento por expertos es mejorar la calidad del cuestionario y aumentar la confiabilidad y validez de los resultados de la investigación; una vez que se completa la validación por expertos, se pueden realizar los ajustes necesarios en el cuestionario para mejorar su claridad y relevancia antes de aplicarlo a la población objetivo, tal como se observa en protocolo validado. (Anexo F)

3.4.3 Círculos de la palabra de vida

En tercer lugar, se emplearon los círculos de palabra de vida los cuales son una práctica que consiste en sentarse en círculo y ofrecer la palabra a cada uno de los participantes, de manera que todos puedan hablar y compartir sus pensamientos y sentimientos en un ambiente seguro y respetuoso. Esta práctica se ha utilizado en diversas comunidades y contextos para promover el diálogo y la reflexión colectiva.

A través de los círculos de la palabra de vida, como estrategia de solidaridad y de intercambio de saberes, se busca la recreación de:

> Un espacio en el cual el estudiante indígena pueda fortalecer el propio sentimiento de pertenencia a la propia cultura, un espacio dónde se propongan las prácticas originarias, un espacio donde todos los participantes del grupo compartan su propia situación inestable identitaria. (D´Angelo, 2014, p. 145)

En el contexto de la pandemia el círculo de la palabra de vida se adaptó a la virtualidad, utilizando herramientas de videoconferencia y otros medios digitales para llevar a cabo la práctica a distancia.

En relación con los ejes principales planteados en las preguntas, el círculo de la palabra de vida es una herramienta valiosa para promover la participación y el diálogo en las comunidades indígenas en la educación superior y contribuye a identificar la manera como las

prácticas de gobierno universitario indígena pueden mejorar los dispositivos y sesgos de reconocimiento, protección de derechos y cobertura para las comunidades indígenas en la política de inclusión educativa vigente en Colombia.

Asimismo, el círculo de la palabra de vida es utilizado como una herramienta para explorar las limitaciones y oportunidades de una educación superior inclusiva que permita el ejercicio efectivo de la interculturalidad indígena y para definir los elementos esenciales que constituyen el concepto de inclusión material en los programas de Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias de la Salud y Ciencias de la Educación, ofrecidos por las IES para los programas de pregrado profesional modalidad presencial en Colombia.

Esta estrategia se construyó con los estudiantes matriculados pertenecientes de los programas de pregrado nivel profesional modalidad presencial de las Universidades Nacional, sede Bogotá y Universidad del Cauca, sede Popayán para dialogar en torno a la inclusión educativa de las comunidades indígenas en la Educación Superior en Colombia, la interculturalidad como elemento esencial de dicha inclusión, las limitaciones y oportunidades para lograr una educación inclusiva y las prácticas de gobierno universitario indígena como herramientas para promover y fortalecer la inclusión educativa. (Anexo G)

- **Validación del instrumento**

Para validar el instrumento Círculo de la palabra de vida y su aplicación en el contexto de la Educación Superior indígena en Colombia, se siguieron los siguientes pasos:

  - Revisar la literatura existente sobre círculos de la palabra y su aplicación en contextos virtuales, así como sobre prácticas de gobierno universitario indígena y la inclusión educativa en Colombia.

- Diseñar el instrumento considerando los objetivos específicos del estudio y los elementos esenciales que se querían medir. El instrumento debe contar con preguntas claras, precisas y que permitan obtener información relevante para el análisis. (Anexo G).
- Aplicar el instrumento a un grupo representativo de estudiantes universitarios indígenas y docentes de diferentes programas de pregrado profesional modalidad presencial en Colombia.
- Analizar los resultados obtenidos a través del instrumento, utilizando herramientas estadísticas y de análisis cualitativo.
- Interpretar los resultados y presentar las conclusiones del estudio, destacando los hallazgos más relevantes y sus implicaciones para la Educación Superior indígena en Colombia.

3.4 Contexto de la investigación

El ámbito espacial en que se desarrolló la presente investigación es la ciudad de Bogotá, teniendo como domicilio principal la Universidad Nacional de Colombia, Institución de Educación Superior con acreditación de alta calidad emitida por el MEN; fue creada en Bogotá en septiembre de 1887 con el objetivo fundamental de regular libertad de docencia y enseñanza con el fin garantizar calidad científica y académica (Universidad Nacional de Colombia, 1996).

Por tratarse del principal ofertante de educación superior formal en Colombia, aproximadamente el 11% del total de su población estudiantil pertenece al programa PAES, con cobertura dirigida a comunidades indígenas, población afrocolombiana, población víctima del conflicto armado interno y mejores bachilleres; aunado a esto, cuenta con un cabildo indígena universitario como espacio de participación política y democrática en el gobierno del claustro (Universidad Nacional de Colombia, 2019).

También se realizaron indagaciones en la Universidad del Cauca, esta una institución de educación superior pública de carácter nacional con 187 años de historia, “fue creada el 24 de abril de 1827 mediante decreto dictado por el presidente de la República Francisco de Paula Santander, en desarrollo de la Ley del 18 de mayo de 1826” (Universidad de Alicante, 2018, p. 1), con domicilio en la ciudad de Popayán, se encuentra ubicada en territorio de alta influencia de asentamientos indígenas.

> La universidad cuenta con una población aproximada del 8% de estudiantes provenientes de comunidades indígenas, principalmente de los pueblos Misak, Yanacona, Inga, Pastos, Polindara, Quizgó y el pueblo Awak; y un 5% proviene de población afrocolombiana de zonas como Guapi, Timbiquí, López de Micay, el Patía y el norte del Cauca principalmente. (Universidad del Cauca, 2018, párr. 2)

Esta IES se posiciona como referente en temas de inclusión, pues orienta su PEI hacia la generación de diferentes espacios de integración e inclusión como, por ejemplo, la creación de:

> Algunos colectivos estudiantiles a partir de esa especificidad étnica. Al programa de comunidades diversas se encuentran adscritos grupos como: el Cabildo Indígena Universitario CIDES Popayán, el cual tiene más de doce años de trayectoria en la preservación y fortalecimiento de los usos y costumbres indígenas; el Palenke Universitario del Cauca, que cuenta con un amplio recorrido y creado debido a que los estudiantes necesitan tener un referente territorial al interior de la universidad; y el Colectivo Marrones. (Universidad del Cauca, 2018, párr. 3)

3.5 Población

Se considera como población pertinente para el presente estudio a los estudiantes indígenas matriculados en los programas de Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias

Agropecuarias, Ciencias de la Salud (Medicina), Ciencias de la Educación (Licenciatura en Educación con enfoque etnoeducativos y Licenciatura en Educación) pertenecientes al primer y último semestre de los programas de pregrado, nivel profesional, modalidad presencial de las Universidad Nacional (sede Bogotá) y Universidad del Cauca (sede Popayán).

3.6 Análisis de la información

Para analizar los datos obtenidos a través de los instrumentos seleccionados (guía de análisis documental, entrevista semiestructurada y círculos de la palabra de vida), se siguieron los siguientes pasos:

- Se organizaron los datos: Es importante tener una estructura clara y organizada de los datos recopilados para facilitar su análisis posterior; se pueden usar herramientas de software para la gestión de datos como Excel o programas de análisis de datos.
- Se identificaron patrones: El análisis de los datos debe permitir identificar patrones y tendencias en las respuestas y comportamientos de los participantes; por ejemplo, se pueden buscar similitudes o diferencias en las respuestas de los participantes a preguntas específicas.
- Se identificaron temas: Es posible que se encuentren temas o categorías que surjan a lo largo del análisis de los datos; por ejemplo, temas relacionados con la protección y realización de los ur-derechos, la construcción de un orden social justo y democrático, la inclusión y respeto a la diversidad cultural y epistemológica, y la adaptabilidad institucional.
- Se interpretaron los datos: La interpretación de los datos debe realizarse teniendo en cuenta los enfoques emic y etic, buscando entender los patrones y temas identificados desde la perspectiva de los participantes, así como desde la del investigador. Es importante ser conscientes de cualquier sesgo o suposición que puedan influir en la interpretación.

- Se presentaron los resultados: Finalmente, los resultados del análisis deben presentarse de forma clara y concisa utilizando tablas, gráficos, citas y ejemplos para respaldar las conclusiones y recomendaciones (Schettini y Cortazzo, 2015).

En conclusión, la combinación de los enfoques emic y etic de la etnografía, de una parte, con los instrumentos de guía de análisis documental, la entrevista semiestructurada y los círculos de la palabra de vida, de otra parte, permiten entender la interrelación entre los enfoques de De Santos Sousa y Habermas en relación con la protección y realización de los ur-derechos y la construcción de un orden social justo y democrático que respete e incluya la diversidad cultural y epistemológica, para ello es clave la adaptabilidad institucional puesto que garantiza el reconocimiento y valoración de saberes y formas de conocimiento excluidos en la educación superior y en otros ámbitos de la sociedad.

3.7 Limitaciones en la Investigación

El enfoque epistémico crítico, basado en obras de destacados autores como Silvia Rivera C, Matto y Boaventura de Sousa Santos, busca entender las condiciones para la reconstrucción intercultural del derecho al conocimiento y la autodeterminación democrática. Sin embargo, este enfoque presenta ciertas limitaciones al depender de la reflexividad del investigador social, lo que podría influir en la interpretación de los datos y en la identificación de "ur-derechos". A su vez, la aplicación de la metodología cualitativa de la etnografía en doble reflexión enfrenta desafíos, especialmente en la fase exploratoria, donde la observación participante se vio afectada por las restricciones de la pandemia, obligando a la observación remota a través de medios tecnológicos. Esto puede limitar la comprensión no verbal y la percepción completa de las interacciones.

No obstante, el estudio persiste en su objetivo de comprender las prácticas de inclusión étnica e interculturalidad en la educación superior. La fase descriptiva y analítica recopila datos y reflexiona sobre la adaptabilidad institucional y las oportunidades para una educación superior inclusiva. Sin embargo, es esencial considerar la variabilidad en la experiencia de los participantes debido a las restricciones tecnológicas impuestas por la pandemia. Estas limitaciones destacan la necesidad de un enfoque cuidadoso y contextualizado para interpretar los datos y formular recomendaciones significativas en el ámbito de la política educativa intercultural.

Por ende, a pesar de las posibles limitaciones inherentes a esta investigación, se ha llevado a cabo con meticulosidad y objetividad científica para garantizar la fiabilidad y validez de los resultados obtenidos. La elección cuidadosa de la metodología, la aplicación de instrumentos validados y la consideración consciente de las posibles fuentes de sesgo han sido prioritarias en todo el proceso. Se destaca la transparencia en la identificación de limitaciones, reconociendo la especificidad de la muestra y el enfoque regional, así como la consideración de potenciales sesgos culturales y lingüísticos. Estos esfuerzos refuerzan la robustez de la investigación y respaldan la conclusión de que los hallazgos y la propuesta formulada como tesis están respaldados por un riguroso marco científico, disminuyendo ostensiblemente la incertidumbre en la interpretación de los resultados.

Capítulo cuarto. Prospectivas interculturales de educación superior rural en América Latina y el Caribe

En este capítulo, se vislumbra una contribución significativa a la comprensión del objetivo específico número 1 de la investigación. Este segmento se configura como un componente analítico esencial que trasciende las fronteras nacionales, centrándose en las perspectivas interculturales dentro del ámbito de la educación superior rural en América Latina y el Caribe. Adoptando un enfoque riguroso y prospectivo, este capítulo aborda la intrincada interrelación entre las políticas educativas y las prácticas de inclusión étnica en un contexto regional más amplio. A través de este análisis, se anticipa que el capítulo proporcionará una visión exhaustiva y contextualizada de la inclusión de comunidades indígenas en la educación superior, integrando de manera integral factores socioeconómicos, culturales y geográficos a nivel regional, fortaleciendo así la evaluación de políticas públicas delineada en la investigación.

Una educación superior de calidad es un factor clave para lograr una transformación social positiva que permita que la ciencia y el conocimiento estén al servicio de las sociedades y así empezar el tránsito hacia un desarrollo sostenible; esta premisa cobra mayor relevancia en el caso de América Latina y el Caribe debido a la precariedad de su economía y a circunstancias sociopolíticas y culturales que en muchos casos devienen de la desigualdad y exclusión social, la inestabilidad política y la corrupción, la dependencia económica y del hecho mismo de la colonización y el legado histórico (Organization of American States, 2011; Rueda y VIllavicencio, 2018; Ribeiro et al., 2022).

Sin embargo, en estas regiones el acceso a la educación superior sigue siendo un privilegio de pocos, como indica la UNESCO cuando, hablando de América Latina y el Caribe, señala:

> (…) se trata del bloque geográfico que registra la menor tasa de movilidad estudiantil del planeta (América Latina y el Caribe, 1,3%) […] En promedio, la movilidad estudiantil sólo representa el 2,6% de la población estudiantil matriculada en instituciones de educación superior, dato que advera que la movilidad estudiantil sigue siendo el privilegio de pocos. Los datos muestran igualmente que el 40% de la movilidad estudiantil sigue dirigiéndose a cuatro países anglófonos (EE. UU, Reino Unido, Canadá y Australia), lo que refuerza el dominio de la lengua inglesa y el poder blando de las naciones, por activa o por pasiva. (Quinteiro, 2023, párr. 3-4)

Esta lamentable situación del escaso acceso a la educación superior en América Latina y el Caribe se torna aún más compleja cuando se trata de minorías étnicas y comunidades rurales, para quienes las limitaciones y las barreras estructurales y culturales son aún más pronunciadas, a causa de factores socioeconómicos, geográficos y culturales, así como a la brecha educativa previa y a temas de discriminación y estigmatización (Gluz et al., 2021; Herrero-Olarte y Jaime, 2022; Ferrer et al., 2023).

En este contexto, la interculturalidad se presenta como una perspectiva clave para la promoción de una educación superior más incluyente, pertinente y de calidad en las zonas rurales de la región.

4.1 Educación superior rural intercultural en América Latina y el Caribe

Para empezar, es oportuno precisar que cuando se habla de rural se hace referencia a un concepto polisémico, es decir, su contenido y alcance varían de acuerdo con los criterios establecidos por países e incluso por regiones dentro de cada país; sin embargo, apelando a la parametrización establecida por el Departamento Nacional de Estadística para Colombia para la realización del Censo Nacional Agropecuario (Departamento Administrativo Nacional de

Estadística - DANE, 2016) y de acuerdo con lo pertinente al presente trabajo se acuerda que cuando se habla de rural se hace referencia a las zonas de poblamiento disperso y a aquellos lugares en los cuales, a pesar de encontrarse urbanizados, las condiciones de las personas que los habitan son precarias.

Retomando la línea de análisis principal, para el caso de América Latina, se ha presentado una profundización en las brechas de acceso a programas educativos de calidad específicamente aquellos dirigidos al fortalecimiento del sector rural debido a barreras estructurales que dificultan el acceso de las comunidades rurales a la educación superior (Satizábal et al., 2021).

Además, la educación rural suele estar enmarcada en contextos culturales, sociales y económicos específicos, lo que hace necesario que se desarrollen enfoques pedagógicos y metodologías de enseñanza adaptados a las realidades y necesidades de las comunidades rurales; en este orden de ideas es fundamental que los programas de formación docente contemplen estas particularidades y aseguren que los docentes estén capacitados para trabajar en contextos rurales y, de este modo, puedan atender las necesidades de los estudiantes así como de las poblaciones rurales e indígenas, no solo para que puedan acceder a la educación superior sino para que sus particularidades sean tenidas en cuenta durante la elaboración de programas educativos.

En este sentido, se puede mencionar el modelo denominado Escuela Nueva, que ha sido implementado en varios países de América Latina, como Colombia, Perú y México; este se basa en la idea de que el aprendizaje debe centrarse en el estudiante y que el entorno escolar debe ser flexible y adaptable a las necesidades de los alumnos (Instituto Europeo de Educación, 2020). Dentro de este esquema los docentes son capacitados para trabajar con grupos heterogéneos de estudiantes utilizando metodologías activas y participativas. Además, la tecnología se plantea

como una herramienta clave para superar barreras de distancia y mejorar el acceso a la educación superior de los estudiantes rurales (Urrea y Figueiredo, 2018)..

Respecto a Centro América, se puede mencionar la experiencia positiva de Costa Rica, cuya política educativa para educación superior ha fijado como objetivo principal visibilizar la situación y riqueza de las comunidades rurales en Centroamérica con el fin de proponer y generar proyecto que fortalezcan el desarrollo rural desde la educación formal y no formal. Para tal fin, en el año 2006 la Universidad Nacional de Costa Rica, oferta el programa de formación posgradual denominado Maestría en Educación Rural Centroamericana – MERC.

El principal aporte durante la última década ha sido la innovación en la metodología de aprendizaje basada en el reconocimiento y valoración de los saberes comunitarios rurales, los cuales son recuperados y visibilizados por medio de la itinerancia docente mediada por TIC, facilitando, de esta manera, el acceso y permanencia de los estudiantes de las zonas no urbanas dispersas (García et al., 2019).

Ahora bien, tratándose de Centroamérica, el panorama, es aún más desalentador, como lo sostiene Carvajal (2008):

> Las zonas rurales de casi todos los países de Centroamérica presentan los índices de menor desarrollo humano. La urgencia de intervenir en la educación rural es aún más apremiante cuando todos los indicadores y marcadores económicos muestran claramente importantes diferencias de desarrollo social en las áreas rurales con respecto de las urbanas. En otras palabras, la pobreza se concentra en las zonas rurales, y sigue teniendo rostro de campesino, de pescador, de indígena, de inmigrante, de mujer, de niño (p.16).

Según datos de la UNESCO, en Centroamérica y el Caribe, solo el 6% de los estudiantes de educación superior proviene de zonas rurales, mientras que el 47% proviene de áreas urbanas;

en Costa Rica, el acceso a la educación superior también es mayor en áreas urbanas que en rurales, además, en muchos países de la región, los programas de formación docente no están diseñados para atender las necesidades de las comunidades rurales, es así como la oferta de programas de formación docente se concentra en las áreas urbanas y no contemplan las particularidades de las comunidades rurales, lo que hace que los estudiantes rurales enfrenten barreras de acceso significativas (Henríquez, 2018).

En el caso particular de Costa Rica, según datos del Ministerio de Educación Pública, el acceso a la educación superior es mayor en áreas urbanas que en zonas rurales. En el año 2019, el 48,3% de los estudiantes universitarios se encontraba en la Gran Área Metropolitana, mientras que solo el 9,5% se encontraba en la Región Brunca, la cual es la región más rural del país. Además, el acceso a la educación superior en áreas rurales se ha visto afectado por la falta de instituciones educativas y por la falta de programas de formación docente que contemplen las particularidades de las comunidades rurales (Consejo Nacional de Rectores, 2018).

Sin embargo, todavía se requiere de esfuerzos adicionales para mejorar la calidad y pertinencia de la formación de maestros rurales en Centroamérica y Costa Rica. Es fundamental que los programas de formación docente contemplen las particularidades de las comunidades rurales, para asegurar que los maestros estén capacitados para trabajar en contextos rurales y atender las necesidades de los estudiantes. Además, es importante que se sigan impulsando políticas y programas que promuevan el acceso a la educación superior para los estudiantes rurales, reduciendo las brechas entre las áreas rurales y urbanas en cuanto a la calidad y pertinencia de la educación.

Ahora bien, al realizar un análisis en países como Colombia y Perú de la oferta de programas académicos en niveles de pregrado y posgrados adscritos al núcleo básico de ciencias de la educación, se observa lo siguiente:

La educación rural en Colombia ha estado atrasada en comparación con la educación pública urbana y privada, lo que se puede explicar en gran medida porque los campos y áreas apartadas de las grandes urbes han sido escenario de un extenso conflicto armado, de modo que en muchas oportunidades la prioridad en estos territorios no han sido la educación. De acuerdo con la literatura existe una correlación entre la presencia de grupos armados y el bajo rendimiento escolar, lo que se entiende por factores como la dificultad para contratar docentes y la baja inversión en infraestructura y programas educativos; así también las bajas tasas de cobertura y permanencia educativa son alarmantes, especialmente en la educación media rural (Parra, 2021). El reconocimiento de esta situación es el primer paso para comprender los desafíos que enfrenta la población en muchas zonas rurales de Colombia, viéndose entonces truncado su derecho a la educación.

Los desafíos significativos que enfrenta la educación rural en Colombia son puestos en evidencia, adicionalmente, al contemplar lo señalado en el Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022 con respecto a que la tasa de cobertura para la educación básica urbana a nivel nacional es del 80,1%, mientras que en las zonas rurales es del 66,8% y en cuanto a la educación media, la tasa de cobertura neta en las zonas rurales es del 31,4%, lo que indica una brecha significativa en comparación con la tasa de cobertura neta del 60,9% en las zonas urbanas (Departamento Nacional de Planeación, 2015).

También hay que señalar que la permanencia educativa en las zonas rurales es un problema preocupante, uno de los datos comparativos más alarmantes es que el número

promedio de años de educación en las zonas urbanas es de 9,7 años mientras que en las zonas rurales es de solo 6 años. Estas cifras indican que hay una gran cantidad de niños y jóvenes en las zonas rurales que no están accediendo a la educación o están desertando antes de terminar sus ciclos educativos, lo cual se debe a factores como la falta de infraestructura, la falta de recursos y la inseguridad.

Ahora bien, según la Unesco, en la nueva dinámica global la interculturalidad juega un papel importante en la construcción de relaciones equitativas entre personas, comunidades, países y culturas; para que esto sea una realidad es necesario abordar la interculturalidad de manera integral y basada en los Derechos Humanos, considerando de manera sistémica elementos históricos, sociales, culturales, políticos, económicos, educativos, antropológicos y ambientales, entre otros (Corbetta, 2021).

En los pueblos indígenas, el derecho a la diversidad y a la protección de los saberes ancestrales ha permitido la implementación de experiencias educativas interculturales en los primeros niveles del sistema educativo, estas experiencias han inspirado tanto políticas gubernamentales como proyectos educativos institucionales. En el caso de Colombia, por ejemplo, el proyecto educativo “Sabiduría Ancestral Indígena” tiene como objetivo sensibilizar a los niños sobre las diferentes culturas indígenas y su importancia para la identidad nacional, centrándose en la creatividad y el entorno de estas culturas.

Dicho proyecto está dirigido a comunidades educativas rurales y urbanas, tanto indígenas como no indígenas, y es complementario al currículo de etnoeducación. Los docentes pueden seleccionar y desarrollar las guías de aprendizaje y aplicativos de videojuegos que consideren más adecuados para sus estudiantes, y estos materiales están disponibles para descarga gratuita a través de la Fundación Sura y Reduca (SURA, 2019).

Sin embargo, estos casos son excepcionales, ya que en la actualidad Colombia no cuenta con políticas públicas educativas de Estado que estén planeadas a largo plazo, más bien, la planificación se centra en la implementación de programas y actividades de corto y mediano plazo que buscan aliviar las desigualdades sociales existentes en el país, pero que no abordan su causa fundamental.

Continuando con el análisis expuesto, en Colombia, la interculturalidad aún no es considerada como un elemento esencial del sistema educativo colombiano, mientras que en otros países de Suramérica se han logrado mejores resultados. Por ejemplo, en Paraguay la Encuesta de Hogares de 2013 reveló que un 25,9% de la población habla solo español, un 35% solo guaraní y un 36,7% ambas lenguas, además que el 38,4% de la población vive en zonas rurales campesinas. Ante esta realidad en el país se desarrolló un sistema educativo plurilingüe y multicultural que reconoce otras lenguas y cosmovisiones, incluyendo una educación bilingüe que garantiza el derecho a una educación indígena propia, intercultural y bilingüe, a través de la promulgación de la Ley de Educación Escolar Indígena en 2007 y la creación de la Dirección General de Educación Escolar Indígena (UNICEF, 2018).

De otra parte, en Chile se ha implementado el Programa de Educación Bilingüe (PEIB), que busca fomentar el desarrollo de la lengua y la cultura de los pueblos originarios, así como formar ciudadanos interculturales en el sistema educativo. Este programa se enfoca en niños indígenas de 0 a 5 años que no hablan su lengua materna, y se estima que son alrededor de 134,733. En Guatemala, donde el 32% de la población en el sistema educativo pertenece a una etnia indígena, también se han llevado a cabo programas para atender las necesidades educativas de la población rural e indígena (Fundación SURA - Red Latinoamericana por la Educación Reduca, 2018).

Igualmente, se han implementado escuelas multigrado basadas en el modelo de escuela rural activa, así como el modelo educativo bilingüe e intercultural (modelo EBI), el cual se basa en la modalidad educativa en dos idiomas: la lengua materna o primer idioma y el español. Para atender a las necesidades educativas de la niñez y juventud escolar indígena, se ha desarrollado el documento Lineamientos educativos para la diversidad cultural y lingüística. Todos estos programas y políticas buscan promover la interculturalidad y la inclusión en el sistema educativo (Fundación SURA - Red Latinoamericana por la Educación Reduca, 2018).

En la literatura concerniente a la importancia de la educación intercultural en América Latina, se puede citar el artículo de Villalta (2016) titulado: Educación intercultural en Latinoamérica: Análisis de las investigaciones de campo en la región, en el que se confirma que los procesos de educación intercultural implican la interacción de culturas diferentes, las investigaciones revisadas en su artículo identifican cuatro campos de estudio de la educación intercultural para la producción de conocimiento y propuestas de acción educativa: “resistencia, reconocimiento, autonomía y diversidad” (p. 141).

Además, este autor señala que el acceso a una educación de calidad como un derecho se puede entender en tres momentos lineales: el primer momento se considera político, ya que se otorga a la educación la función homogeneizadora en el proceso de consolidación de los Estados; el segundo momento, llamado económico, surge como respuesta a las necesidades de la Revolución Industrial, en el que la educación adquiere la función de formar recursos humanos para cumplir con los requisitos de mano de obra calificada; finalmente, el momento actual se denomina cultural, y se le asigna la responsabilidad de responder a las demandas sociales de equidad e inclusión social.

En este orden de ideas, en Colombia, de acuerdo con la reflexión de Villalta, el sistema educativo aún se encuentra en el segundo momento, es decir, enfocado en la formación de recursos humanos para cumplir con las necesidades industriales. Aunque esta función es válida, también se debe incluir la función intercultural para lograr integración cultural, equidad e inclusión social, teniendo presente que uno de los desafíos que enfrentan las instituciones interculturales es enseñar conocimientos concretos sin perder la interculturalidad en lo abstracto y profundizar en el diálogo entre culturas y pensamientos.

De acuerdo con lo revisado hasta ahora se entiende que la educación superior en Colombia aún tiene un largo camino por recorrer para cumplir con las condiciones de accesibilidad, asequibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad que caracterizan a la educación como bien común; adicionalmente, la revisión de las formas y posibilidades de la educación no solo debe verse influenciada por factores como el reconocimiento oficial de estudios, los recursos financieros, las oportunidades de empleo para los egresados sino que deben tenerse en cuenta aspectos como la desvalorización histórica de los conocimientos tradicionales y ancestrales de los pueblos indígenas.

En consecuencia, en las últimas décadas, el sistema educativo en América Latina y Centroamérica ha mostrado una tendencia hacia la promoción de programas educativos que valoran la diversidad cultural y buscan generar un diálogo intercultural en el aula. Esta tendencia ha ido en detrimento de la idea de que lo rural es un elemento diferenciador en los procesos formativos.

Antes, se creía que la educación en el campo tenía que ser diferente a la que se impartía en la ciudad. Se asumía que los estudiantes rurales tenían una realidad distinta, que era necesario reflejar en su educación. Sin embargo, esta visión limitaba la posibilidad de diálogo y

enriquecimiento cultural, ya que se establecían diferencias entre los estudiantes, basadas en su lugar de origen. El abandono de la idea de lo rural como un elemento diferenciador ha permitido que se visibilicen las necesidades educativas de las comunidades rurales, reconociéndolas como parte de la diversidad cultural del país y no como un grupo homogéneo. Así, se han generado políticas educativas que buscan atender las particularidades de las comunidades rurales, como la incorporación de tecnologías de la información y la comunicación para mejorar el acceso a la educación, y la promoción de la educación bilingüe e intercultural.

Actualmente, el enfoque intercultural dialógico busca reconocer la diversidad cultural de los estudiantes y valorarla como una riqueza. Se trata de generar un diálogo respetuoso entre culturas, en el que cada estudiante pueda expresarse libremente y ser valorado por sus aportes, este enfoque ha permitido que la educación en América Latina y Centroamérica tenga una mayor relevancia en la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con su entorno. Se busca fomentar la inclusión social y el respeto a la diversidad cultural, como valores fundamentales para la construcción de sociedades más justas y democráticas.

4.2 Formación de docentes con énfasis en interculturalidad para áreas rurales

Inicialmente y para contextualizar de mejor manera el tema a tratar, a continuación, se presenta algunas estadísticas relevantes sobre la situación de la educación superior para la formación de maestros rurales en América Latina:

- Según datos de la UNESCO, en América Latina y el Caribe, solo el 7% de los estudiantes de educación superior proviene de zonas rurales.
- Un estudio del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) encontró que, en países como Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú y Paraguay, los estudiantes rurales tienen menos posibilidades de acceder a la educación superior que los estudiantes urbanos.

- Un estudio del BID encontró que la falta de recursos económicos es una de las principales barreras que enfrentan los estudiantes rurales para acceder a la educación superior (BID, 2019).
- Según datos de la UNESCO, en muchos países de América Latina, los maestros rurales tienen menor formación académica que los maestros urbanos.
- De acuerdo con la CEPAL, la oferta de programas de formación docente en América Latina se concentra en las áreas urbanas, lo que hace que los estudiantes rurales contemplen barreras significativas de acceso.
- Un estudio de la FAO y la UNESCO encontró que los programas de formación docente en el ámbito rural suelen ser menos numerosos y tener menor cobertura que los programas de formación docente para el ámbito urbano. (Galván, 2020; Equipo SUMMA, 2020)

Estas estadísticas confirman que la formación de maestros rurales para la educación superior en América Latina enfrenta importantes desafíos en términos de acceso, cobertura, calidad y relevancia. Al mismo tiempo, revelan la urgente necesidad de políticas públicas y programas específicos que sean incluyentes para así mejorar la situación de la educación rural en la región y garantizar el acceso de los estudiantes rurales a la educación superior.

La formación docente rural en América Latina ha sido un tema importante en la agenda educativa de la región en los últimos años, ya que, a medida que la educación se ha convertido en una herramienta clave para promover el desarrollo sostenible y reducir la brecha entre zonas rurales y urbanas, se ha reconocido la necesidad de desarrollar programas de formación docente que atiendan las necesidades específicas de las comunidades rurales.

Ante este panorama, en América Latina y el Caribe se han venido haciendo intentos por mejorar esta situación y por dar mayor relevancia a la formación docente en el ámbito rural y,

aunque estos ensayos no han tenido la trascendencia que merecen, pueden servir de modelo para el desarrollo de programas de formación docente más adaptados a las necesidades de estas comunidades rurales a lo largo y ancho de Latinoamérica.

A continuación, se presentan ejemplos de programas de formación docente universitaria a nivel rural en América Latina.

1. Chile: La Universidad de La Frontera, ubicada en la ciudad de Temuco, cuenta con un programa de formación de profesores para la educación rural, que busca formar profesionales capaces de desempeñarse en contextos rurales y atender las necesidades educativas de las comunidades del sur de Chile.

2. Colombia: La Universidad de Antioquia, en la ciudad de Medellín, ofrece un programa de formación de maestros para el desarrollo rural, que busca formar profesionales capaces de trabajar en contextos rurales y promover el desarrollo sostenible de las comunidades.

3. México: La Universidad Pedagógica Nacional, con sede en la Ciudad de México, ofrece el programa de Licenciatura en Educación Rural, que busca formar profesionales capaces de responder a las necesidades educativas de las zonas rurales del país.

4. Perú: La Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, en la ciudad de Lima, ofrece el programa de Licenciatura en Educación Rural, que busca formar profesionales capaces de atender las necesidades educativas de las comunidades rurales del país.

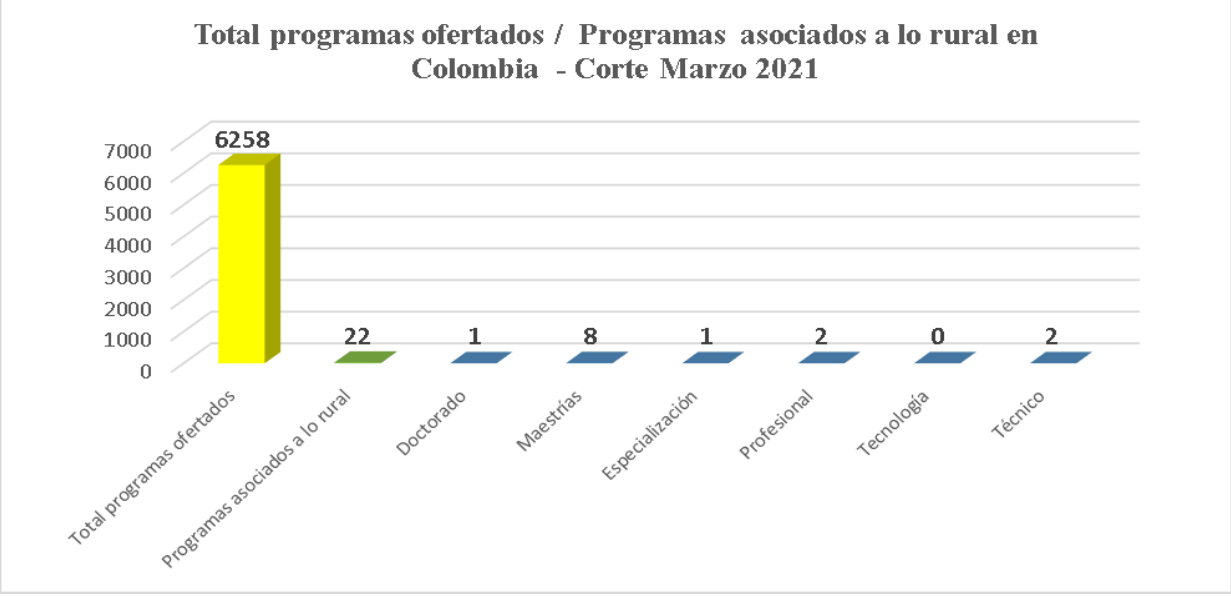
5. Brasil: La Universidad Federal de Rio Grande do Sul, en la ciudad de Porto Alegre, ofrece el curso de Especialización en Educación del Campo y Desarrollo Territorial, que busca formar profesionales capaces de trabajar en contextos rurales y promover el desarrollo sostenible de las comunidades. (Vargas y Heringer, 2017; Galván, 2020; De la Vega y Mora, 2021)

Es importante mencionar que estos son solo algunos ejemplos de programas de formación docente rural en América Latina, ya que existen muchos otros programas y universidades en la región que ofrecen formación para profesionales que desean trabajar en contextos rurales, y se espera que a futuro los programas de formación docente rural en América Latina sigan creciendo y mejorando, de manera que se desarrollen nuevos programas y estrategias pedagógicas para formar maestros que estén mejor preparados para trabajar en contextos rurales, incluyendo la incorporación de tecnologías digitales y enfoques pedagógicos más innovadores.

Este panorama se reafirma al revisar las cifras del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior - SNIES del Ministerio de Educación, en el cual aparecen registrados 6.258 programas como oferta formativa activa (Estupiñán, 2015)vinculados a diversos campos de conocimiento. (Figura 6)

Figura 6

Total programas ofertados frente a programas asociados a lo rural en Colombia

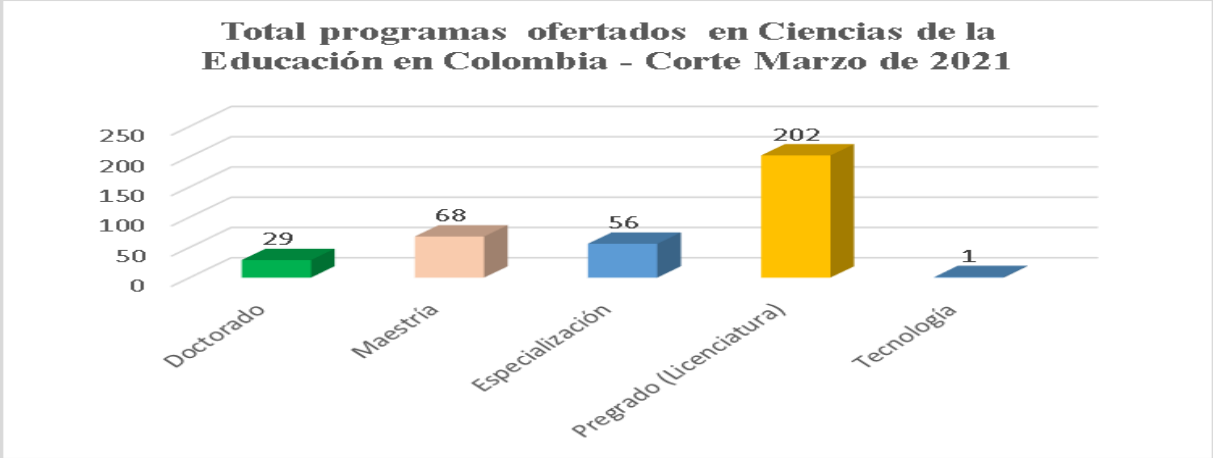


Fuente: Sistema Nacional de Información de la Educación Superior - SNIES, (2022).

Así mismo, al desagregar la información específicamente para el núcleo básico de conocimiento (NBC) de Ciencias de la Educación se encuentran 471 programas, discriminados como se muestra en la figura 7.

Figura 7

Total programas de ciencias de la educación en Colombia



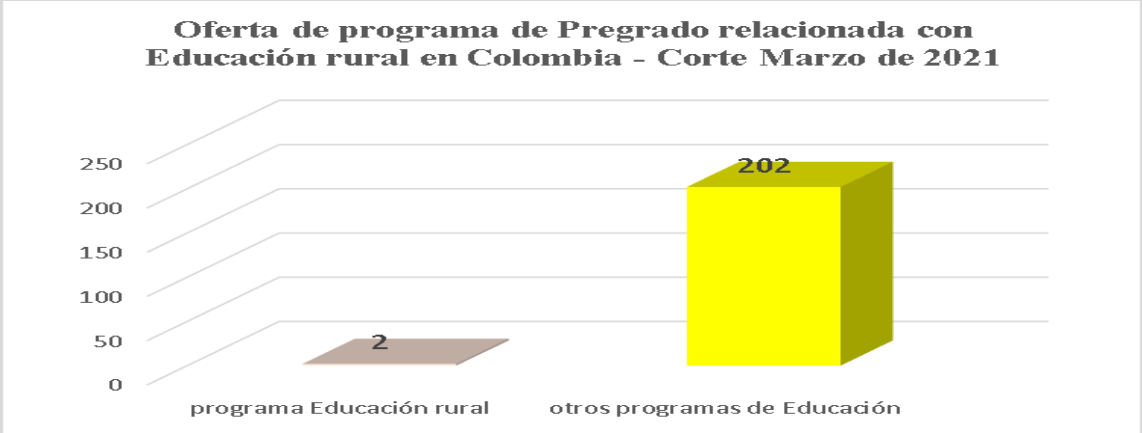
Fuente: Sistema Nacional de Información de la Educación Superior - SNIES, (2022).

Lo presentado en la figura 7 permite evidenciar que la relación de oferta formativa en materia de educación es aproximadamente del 4.7%, porcentaje sobre la totalidad de los programas registrados como activos en el Ministerio de Educación, que se distribuye en un amplio espectro de opciones formativas como se aprecia en la figura 7. Al analizar la distribución de la oferta formativa, se evidencia que la representación de programas relacionados con educación rural es aproximadamente del 2 % en comparación con la totalidad de programas registrados y activos en el Ministerio de Educación.

Sin embargo, cuando se examinan los programas con un enfoque específico en la formación rural, se observa que solo tres programas cumplen con este requisito. Estos tres programas se dividen en dos pregrados (licenciaturas) y una especialización de posgrado. Esta situación indica que la oferta de formación orientada a la educación rural es limitada y puede ser motivo de inquietud para abordar las necesidades y desafíos educativos en zonas rurales del país. Esto se ilustra en la figura 8, que muestra la cantidad de programas relacionados con educación rural en cada nivel educativo.

Figura 8

Programas relacionados con educación rural en Colombia

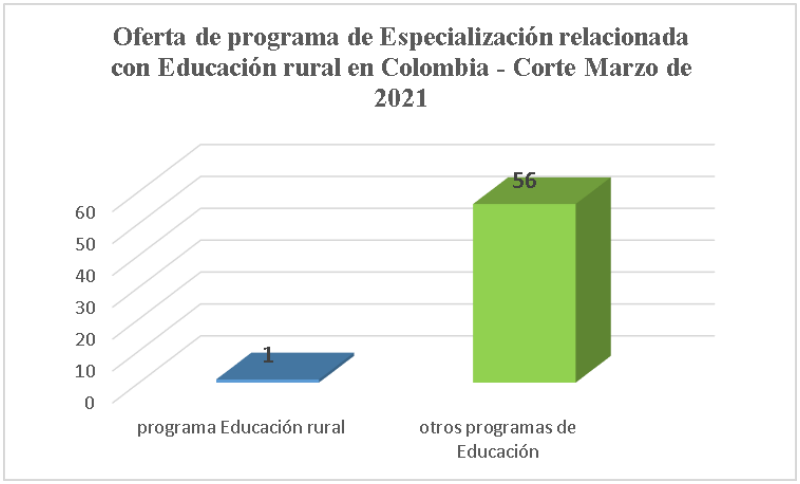


Fuente: Sistema Nacional de Información de la Educación Superior - SNIES, (2022).

Con base en la figura 9 se deduce que la oferta de formación docente dirigida al sector rural es aproximadamente el 2% con relación al volumen total de la oferta académica establecida para el núcleo básico de conocimiento denominado Ciencias de la Educación.

Figura 9

Oferta de programas de especialización relacionados con educación rural en Colombia



Fuente: Sistema Nacional de Información de la Educación Superior - SNIES, (2022).

Esta oferta con énfasis en educación rural es suministrada en el nivel de pregrado denominado licenciatura en Educación Campesina y Rural, con una duración de 10 semestres en

la Universidad de los Llanos, bajo la modalidad presencial en la sede ubicada en Villavicencio, Meta. De la misma manera, este pregrado presencial es impartido por la Universidad del Magdalena con sede en la ciudad de Santa Marta, pero con una duración menor: nueve semestres.

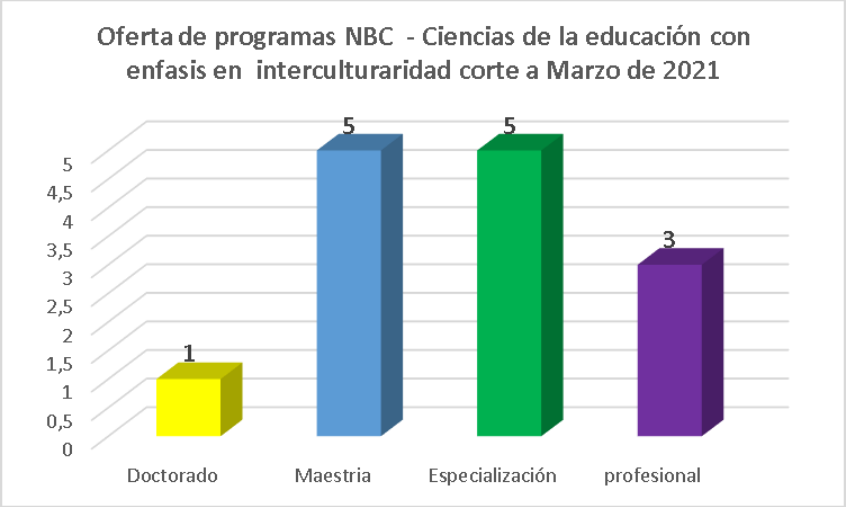
Sólo se imparte el programa de especialización en educación en contextos rurales en la ciudad de Bogotá bajo la modalidad virtual en la Fundación Universitaria Agraria de Colombia - Uniagraria (Figura 9). Este programa se concentra en la problematización y solución de asuntos álgidos desde la formación de especialistas para el desarrollo rural nacional hasta la reconstrucción de tejido social, las políticas públicas relacionadas con la educación en contextos rurales y la gestión y sistematización de propuestas y modelos pedagógicos en contextos rurales, para aportar innovadora y pertinentemente a las metas internacionales de desarrollo sostenible y las metas nacionales de desarrollo.

Cabe resaltar, tal y como se aprecia en la figura 7, que existe un sinnúmero de formaciones de posgrado a nivel de maestría y doctorados dedicados a materias relacionadas con la ruralidad, pero aislados completamente de la *formación de formadores* para el contexto rural, ya que se encuentran adscritos a programa de ingeniería, administración de empresas y sobre todo, vinculadas a las agrociencias, sin incidir en la formación del docente rural.

Sin embargo, aunque existe un auge considerable en la formación en pregrado, a la hora de trascender al nivel posgradual su margen de incidencia sólo llega a una especialización anclada a la licenciatura de Educación Rural, evidenciando una vez más que los perfiles de ingreso y de egreso, se encuentran direccionados hacia la urbano a pesar de que la enunciación del programa hace énfasis en la formación de maestros rurales.

Figura 10

Oferta de programas en ciencias de la educación con énfasis en interculturalidad



Fuente: Sistema Nacional de Información de la Educación Superior - SNIES, (2022).

Ahora bien, otro panorama se vislumbra al confrontar esta información con la oferta de programas que se imparte en el NBC - Ciencias de la Educación con enfoque intercultural, como se aprecia en la figura 10 esta perspectiva, a diferencia de la formación rural, tiene un nivel de aceptación en ascenso copando todos los niveles requeridos en educación superior. De lo anterior se infiere que para el sistema educativo colombiano es relevante la transformación conceptual del territorio, ya no visto este solamente como lugar geográfico, sino como un espacio en donde confluyen múltiples conciencias que se entretejen desde cosmovisiones diferentes, lo que conlleva al cuestionamiento sobre la pertinencia del binomio urbano / rural, para dar paso a un nuevo discurso amparado en la construcción dialógica colectiva que privilegia lo intercultural sobre la división sectorial.

Esta transformación del paradigma urbano/rural se observa en el auge de programas que, anclados a varios núcleos básicos de conocimiento, promueven la interculturalidad como un elemento necesario para el desarrollo y la inclusión de las comunidades (Tabla 5).

Tabla 5

Relación de oferta académica con perspectiva intercultural con corte a Marzo 2021

Nombre institución	Nombre del programa	Estado del programa	Núcleo Básico del Conocimiento	Nivel	Modalidad	Número créditos	Municipio oferta programa
Universidad del Cauca	Especialización en estudios interculturales	Inactivo	Sociología, trabajo social y afines	Posgrado	Presencial	36	Popayán
Universidad del Cauca	Maestría en estudios interculturales	Activo	Sociología, trabajo social y afines	Posgrado	Presencial	52	Popayán
Universidad del Valle	Maestría en estudios interlingüísticas e interculturales	Activo	Educación	Posgrado	Presencial	55	Cali
Universidad del Magdalena Unimagdalena	Doctorado en educación, interculturalidad y territorio	Activo	Sin clasificar	Posgrado	Presencial	94	Santa marta

Nombre institución	Nombre del programa	Estado del programa	Núcleo Básico del Conocimiento	Nivel	Modalidad	Número créditos	Municipio oferta programa
Universidad de la Guajira	Licenciatura en etnoeducación e interculturalidad	Activo	Educación	Pregrado	Presencial	157	Riohacha
Pontificia Universidad Javeriana	Maestría en interculturalidad, desarrollo y paz territorial	Activo	Sociología, trabajo social y afines	Posgrado	Presencial	45	Cali
Universidad de San Buenaventura	Especialización en educación en contextos de interculturalidad	Inactivo	Educación	Posgrado	Presencial	24	Cali
Universidad el Bosque	Maestría en educación inclusiva e intercultural	Activo	Sin clasificar	Posgrado	Distancia (virtual)	48	Bogotá, D.C.

Nombre institución	Nombre del programa	Estado del programa	Núcleo Básico del Conocimiento	Nivel	Modalidad	Número créditos	Municipio oferta programa
Universidad Autónoma de Occidente	Especialización en interculturalidad y estudios de género	Activo	Sin clasificar	Posgrado	Presencial	24	Cali
Universidad Autónoma de Occidente	Especialización en interculturalidad y estudios de género	Activo	Sin clasificar	Posgrado	Distancia (virtual)	24	Cali
Universidad nacional abierta y a distancia UNAD	Maestría en educación intercultural	Activo	Educación	Posgrado	Distancia (virtual)	47	Bogotá, D.C.
Fundación universitaria católica del norte	Especialización en dialogo interreligioso e intercultural	Activo	Filosofía, teología y afines	Posgrado	Distancia (virtual)	25	Santa rosa de osos

Nombre institución	Nombre del programa	Estado del programa	Núcleo Básico del Conocimiento	Nivel	Modalidad	Número créditos	Municipio oferta programa
Universidad autónoma indígena intercultural - UAIIN	Comunicación propia intercultural	Activo	Comunicación social, periodismo y afines	Pregrado	Presencial	164	Popayán
Universidad autónoma indígena intercultural - UAIIN	Derecho propio intercultural	Activo	Derecho y afines	Pregrado	Presencial	164	Popayán

Fuente: Sistema Nacional de Información de la Educación Superior - SNIES, (2022).

Al recapitular con respecto a las cifras y panoramas presentados es posible afirmar que, a pesar de la intencionalidad política planteada a partir de la adición de los Objetivos de Desarrollo Sostenible como política de Estado, al realizar un análisis exhaustivo en las bases de datos del Ministerio de Educación Nacional sobre los programas orientados hacia la gestión territorial desde lo rural, se evidencia que el desarrollo de los procesos formativos desde el núcleo conocimiento de educación es aún incipiente.

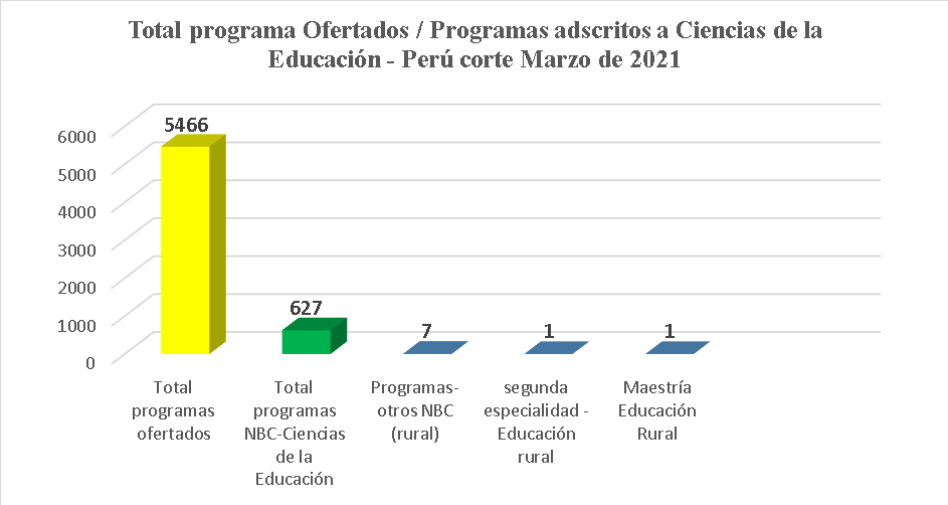
Con base en esto es posible inferir que el actual discurso de política pública con respecto a la educación superior aún dista mucho de converger y privilegiar aspectos de la ruralidad dispersa desde el enfoque territorial a fin de satisfacer las necesidades del contexto situado.

Al realizar un estudio comparativo con otros países de Suramérica como, por ejemplo Perú, se observa un comportamiento similar para el núcleo básico de conocimiento Ciencias de la Educación con respecto al auge de programas de contenido intercultural, pero igualmente se presenta una clara disminución en cuanto a la oferta de programas dirigidos hacia el sector rural.

Continuando con el caso peruano, la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU) de Perú publicó en su página web el listado de carreras (bachillerato, maestría y doctorado) que se encuentran autorizadas por las autoridades competentes (Asamblea Nacional de Rectores - ANR, Consejo Nacional para la Autorización de Funcionamiento de Universidades - CONAFU o la propia universidad), según la normativa aplicable al momento de su creación. (Figura 11)

Figura 11

Total programas ofertados adscritos a ciencias de la educación en el Perú



Fuente: Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria – SUNEDU, (2021).

Al contrastar la información presentada en la figura 11 con los datos correspondientes a Colombia se percibe que, a pesar de existir un mayor porcentaje de programas impartidos en el NBC –Ciencias de la educación, equivalentes al 11% aproximadamente del volumen total de los programas ofertados frente a Colombia, también se evidencia la escasez de formación direccionada a la educación rural pues este énfasis está señalado solo en el campo posgradual como segunda especialidad y como una maestría impartida a través de dos programas exclusivamente (Figura 12), a saber:

El programa de segunda especialidad denominado: Segunda Especialidad profesional en Educación Rural Intercultural Bilingüe, el cual es impartido por la Universidad Nacional de Huancavelica, institución de carácter público, con una duración de tres años bajo la modalidad remota no presencial; su finalidad esencial es plantear el mejor aprovechamiento de esta riqueza lingüística con fines integradores y brindar un servicio de calidad a niños, niñas y adolescentes

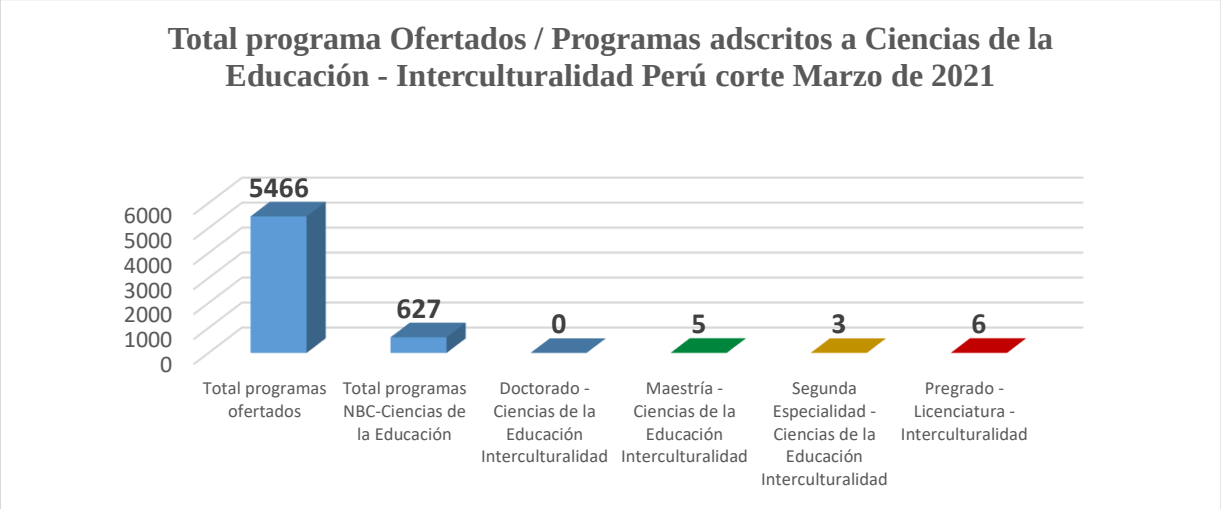
que pertenecen a un pueblo indígena que hablan una lengua originaria como primera o segunda lengua.

Con respecto a esta se infiere que, a pesar de tener una mención en ruralidad, prima el enfoque intercultural pues, está direccionada hacia pueblos originarios dejando otros actores de la escena rural fuera de su alcance.

Por otra parte, la Universidad Nacional Agraria La Molina (UNALM), también de carácter púbico, oferta de manera presencial el programa de **Maestría en ciencias de la educación**, mención en educación y desarrollo rural, con una duración de 2 años.

Figura 12

Total programa de ciencias de la educación con énfasis en interculturalidad en el Perú



Fuente: Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria – SUNEDU, (2021).

Como se puede apreciar en la Figura 12 se observa una mayor oferta de programas con énfasis en interculturalidad, los cuales cuentan con un mayor número de vinculaciones al núcleo básico de conocimiento Ciencias de la Educación, en relación con las vinculaciones que presenta el énfasis de ruralidad.

Cabe resaltar además, que existen un sinnúmero de formaciones a nivel de maestrías y doctorados relacionadas con la ruralidad, adscritos a programa de ingeniería, empresas y sobre todo, ciencias agropecuarias, pero aislados completamente de la *formación de formadores* para el contexto rural, de manera que distan mucho de satisfacer las necesidades del contexto situado.

En Colombia, se espera que el país siga avanzando en el desarrollo de programas de formación docente rural, a través de la implementación de políticas y programas que promuevan el acceso a la educación superior para estudiantes rurales y la formación de maestros capaces de atender las necesidades de las comunidades rurales.

Además, se espera que se sigan desarrollando estrategias de colaboración entre universidades, gobiernos locales y organizaciones de la sociedad civil para mejorar la formación docente rural en Colombia y en toda América Latina. La colaboración entre estos actores puede ayudar a promover el intercambio de conocimientos y experiencias, y a fomentar la innovación en la formación docente rural.

Capítulo quinto. Análisis de dispositivos y leyes a nivel internacional: Sesgos culturales y su impacto en la educación superior de las comunidades indígenas

En el presente análisis, se investiga a fondo la influencia crucial de la política internacional en la configuración de políticas internas en Colombia. Al enfocarse críticamente en el acceso a la educación superior para las comunidades indígenas, este examen proporciona una visión esencial para comprender los desafíos y las oportunidades inherentes a la construcción de políticas públicas inclusivas y equitativas en el ámbito educativo. Este capítulo destaca por su importancia en la consecución del Objetivo Específico 1, ya que contribuye a una comprensión más profunda de cómo las decisiones a nivel global afectan directamente la dinámica educativa nacional, brindando así una base sólida para la evaluación integral y la formulación de estrategias efectivas destinadas a garantizar la igualdad de oportunidades en el sistema educativo.

En el contexto globalizado en el que se encuentran inmersos los países en este momento la política internacional desempeña un papel fundamental en la configuración de las relaciones entre naciones, la cooperación internacional y la resolución de problemas globales, sin embargo, su influencia no se limita únicamente al ámbito internacional, sino que también se extiende a la política pública interna de los países. Esto es especialmente evidente en el caso de Colombia, ya que las decisiones y acciones en materia de política internacional tienen serias repercusiones en cuanto al diseño e implementación de las políticas públicas en diversos sectores: educación, salud, seguridad pública, etc.

De aquí que el análisis de la política internacional se convierte en un punto de partida para comprender y abordar los desafíos y oportunidades que enfrenta el país en la búsqueda de políticas públicas que contribuyan al bienestar de sus ciudadanos. Ahora bien, dentro de los

múltiples aspectos abordados en el análisis de la política internacional, un tema crucial es el acceso a la educación superior por parte de las comunidades indígenas, ya que la inclusión y garantía de igualdad de oportunidades en el sistema educativo son objetivos fundamentales para construir una sociedad justa y equitativa.

En este sentido, es necesario adaptar las políticas educativas y los programas de enseñanza a las necesidades y particularidades de las comunidades indígenas, reconociendo y valorando sus saberes y formas de conocimiento propias, especialmente con respecto a la educación superior ya que, como se ha señalado en el transcurso del presente trabajo, esta es una herramienta clave para el desarrollo y el progreso de los individuos y las sociedades, sin embargo, para que sea realmente efectiva y beneficie a toda la sociedad, es necesario que existan políticas públicas que promuevan la inclusión de todos los sectores, especialmente aquellos que han sido históricamente marginados y discriminados.

Bajo este tenor, en el presente capítulo se llevará a cabo un análisis exhaustivo de los diferentes dispositivos y leyes que abordan la educación y la diversidad cultural a nivel internacional, a la luz del concepto de sesgos culturales, con la intención de revisar si los marcos normativos mencionados tienden hacia una discriminación indirecta de las comunidades indígenas en el ámbito de la educación superior. Este análisis permitirá una comprensión más profunda de las barreras que existen a nivel de políticas públicas y normatividad a la hora de aplicar la interculturalidad en la educación superior; lo anterior coadyuvará en el proceso de fundamentar una base sólida para la formulación de estrategias y políticas inclusivas que promuevan la igualdad de oportunidades educativas para todos.

Previo a ello es menester reiterar que, para efectos de esta investigación, la política pública se entiende como un conjunto de acciones y decisiones que son tomadas por el gobierno

o las instituciones públicas para abordar un problema específico o para alcanzar ciertos objetivos y metas en beneficio de la sociedad en general (Medina et al., 2014; Departamento Nacional de Planeación, 2021); para ampliar este concepto, se puede tener presente la definición de Roth (2006) quien especifica que una política pública es el conjunto de instrumentos creados por el Estado para proteger y asegurar el cumplimiento y respeto de los derechos considerados esenciales para la construcción de una sociedad democrática y vista como bienes públicos fundamentales; por ende, la creación y puesta en marcha de políticas públicas debería estar enfocada en su capacidad para allegar la sociedad a estos objetivos.

Ahora bien, los sesgos (también conocidos como distorsiones cognitivas) son errores sistemáticos en el pensamiento que ocurren cuando las personas procesan información de algún tiempo, lo que los lleva a caer en irracionalidades sistemáticas (Kreimer, 2021); con respecto al concepto de sesgo dentro del ámbito de las políticas públicas éste se puede definir como la tendencia o prejuicio que influye en la toma de decisiones y en la implementación de políticas públicas, ya sea por parte de los responsables políticos o de los funcionarios públicos encargados de llevar a cabo dichas políticas.

Como señalan Thaler y Sunstein (2009) los sesgos pueden surgir en la política pública debido a la falta de información, a la ideología o a la preferencia personal de los responsables políticos, pudiendo llevar a decisiones que no son óptimas o justas desde el punto de vista social.

Habiendo definido estos conceptos se pueden empezar el análisis de diferentes dispositivos y leyes que abordan la educación y la diversidad cultural en varios países del mundo, los cuales pueden presentar sesgos, especialmente de enfoque cultural, que puede llevar a la discriminación indirecta de las comunidades indígenas en la educación superior. Para tal fin

se identifican varias clases de sesgos ideológicos tales como el universalismo abstracto, la homogeneización cultural, el sesgo de reconocimiento y asimilación cultural.

5.1 Sesgos y política pública

En primer lugar, se entiende por sesgo cultural a los prejuicios o suposiciones que se hacen sobre otras culturas, sin tener una comprensión profunda y respetuosa de las diferencias culturales reales. Uno de estos tipos de sesgos es el denominado universalismo abstracto, que se refiere a la tendencia a aplicar de manera universal los principios o valores que son específicos de una cultura, sin tener en cuenta las diferencias culturales, dejando entrever, a la vez, la preponderancia que se da a una hegemonía cultural e infravalorando a las demás, ya sea porque son menos conocidas o porque son ajenas a la idiosincrasia propia. Como señala el antropólogo Clifford Geertz (1973) en su libro *The interpretation of cultures,* los principios culturales y los patrones de comportamiento varían de un modo ostensible entre las culturas, si no se es consciente de ello se puede tender a generalizar fácilmente, con las consecuencias negativas que esto trae consigo, lo que resulta en la toma de decisiones y en la búsqueda de soluciones inapropiadas o insuficientes para abordar los problemas específicos de cada cultura.

Esta tendencia al universalismo abstracto deviene en distorsiones cognitivas como es el caso con la homogeneización cultural, la cual tiene que ver con la tendencia a considerar que todas las culturas deberían ser iguales y, por tanto, se tiende a tratarlas como si fueran homogéneas, ignorando sus diferencias y su diversidad, lo que tiene profundas consecuencias para todas aquellas sociedades minoritarias a nivel histórico, social, cultural, político, etc.; como lo destaca el filósofo Charles Taylor (1992) en su ensayo *Multiculturalism and the Politics of Recognition*, la homogeneización cultural es un proceso que borra las diferencias culturales y promueve una uniformidad que niega la riqueza y la complejidad de las culturas.

En este mismo sentido, el sesgo de reconocimiento se refiere a la tendencia a ignorar o minimizar la importancia de las diferencias culturales (Honneth, 1995)., a menudo ignorando las identidades culturales de grupos marginados y sus necesidades específicas; este sesgo es un tipo de exclusión que niega la importancia de la identidad cultural y ocasiona la falta de respeto y de reconocimiento por la diversidad cultural

Por último, se debe reconocer que los sesgos recién mencionados, de manera individual, es decir cada uno de ellos por sí solos, o su combinación están implícitos en el fenómeno de la asimilación cultural, que sucede cuando la presión de individuos o grupos lleva a que se abandonen las tradiciones culturales propias y se adapten la de la cultura dominante, asumiendo los comportamientos y creencias mayoritarios. Como señala la antropóloga Ruth Benedict (1934) refiriéndose a los patrones culturales, la asimilación cultural puede resultar en la pérdida de la identidad cultural y en una sensación de alienación para los individuos que se ven obligados a abandonar su cultura de origen.

Los sesgos en política pública pueden tener efectos negativos en los ciudadanos y en la sociedad en general, y suelen ser especialmente nocivos para los grupos marginados y vulnerables, por esto es importante reconocerlos y abordarlos con medidas que promuevan la igualdad y la justicia social, como la que se propone a lo largo de la presente tesis doctoral.

5.2 Sesgos en la normatividad internacional (Convenios, Convenciones y Declaraciones) que afectan a la diversidad cultural y a la inclusión

Como se ha venido mencionando, a nivel internacional las políticas y convenciones han sido fundamentales en el proceso de construcción de sociedades más igualitarias, incluyentes y justas, sin embargo, en muchos casos estas medidas se han visto impactadas por diferentes tipos

de sesgos y discriminaciones por parte de sus promotores que han resultado excluyendo a las comunidades indígenas y coartado sus derechos y posibilidades, como se muestra a continuación.

La *Declaración Universal de Derechos Humanos*, documento promulgado en 1948 en **Francia**, fue redactado mayoritariamente por representantes occidentales, lo que llevó a un sesgo etnocéntrico que resultó en una falta de reconocimiento de los derechos y necesidades específicas de los pueblos indígenas y demás culturas no occidentales (Morsink, 1999). Aunque esta Declaración es un enorme aporte en la protección de los derechos humanos, carece de la debida atención y reconocimiento a las necesidades de las comunidades marginadas.

Por otro lado, la *Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial*, creada por las Naciones Unidas en 1965, también presenta un sesgo de género al no abordar explícitamente la discriminación experimentada por las mujeres indígenas, lo que resulta en una falta de reconocimiento y atención a esta forma específica de opresión (Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 1965).

Asimismo, la *Convención de Viena sobre el Derecho de los Tratados*, negociada y acordada por países poderosos en **Austria** en 1969, tiene un sesgo de poder que se traduce en una falta de atención a las necesidades y derechos de los pueblos indígenas y otros grupos marginados; este sesgo hacia los intereses y prioridades de los países poderosos ha resultado en una falta de reconocimiento y protección de las comunidades marginadas y en la perpetuación de una desigualdad económica, política y sociocultural que ha empobrecido a los países menos desarrollados al condenarlos a endeudarse económicamente con tasas de interés altísimas bajo la firma de contratos leoninos que los llevan a embarcarse en un círculo vicioso donde nunca se pueden pagar los intereses, lo que conduce a más préstamos y así sucesivamente.

En el caso de la *Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer*, aunque se busca garantizar la igualdad de derechos para las mujeres (ONU, 1979), no siempre se consideran las diferencias culturales y las formas específicas en que la discriminación afecta a las mujeres indígenas en países como México, por ejemplo, fallando en reconocer las experiencias y necesidades específicas de las mujeres indígenas en la lucha contra la discriminación y la promoción de la igualdad de género.

Continuando con la indagación, en 1989, se llevó a cabo la *Convención de Viena para la Protección de la Capa de Ozono*, ratificado por Colombia en el año 1990, a pesar de tratarse de un tema de interés general esta normatividad no toma en cuenta los conocimientos tradicionales de las comunidades indígenas en relación con la protección de la capa de Ozono, lo que limita su participación en la toma de decisiones en este ámbito (Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente - PNUMA, 1988).

En el mismo año 1989 se suscribe el *Convenio 169 de la OIT*, el cual se constituye como un marco internacional que busca garantizar los derechos de los pueblos indígenas y tribales en todo el mundo. No obstante, en el contexto del acceso de estas comunidades a la educación superior, pueden surgir barreras que afecten la aplicación efectiva del convenio, teniendo en cuenta que la discriminación es uno de los principales dispositivos que pueden limitar el acceso de las comunidades indígenas a la educación superior, especialmente en países donde los pueblos indígenas tienen menos acceso que otras poblaciones a esta. Además, la subrepresentación de los pueblos indígenas en la aplicación del Convenio también puede ser un obstáculo (Organización Internacional del Trabajo - OIT, 1989).

En 1989 también se salió a la luz la *Convención sobre los Derechos del Niño*, que reconoce el derecho a la educación para todos los niños y niñas, esta Convención no menciona

específicamente a las comunidades indígenas en relación con la educación superior, lo que puede limitar su acceso a este nivel educativo. Además, presenta un sesgo cultural al no considerar las particularidades de las comunidades indígenas ni sus formas de aprendizaje y conocimiento (UNICEF, 1989).

En 1990 se dio a conocer la *Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares,* la cual reconoce el derecho a la educación para todos los trabajadores migratorios y sus familias. Sin embargo, esta Convención también presenta un sesgo discriminatorio que afecta el acceso de las comunidades indígenas a la educación superior; esto se debe a que estas comunidades pueden ser víctimas de discriminación por parte de la sociedad en general y, en algunos casos, incluso por parte de las autoridades educativas (Naciones Unidas, 1990).

Continuando con la revisión de los posibles sesgos con respecto a las oportunidades de acceso a la educación superior dentro de instrumentos internacionales, el mismo año, 1992, se creó el *Convenio sobre la Diversidad Biológica,* el cual reconoce el derecho de las comunidades indígenas a participar en la toma de decisiones relacionadas con la utilización de los recursos naturales (Naciones Unidas, 1992). Este Convenio reconoce la importancia del conocimiento tradicional de las comunidades indígenas en la conservación de la biodiversidad, pero no se refiere en ningún apartado a su participación efectiva en los procesos de toma de decisiones relacionados con la gestión de los recursos naturales y la investigación científica. Sin embargo, este Convenio también reconoce que las comunidades indígenas pueden ser excluidas deliberadamente de la educación superior, lo que perpetúa su exclusión y marginación.

A su vez, la *Declaración de Principios y Programa de Acción de la Cumbre de las Américas* (Organización de Estados Americanos - OEA, 1994) reconoce la importancia de la

educación para el desarrollo de las comunidades indígenas. Sin embargo, puede tener un sesgo cultural de homogeneización al estandarizar las políticas educativas para todas las comunidades indígenas en la región sin considerar sus diferencias culturales y lingüísticas.

La *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*, promulgada en 2007, reconoce los derechos de estas comunidades (Naciones Unidas, 2007), pero puede no ser suficiente para garantizar su acceso a la educación superior. Además, la falta de implementación y aplicación efectivas de la declaración puede limitar su impacto real.

A continuación, en la tabla 6 se presenta un resumen de las principales leyes, convenciones y constituciones que ejemplifican algunos de los sesgos descritos en relación con la cultura y los derechos humanos, cada categoría resalta características específicas de estos sesgos y se ilustra con ejemplos concretos de documentos legales de distintos países. El objetivo de esta tabla es proporcionar una visión general de cómo estos sesgos pueden manifestarse en contextos legales y su impacto en la diversidad cultural y el reconocimiento de derechos humanos, información que será reforzada en los párrafos subsecuentes a la tabla a través de datos pertinentes que consolidarán los conceptos presentados.

Tabla 6

Ejemplos de Sesgos Culturales en Leyes y Convenciones

Tipo de sesgo	Normatividad (Ley – Convención	Características comunes
Universalismo abstracto	Declaración Universal de Derechos Humanos	• Aplicación global: La Declaración Universal de Derechos Humanos se considera aplicable a todas las personas, sin importar su origen étnico, religión, nacionalidad o cualquier otra característica individual. Establece que los derechos humanos son universales y deben protegerse en todo el mundo. • Enfoque abstracto: La Declaración se basa en principios y valores abstractos, como la igualdad, la dignidad humana y la libertad. Estos principios se presentan de manera general y se consideran aplicables a todas las personas, independientemente de su contexto cultural o social específico. • Derechos indivisibles e interdependientes: La Declaración reconoce que los derechos humanos son indivisibles e interdependientes. Esto significa que todos los derechos, ya sean civiles, políticos, económicos, sociales o culturales, son

Tipo de sesgo	Normatividad (Ley – Convención	Características comunes
		igualmente importantes y están interrelacionados. No se pueden separar unos de otros y deben ser respetados en su totalidad.
Homogeneización cultural	• Declaración Universal de Derechos Humanos. • Ley de las Primeras Naciones y Métis (Canadá) • Ley de Educación de El Salvador • Decreto 5.051 de Brasil	• Pérdida de diversidad cultural: Estas normativas pueden promover una tendencia hacia la homogeneización cultural al establecer estándares y principios comunes que se aplican a todas las personas o grupos dentro de una determinada jurisdicción. Esto puede llevar a la pérdida de la diversidad cultural, ya que se espera que las comunidades se ajusten a normas y valores comunes. • Influencia de la cultura dominante: En algunos casos, las normativas pueden reflejar la influencia de la cultura dominante en una sociedad. Pueden establecer estándares y prácticas que están más alineados con la cultura mayoritaria o hegemónica, lo que puede llevar a la marginalización o asimilación de las culturas minoritarias o indígenas. • Impacto en la educación y derechos culturales: Las leyes y decretos relacionados con la educación, como la Ley de Educación de El Salvador y el Decreto No.

Tipo de sesgo	Normatividad (Ley – Convención	Características comunes
		5.051 de Brasil, pueden tener un impacto significativo en la preservación de la diversidad cultural. Si estas normativas priorizan o imponen ciertos aspectos culturales en la educación, puede limitar la expresión y promoción de otras culturas dentro del sistema educativo, lo que afecta los derechos culturales de las comunidades.
Sesgo de reconocimiento	• Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial • Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas	• Discriminación basada en la raza, género u origen: Las convenciones como la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial, la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, el Convenio 169 de la OIT y la Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares, se centran en reconocer y combatir la discriminación basada en la raza, género u origen. Estas normativas buscan garantizar la igualdad de derechos y oportunidades para todas las personas, independientemente de su pertenencia a determinados grupos.

Tipo de sesgo	Normatividad (Ley – Convención	Características comunes
	de Discriminación contra la Mujer • Convención de Viena para la Protección de la Capa de Ozono • Convenio 169 de la OIT • Convención sobre los Derechos del Niño • Convención Internacional sobre la Protección de los	• Protección de derechos específicos: Algunas convenciones se enfocan en reconocer y proteger derechos específicos de determinados grupos. Por ejemplo, la Convención de Viena para la Protección de la Capa de Ozono busca reconocer la importancia de la protección de la capa de ozono y la necesidad de adoptar medidas para prevenir su deterioro. Del mismo modo, el Convenio sobre la Diversidad Biológica busca promover la conservación y el uso sostenible de la diversidad biológica. • Protección de derechos de los niños: La Convención sobre los Derechos del Niño se centra en reconocer y proteger los derechos de los niños en diversas áreas, como la educación, la salud, la protección contra la explotación y la discriminación. Esta convención busca garantizar que los niños sean reconocidos como sujetos de derechos y que se tomen medidas para su bienestar y desarrollo integral.

Tipo de sesgo	Normatividad (Ley – Convención	Características comunes
	Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares • Convenio sobre la Diversidad Biológica	
Sesgo de asimilación cultural	• *Indian Self-Determination and Education Assistance Act* • Constitución de la República de Honduras	• Promoción de la asimilación cultural: El *Indian Self-Determination and Education Assistance Act* busca promover la asimilación cultural al otorgar a las tribus indígenas de Estados Unidos el derecho a asumir el control de programas y servicios gubernamentales relacionados con la educación y la asistencia social. Esta ley tiene como objetivo fomentar la asimilación de las comunidades indígenas en la sociedad dominante.

Tipo de sesgo	Normatividad (Ley – Convención	Características comunes
	• Constitución de la República Bolivariana de Venezuela • Ley de las Primeras Naciones y Métis (Canadá) • Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas en México	• Limitación de la diversidad cultural: La Constitución de la República de Honduras y la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela son ejemplos de constituciones que pueden promover un sesgo de asimilación cultural al enfatizar la unidad nacional y la identidad cultural dominante. Estas constituciones pueden limitar la diversidad cultural y promover una asimilación de las diferentes culturas dentro del país. • Políticas de asimilación de las Primeras Naciones y Métis: La Ley de las Primeras Naciones y Métis en Canadá puede ser un ejemplo de una legislación que promueve la asimilación cultural al tratar de integrar a las comunidades indígenas dentro del sistema político y social de Canadá. Estas políticas pueden tener como objetivo la asimilación de las culturas indígenas en la cultura dominante del país

Nota. La tabla presenta ejemplos de sesgos culturales identificados en leyes y convenciones internacionales. Estos ejemplos ilustran la presencia de sesgos como el universalismo abstracto, la homogeneización cultural, el sesgo de reconocimiento y el sesgo de asimilación cultural en diferentes contextos legales.
Fuente: Elaboración propia.

5.3 Sesgos en Constituciones de países americanos que afectan a la diversidad cultural y a la inclusión

Para el 1982, **Honduras** promulgó su *Constitución de la República*, en la cual se reconoce la diversidad cultural del país, sin embargo, se presenta un sesgo ya que se parte del principio de que las comunidades indígenas se integren en la cultura y sociedad dominante, lo que puede resultar en la pérdida de sus tradiciones y prácticas culturales (sesgo de asimilación) (Asamblea Nacional Constituyente de Honduras, 1982).

En 1985, **Guatemala** aprobó su *Constitución Política*, en la cual también se reconoce la diversidad cultural del país. No obstante, falta la implementación de medidas concretas para garantizar el acceso y la inclusión de las comunidades indígenas; de manera similar al caso de la Constitución de Honduras, esta es específica para Guatemala y podría ignorar la situación de otros países (Asamblea Nacional Constituyente de Guatemala, 1985).

Posteriormente, en 1990, se reformó la *Constitución Política de **Nicaragua***, la cual reconoce la diversidad cultural y lingüística del país, pese a lo cual no se establecieron medidas concretas para garantizar el acceso de las comunidades indígenas a la educación superior en su propia lengua, lo que puede ser un obstáculo para su formación académica (Asamblea Nacional de Nicaragua, 1990).

Luego, en 1992, se sancionó y promulgó la *Constitución de la República del **Paraguay***, la cual tampoco hace mención explícita de los derechos de las comunidades indígenas a la educación superior, lo que puede interpretarse como una exclusión de estas comunidades en cuanto a su acceso este nivel educativo (Senado de la República de Paraguay, 1992). Esta Constitución puede tener un sesgo cultural de asimilación, ya que se presenta una tendencia a homogeneizar las culturas y lenguas indígenas en el marco de la educación superior.

La Constitución **venezolana** establece la responsabilidad del Estado de proteger la diversidad cultural y lingüística, pero no proporciona un enfoque específico para las comunidades indígenas (Asamblea Nacional Constituyente de Venezuela, 1999).

La *Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia*, promulgada en 2009, reconoce los derechos de las comunidades indígenas, pero puede no abordar adecuadamente las barreras específicas que enfrentan en el acceso a la educación superior (Congreso Nacional de Bolivia, 2009).

5.4 Sesgos en leyes y políticas nacionales de países americanos que afectan a la diversidad cultural y a la inclusión

La *Indian Self-Determination and Education Assistance Act* (Ley de Asistencia para la Educación y la Autodeterminación de los Indios) promulgada en los **Estados Unidos** en 1975, tuvo como objetivo proporcionar financiamiento y apoyo para que los nativos americanos establecieran sus propios sistemas educativos (Department of Health and Human Services, 1975). Sin embargo, esta ley buscó la asimilación de los estudiantes nativos americanos en la cultura dominante estadounidense, lo que resultó en la pérdida de su identidad cultural y en una desconexión de su comunidad. Este sesgo de asimilación limitó el reconocimiento y protección de los derechos y necesidades específicas de los pueblos indígenas.

En cuanto a la *Ley de Educación Nacional del **Perú*** de 1975, esta presenta un sesgo de acceso que limita la inclusión y el acceso equitativo a la educación superior para las comunidades indígenas, debido a la falta de medidas específicas para garantizar su ingreso; aunque esta ley buscaba proporcionar una educación gratuita y de calidad para todos los peruanos, la falta de recursos y oportunidades económicas en las comunidades indígenas a menudo limitaba su acceso a la educación superior (Rojas, 2020). Es importante señalar que esta

ley es específica para Perú y que la situación en otros países en cuanto al acceso a la educación superior para las comunidades indígenas puede variar.

Por último, la *Ley No. 6172 de* ***Costa Rica*** de 1977 establece un dispositivo de sesgo directo que excluye explícitamente a las comunidades indígenas de acceder a la educación superior, lo que limita su acceso a mejores oportunidades de desarrollo y crecimiento (Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica, 1977).

Luego, en el año 1987, se celebra el *Acuerdo de Esquipulas II*, el cual fue firmado por varios países de América Central, incluyendo a **Guatemala** y **Honduras**, en esta oportunidad el acceso de las comunidades indígenas a la educación superior no está considerado en el acuerdo, lo que puede limitar su participación en la construcción de una sociedad más igualitaria y justa (CIDH, 1987). En 1991, Colombia se sumó a la firma del Acuerdo de Esquipulas II, el cual no establece medidas específicas para garantizar el acceso de las mujeres indígenas a la educación superior, lo que puede limitar su participación en la toma de decisiones y en la construcción de una sociedad más igualitaria y justa.

En este punto, se hace mención a otro instrumento relevante sobre el tema en comento en **Paraguay** como es la *Política Nacional de Educación Intercultural Bilingüe*, adoptada en 2013, la cual impulsa una educación de calidad que respeta la identidad y cultura de los pueblos indígenas e, igualmente, reconoce el derecho de las comunidades indígenas a recibir una educación que refleje su diversidad cultural y lingüística. Además, enfatiza en la importancia de su participación en la toma de decisiones sobre la educación, lo cual contribuye a garantizar el respeto de sus derechos y el abordaje de sus necesidades específicas.

La Ley 19.253, también conocida como *Ley de Educación Indígena en* ***Chile*** y promulgada el 5 de octubre de 1993, ha sido un hito significativo en la lucha de los pueblos

indígenas no solo de este país sino de toda América Latina, pues incorpora en gran medida las demandas planteadas por las organizaciones indígenas a lo largo de muchos años. Sin embargo, no garantiza el acceso de estas comunidades a la educación superior en igualdad de condiciones con el resto de la población, además, puede tener un sesgo cultural de interculturalidad sin pluralismo, lo que limita la consideración de la diversidad cultural existente en las comunidades indígenas (Congreso Nacional de Chile, 1993).

Por su parte, la *Ley de Educación de **El Salvador*** (1995) y el *Decreto No. 5051 de **Brasil*** (2004) son normas que también pueden tener un sesgo de homogeneización cultural al abordar las necesidades educativas de las comunidades indígenas:

- la Ley de Educación de El Salvador no reconoce las lenguas indígenas como oficiales y no aborda la discriminación y la exclusión en el sistema educativo (Asamblea Legislativa de la República de El Salvador, 1995),
- y el Decreto brasileño reconoce la importancia de la educación intercultural bilingüe, pero su implementación ha sido cuestionada por su falta de enfoque en la diversidad cultural y su énfasis en la integración cultural y lingüística (Presidencia de la República de Brasil, 2004).

En conjunto, estas normas pueden tener un sesgo de homogeneización cultural al no reconocer la diversidad cultural de las comunidades indígenas y al imponer una única cultura hegemónica.

En **Canadá**, la *Ley de las Primeras Naciones y Métis* (2002) establece políticas para mejorar la calidad de vida de las comunidades indígenas y fomentar su participación en la sociedad. Sin embargo, algunos críticos argumentan que la ley tiene un enfoque asimilacionista al buscar la integración de las comunidades indígenas en la sociedad canadiense a través de la educación y el empleo, sin reconocer ni valorar adecuadamente sus particularidades culturales.

Por otro lado, la *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas* en **México**, promulgada en 2003, reconoce la diversidad lingüística y cultural de los pueblos indígenas y establece medidas para proteger y promover sus derechos lingüísticos (Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, 2006). Sin embargo, algunos expertos argumentan que la ley también puede tener un sesgo asimilacionista al establecer el español como lengua oficial y al no reconocer plenamente la autonomía y la autodeterminación de las comunidades indígenas en cuanto a la preservación y promoción de sus lenguas y culturas.

Sobre esta última ley, críticos como Esteban Krotz (1993) y Martínez (2015) argumentan que la ley fomenta la enseñanza bilingüe como un medio para integrar a los hablantes de lenguas indígenas en la sociedad mexicana, pero sin reconocer la importancia y el valor de la diversidad lingüística y cultural de estas comunidades. Además, señalan que la ley no aborda adecuadamente el acceso a la educación y la preservación de las lenguas indígenas y la cultura de estas comunidades, y que su aplicación ha sido insuficiente y desigual en todo el país. También se ha criticado que la ley no aborde otras formas de exclusión y discriminación que enfrentan las comunidades indígenas en México, tales como la falta de acceso a la educación y el empleo, la discriminación en el sistema de justicia y la marginación económica.

La falta de medidas específicas para garantizar el acceso de las comunidades indígenas a la educación superior ha sido una preocupación constante en diferentes países y organismos internacionales. En **Uruguay**, la *Ley 18.437* (2009), que se enfoca en la promoción y el acceso a la educación superior, no aborda las barreras culturales y lingüísticas que pueden impedir que las comunidades indígenas accedan a ella (Congreso de la República Oriental del Uruguay, 2009). De manera similar, el *Convenio sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales*, firmado en **París** en 2005, aborda la protección de la diversidad cultural

en general, pero no proporciona un marco específico para abordar las barreras que enfrentan las comunidades indígenas en la educación superior (UNESCO, 2005).

En **Bolivia**, la *Ley del Derecho a la Educación* (Asamblea Legislativa Plurinacional, 2010) puede tener un sesgo cultural de asimilación, ya que se infiere una tendencia a homogeneizar la educación superior y reducir la diversidad cultural y lingüística de las comunidades indígenas. Por su parte, la *Estrategia Nacional de Educación Intercultural Bilingüe de Perú* (Ministerio de Educación de Perú, 2016) *y Costa Rica* (Consejo Superior de Educación, 2020) reconoce la importancia de la educación intercultural bilingüe y la necesidad de garantizar el acceso a ella para las comunidades indígenas, sin proporcionar una estructura clara para implementarla y asegurar su éxito.

También en **Bolivia**, el *Decreto N° 6.995*, promulgado en 2009, reconoce la importancia de la educación intercultural, su enfoque sigue siendo principalmente el sistema educativo occidental y se espera que las comunidades indígenas se adapten a él (Ministerio de Educación de Bolivia, 2009).

Las *Políticas Nacionales de Educación Intercultural Bilingüe de* ***Chile*** (2015) y ***Honduras*** (2009), también reconocen la importancia de incorporar las lenguas y culturas indígenas en la educación superior, pero no abordan las desigualdades estructurales que afectan su acceso y participación. Por último, la *Ley de Educación Nacional de* ***Argentina*** (Honorable Senado de la República Argentina, 2006) no incluye medidas específicas para garantizar el acceso de las comunidades indígenas a la educación superior, lo que limita sus oportunidades de obtener títulos universitarios.

En **Guatemala**, el *Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe*, promulgado en 2003, busca garantizar el acceso a la educación intercultural bilingüe (Ministerio de Educación

de Guatemala, 2003), pero puede tener un enfoque universalista que no aborda adecuadamente las necesidades específicas de las comunidades indígenas y perpetúa su exclusión de la educación superior. En **Ecuador**, aunque *la Constitución*, promulgada en 2008, reconoce la importancia de la diversidad cultural y los derechos de las comunidades indígenas (Pueblo Soberano del Ecuador, 2008), pero no se enfoca específicamente en las barreras que enfrentan en el acceso a la educación superior; por su parte, la Política Nacional de Educación Intercultural Bilingüe busca garantizar su acceso, pero su implementación real puede estar sesgada debido a la falta de recursos y apoyo adecuados.

En el caso de **Honduras**, la *Ley de Consulta Previa* es una legislación importante para proteger los derechos de los pueblos indígenas y afrohondureños, esta ley fue promulgada en 2010 y establece que antes de realizar proyectos o actividades que puedan afectar a estas comunidades, se debe llevar a cabo una consulta previa para obtener su consentimiento libre, previo e informado (Congreso Nacional de Honduras, 2010).

Sin embargo, en el contexto de la educación superior, la aplicación de esta ley puede limitar la participación de las comunidades indígenas en la toma de decisiones, debido a que, en algunos casos, las consultas previas se llevan a cabo solamente con los líderes y autoridades de las comunidades, sin involucrar a la población en general. Además, puede haber una falta de información o comprensión por parte de las comunidades sobre la importancia de su participación en la toma de decisiones sobre la educación superior.

Ahora bien, hay que aclarar que hay excepciones a los sesgos mencionados, pues, como se ha visto, a pesar de las falencias existe una intención de mejorar en este campo y se ha producido un importante avance en el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas en el ámbito educativo. Es así como diversos instrumentos internacionales y nacionales han

desempeñado un papel fundamental en este proceso, promoviendo una educación intercultural y bilingüe de calidad y garantizando la participación de las comunidades indígenas en la toma de decisiones sobre la educación que les afecta, como ocurre en los siguientes casos:

La *Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*, adoptada en 2016, es otro hito importante en el reconocimiento de los derechos indígenas en el ámbito educativo, ya que reconoce y protege los derechos de los pueblos indígenas, incluyendo su derecho a una educación intercultural y bilingüe de calidad. Asimismo, promueve su participación en la toma de decisiones sobre asuntos que les afecten, lo cual fortalece su empoderamiento y autonomía (Organización de Estados Americanos - OEA, 2016).

Otro de los hitos importantes es la *Ley de Educación para el Estado de Oaxaca* en México, promulgada en 2018 esta ley reconoce la importancia de una educación intercultural y bilingüe de calidad para los pueblos indígenas, al asegurar el acceso a esta educación, se reconoce el derecho de las comunidades indígenas a recibir una formación que respete su identidad y cultura. Además, se promueve su participación en la toma de decisiones sobre la educación, lo cual es esencial para garantizar que sus necesidades y perspectivas sean tomadas en cuenta (Sexagésima Segunda Legislatura Constitucional del Estado libre y Soberano de Oaxaca, 2018).

En 2019, la *Constitución de la República de Cuba* también se suma al reconocimiento de los derechos de las minorías étnicas, es así como esta Constitución reconoce los derechos de los pueblos indígenas y establece la obligación del Estado de garantizar su acceso a la educación. Este reconocimiento constitucional resalta la importancia de asegurar la igualdad de oportunidades educativas para las comunidades indígenas y el respeto hacia su diversidad cultural y lingüística (El Pueblo de Cuba, 2019).

Recapitulando, en conjunto estos instrumentos internacionales y nacionales representan un progreso significativo en el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas en el ámbito educativo. Sin embargo, se presentan sesgos y limitaciones en algunos de estos instrumentos, lo que evidencia la necesidad expuesta en el presente trabajo acerca de tomar medidas concretas para garantizar el acceso efectivo de las comunidades indígenas a la educación superior.

5.5 Análisis de los sesgos en dispositivos y leyes internacionales y su impacto en la educación superior de las comunidades indígenas

A lo largo de las últimas décadas, se ha observado un progresivo avance en el reconocimiento de los derechos de las comunidades indígenas y su acceso a la educación superior, por ejemplo, para analizar un lapso temporal específico se puede considerar como punto de partida el año de 1945, previo al cual el desconocimiento de los derechos de las comunidades indígenas y afrodescendientes era casi total, de manera que tenían que enfrentar discriminación y exclusión sin posibilidad de reivindicación, hasta el presente año (2023), cuando se reconoce un aumento significativo en la conciencia global sobre la importancia de garantizar sus derechos educativos y se han promovido planes y estrategias para que sea posible el pleno cumplimiento de los derechos que se les han arrebatado y que, en algunos casos, nunca se les han reconocido. (Figura 13)

Durante este lapso diversas organizaciones internacionales (como la UNESCO y la ONU) han promovido la igualdad de acceso a la educación superior para las comunidades indígenas, así como el reconocimiento de sus saberes tradicionales, se han aprobado legislaciones nacionales en varios países y se han establecido programas y políticas educativas específicas con el fin de mejorar el acceso y la inclusión de estas comunidades en la educación superior.

Precisamente, son los movimientos y organizaciones indígenas quienes han jugado un papel fundamental en la demanda y defensa de sus derechos, impulsando la concienciación a nivel general y promoviendo un cambio significativo en la legislación y las políticas a nivel nacional e internacional. Aunque aún persisten desafíos, este panorama refleja un progreso en la lucha por la igualdad y el reconocimiento de los derechos educativos de las comunidades indígenas.

Figura 13

Avances en la inclusión de los derechos de las comunidades indígenas en la educación superior: Un panorama histórico y político internacional

Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, el hecho de representar en la figura 13 el reconocimiento gradual de los derechos en el sentido inverso de las manecillas del reloj es una forma de protesta simbólica destacando que este reconocimiento de los derechos indígenas ha sido excesivamente lento y se ha desarrollado avanzando desde etapas iniciales con muy poca atención y reconocimiento, previo a lo cual pasaron muchos siglos durante los cuales ni siquiera se consideraba que estas minorías tuvieran derechos ni se cuestionaba, por ejemplo, que no se les permitiera tener acceso al estudio, hacia una mayor conciencia y toma de acción en las últimas décadas.

Además, esta representación visual sugiere que los avances en la protección de los derechos indígenas han sido el resultado de un proceso acumulativo, donde cada período histórico ha servido de cimiento para el siguiente y ha permitido el avance, construyendo una base más sólida para la defensa y promoción de los derechos indígenas. Aunque el progreso ha sido gradual, esta representación gráfica enfatiza que, a medida que se han logrado avances en la conciencia global y las políticas internacionales, se ha generado un impulso creciente hacia el reconocimiento de los derechos indígenas en la educación superior.

Pues, si bien, algunos países como Bolivia, Honduras y Guatemala reconocen la diversidad cultural en sus constituciones, hace falta implementar medidas concretas para garantizar el acceso y la inclusión de las comunidades indígenas en la educación superior, sin olvidar que cada país puede presentar desafíos específicos en este ámbito. Estos esfuerzos son fundamentales para construir una sociedad más inclusiva, equitativa y justa, donde se respeten y valoren los derechos de los pueblos indígenas en el ámbito educativo y su participación pueda aportar al proceso de decolonización epistémica nacional y continental.

Durante los períodos mencionados, se han observado diversas tendencias en la política internacional que han influido en el reconocimiento de los derechos de las comunidades

indígenas y su acceso a la educación superior. Estas tendencias reflejan una mayor conciencia por parte de los Estados y la comunidad internacional así como un compromiso para abordar las desigualdades y promover la inclusión de los pueblos indígenas. Dentro de las más conspicuas de estas tendencias se pueden mencionar:

- **Mayor atención y debate**: A partir de la década de 1990 se ha presentado un aumento significativo en la atención a los derechos de los pueblos indígenas en la comunidad internacional y, en consecuencia, más debates sobre el asunto, lo que ha llevado a una mayor visibilidad de las problemáticas que enfrentan estas comunidades y a un reconocimiento más amplio de sus derechos, incluido el acceso a la educación superior.

- **Movimientos y organizaciones indígenas**: Han surgido y se han fortalecido movimientos y organizaciones indígenas a nivel internacional, las cuales han desempeñado un papel crucial en la defensa de los derechos de sus comunidades, incluyendo el derecho a la educación superior. Lo anterior ha presionado a los gobiernos y a las organizaciones internacionales para que se involucren en la garantía, respeto y protección de los derechos indígenas.

- **Legislaciones nacionales**: Varios países han aprobado legislaciones nacionales que reconocen los derechos de las comunidades indígenas, incluido su derecho a la educación superior. Estas leyes y normatividad han permitido establecer marcos legales y políticas específicas encaminadas a promover la inclusión y el acceso equitativo de los indígenas en la educación superior.

- **Compromisos internacionales**: Organismos internacionales como la UNESCO y la ONU han promovido la igualdad de acceso a la educación superior para las comunidades

indígenas, estableciendo compromisos y directrices que instan a los Estados a garantizar el derecho a la educación de calidad y culturalmente relevante para estos grupos.

- **Enfoque en la diversidad cultural**: Ha habido un cambio hacia un mayor reconocimiento y valoración de la diversidad cultural, incluyendo las culturas indígenas; esto ha llevado a un mayor énfasis en la preservación y promoción de los saberes y tradiciones indígenas en la educación superior, así como a la inclusión de enfoques interculturales y multiculturales en los programas educativos.

Aunque estas tendencias en la política internacional han contribuido a un mayor reconocimiento de los derechos de las comunidades indígenas en relación con la educación superior, es importante destacar que aún existen múltiples desafíos y grandes brechas en la implementación efectiva de estos derechos, pues la teoría dista mucho de la práctica de manera que la lucha por la inclusión y la igualdad de oportunidades para los pueblos indígenas apenas comienza.

En consonancia con esto, es fundamental promover un enfoque intercultural que valore la diversidad cultural y lingüística de estas comunidades, y eliminar las barreras estructurales e institucionales que dificultan su acceso a la educación superior, debiéndose adoptar medidas para que la educación superior dé cabida a las necesidades y perspectivas de las comunidades indígenas, evitando, a la par, que se pierdan tradiciones y prácticas culturales centenarias.

En línea con lo revisado se hace manifiesto que la política internacional tiene un impacto significativo en la formulación de políticas públicas, tanto a nivel continental como en Colombia, en términos de inclusión étnica en la educación superior. En primer lugar, las relaciones y acuerdos internacionales pueden influir en la agenda política y los objetivos nacionales, además la participación de Colombia en foros internacionales y la adopción de compromisos

internacionales en materia de Derechos Humanos y equidad educativa genera presión para que el país implemente medidas concretas de inclusión étnica en la educación superior, no solo a nivel gubernamental sino como política estatal. En segundo término, la política internacional puede proporcionar modelos y buenas prácticas que sirven como referencia para el diseño de políticas públicas en Colombia.

El estudio de experiencias exitosas en otros países, especialmente aquellos que han logrado avances significativos en la inclusión étnica en la educación superior, puede modelar y enriquecer la formulación de políticas en el ámbito nacional, de igual manera, la participación de Colombia en organismos internacionales y su apertura a relaciones internacionales respetuosas y fraternas con una la política exterior consecuente, pueden generar oportunidades de cooperación y financiamiento para proyectos y programas de inclusión étnica en la educación superior.

Es así como, la colaboración con organismos multilaterales, donantes internacionales y otros países puede facilitar la implementación de políticas y acciones concretas en este campo, brindando apoyo técnico y recursos. De ahí que, los compromisos internacionales y los principios de equidad y no discriminación establecidos en tratados y convenciones internacionales pueden influir en la interpretación y aplicación de la legislación nacional.

En el caso de la inclusión étnica en la educación superior, los estándares internacionales de Derechos Humanos pueden ser utilizados como base para exigir la adopción de medidas afirmativas que conduzcan a la eliminación de las barreras que impiden el acceso y participación de las comunidades indígenas.

En consecuencia, la política internacional tiene un impacto significativo en la formulación de políticas públicas en Colombia en cuanto a la inclusión étnica en la educación superior, ya que a través de la influencia en la agenda política, el acogimiento de modelos

internacionales y de buenas prácticas, la cooperación y financiamiento, y la influencia en la interpretación y aplicación de la legislación nacional puede desempeñar un papel clave en el impulso de medidas y acciones concretas para garantizar una educación superior equitativa y de calidad para las comunidades indígenas en Colombia.

En conclusión, aunque existen normas internacionales y constituciones que reconocen la diversidad cultural y la importancia del acceso de las comunidades indígenas a la educación superior, aún hay múltiples barreras que limitan su participación, las invisibilizan e impiden que se escuchen sus voces para aportar en la construcción de una sociedad más justa e inclusiva. Por tanto, es importante seguir trabajando en medidas concretas para garantizar que la educación superior sea accesible y adaptada a las necesidades y perspectivas de las comunidades indígenas, y así asegurar su participación plena y efectiva en la vida social, cultural y política.

Capitulo seis. Desafíos y limitaciones actuales a nivel nacional para la interculturalidad indígena y la educación superior inclusiva en Colombia

En el presente apartado se realizará un análisis detallado de algunas normas que han sido consideradas hitos en el reconocimiento de los derechos y la inclusión étnica en la educación superior en Colombia, las cuales han representado importantes avances en el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural del país y, a la par, han buscado garantizar la igualdad de oportunidades y el acceso a una educación de calidad para las comunidades indígenas. A la vez, se hará notar la presencia de sesgos y limitaciones en estas normas, contribuyendo así al cumplimiento del Objetivo Específico 1 de la presente investigación.

Este análisis permitirá comprender, bajo una mirada crítica, la situación actual y los desafíos pendientes en el camino hacia una educación superior inclusiva y de calidad para las comunidades indígenas del país, destacando la necesidad continua de trabajar en la formulación de políticas públicas que promuevan una inclusión efectiva y una educación superior verdaderamente equitativa para todos los grupos étnicos en Colombia,

6.1 Normas y avances en la inclusión étnica en la educación superior en Colombia: sesgos y limitaciones

En primer término, con la promulgación de la **Constitución Política de Colombia** de 1991 se logró un enorme avance en cuanto al reconocimiento de los derechos de muchos grupos minoritarios hasta ese momento ignorados; es así como en esta Carta Fundamental se estableció el derecho de los grupos étnicos a la igualdad de oportunidades, la protección de su identidad cultural, la autonomía y la participación en la toma de decisiones que afectan sus vidas (Asamblea Nacional Constituyente, 1991). Sin embargo, a pesar de reconocer el derecho a la educación, no se establecieron medidas concretas para garantizar el acceso y la calidad de la

educación superior de las comunidades indígenas, presentando un sesgo eurocéntrico y asimilacionista hacia estas comunidades, como indica Simmonds (2010):

> La institucionalidad universitaria ha promovido un referente eurocéntrico a partir de la validación y promoción de leguas dominantes en el contexto global que delimitan una forma de pensar, de interactuar con el mundo, y expresan una exclusión que impide el ingreso y aceptación de otras formas de pensamiento y ordenamiento cosmogónico desde las lenguas originarias de los pueblos indígenas. (p. 107)

De otra parte, en Colombia la **Ley 30 de 1992** (Congreso de Colombia, 1992) establece el marco normativo para la organización y el funcionamiento de las instituciones de educación superior, frente a lo cual, en términos de inclusión y diversidad étnica, se señalan algunos de sus aspectos más relevantes:

- **Acceso equitativo**: Esta ley establece el principio de igualdad de oportunidades en el acceso a la educación superior. Sin embargo, se han identificado barreras que dificultan el acceso equitativo para las comunidades étnicas, como es el caso de las limitaciones económicas, la falta de información y el desconocimiento de los procesos de admisión. Aunque se han implementado acciones como programas de becas y cuotas para estudiantes de bajos recursos, es necesario fortalecer las políticas y mecanismos específicos que garanticen el acceso equitativo para las comunidades étnicas.

- **Programas de inclusión**: En la ley se establece la obligación de las instituciones de educación superior de desarrollar programas de inclusión, pero la implementación de estos programas en términos de diversidad étnica ha sido heterogénea. Al respecto, algunas instituciones han establecido acciones afirmativas, como cupos especiales y programas de acompañamiento académico y psicosocial para estudiantes de comunidades étnicas, a pesar de

esto es claro que se requiere una mayor sistematicidad y coordinación entre las instituciones para asegurar la efectividad y la continuidad de estos programas.

- **Formación docente**: Al respecto, la ley destaca la importancia de la formación docente en la atención a la diversidad, pese a lo cual se han identificado limitaciones en la preparación de los docentes en términos de diversidad étnica. Por tal razón, es necesario fortalecer los programas de formación docente para que los docentes adquieran las competencias necesarias para trabajar de manera efectiva con estudiantes de diferentes orígenes étnicos y culturales.
- **Participación comunitaria**: Se promueve la participación de la comunidad en la toma de decisiones de las instituciones de educación superior, no obstante, la participación de las comunidades étnicas ha sido limitada en muchos casos, razón por la cual es necesario fortalecer los espacios de diálogo y colaboración entre las instituciones y las comunidades étnicas, de manera que sus voces sean escuchadas y tomadas en cuenta en la formulación de políticas y programas académicos.

La Ley 30 de 1992 reguló el servicio público de educación superior en el país, no obstante, si bien esta ley reconoce la autonomía de las instituciones de educación superior, se reconoce que su enfoque principal está dirigido a la organización y el funcionamiento de estas instituciones, y no aborda directamente la inclusión étnica, por lo que es necesario analizar cómo se ha implementado esta ley en términos de inclusión y diversidad étnica en las instituciones de educación superior.

Se encuentra que, si bien es cierto que se reconoce la necesidad de adaptar el currículo y los métodos pedagógicos a las necesidades de los estudiantes, no se abordan de manera específica las particularidades y necesidades de las comunidades indígenas en la educación superior, mostrando un enfoque universalista que genera sesgos.

En general, si bien la Ley 30 de 1992 establece principios y lineamientos para la inclusión y diversidad étnica en las instituciones de educación superior, aún existen desafíos significativos en su implementación, motivo por el cual se requiere un mayor compromiso y acciones concretas por parte de las instituciones educativas, el gobierno y la sociedad en general para garantizar una educación superior inclusiva, equitativa y de calidad para todas las comunidades étnicas en Colombia.

Por otro lado, la **Ley 70 de 1993** (Congreso de Colombia, 1993) reconoce y protege los derechos de las comunidades negras en Colombia, incluyendo su participación en la educación superior y el acceso a una educación bilingüe e intercultural. Sin embargo, su contenido presenta un sesgo asistencialista y no contempla medidas específicas para garantizar el acceso y la calidad de la educación superior para estas comunidades, centrándose más en la titulación de tierras y el acceso a servicios básicos.

De manera similar, la **Ley 115 de 1994** (Ley General de Educación), establece los fundamentos y la organización del sistema educativo en Colombia y, aunque no se enfoca específicamente en la educación superior, es importante destacar que sentó las bases para garantizar el derecho a la educación y los fines sociales de la misma.

A continuación, se mencionan algunas de las disposiciones generales de la Ley 115 de 1994 que pueden traducirse en acciones concretas para promover la inclusión étnica en la educación superior:

- Reconocimiento de la diversidad étnica y cultural: La ley reconoce y valora la diversidad étnica y cultural de Colombia, esto implica que las instituciones de educación superior deben promover programas y acciones que visibilicen y valoren la riqueza de la diversidad étnica presente en el país.

- Respeto a los derechos culturales: La ley establece que el sistema educativo debe respetar y garantizar los derechos culturales de todos los estudiantes, incluyendo aquellos pertenecientes a comunidades étnicas; para el caso de la educación superior esto se traduce en la implementación de políticas y prácticas que valoren y respeten las cosmovisiones, prácticas y saberes de las comunidades étnicas.
- Acceso equitativo: La ley establece el derecho de todos los estudiantes a tener acceso a la educación sin discriminación; para promover la inclusión étnica en la educación superior se requieren acciones como la implementación de programas de becas y apoyos financieros específicos para estudiantes de comunidades étnicas, así como la eliminación de barreras y discriminaciones que puedan existir en el proceso de admisión y matrícula.
- Formación docente sensible a la diversidad: La ley enfatiza la importancia de la formación docente en la atención a la diversidad; para la educación superior esto se traduce en la implementación de programas de formación y capacitación para docentes que promuevan la sensibilidad y el conocimiento sobre las realidades y necesidades de las comunidades étnicas, fomentando prácticas educativas inclusivas y culturalmente relevantes.
- Participación comunitaria: La ley promueve la participación activa de la comunidad en el ámbito educativo; en la educación superior esto se refleja en la creación de espacios de diálogo y colaboración entre las instituciones y las comunidades étnicas para asegurar que sus perspectivas, necesidades y aspiraciones sean tomadas en cuenta en la formulación de políticas y programas académicos.

Las anteriores son solo algunas acciones concretas que pueden derivarse de las disposiciones generales de la Ley 115 de 1994 para promover la inclusión étnica en la educación superior. Es importante destacar que la implementación efectiva de estas acciones requiere de

una adaptabilidad institucional constante por parte de las instituciones educativas y de la sociedad en general para garantizar una educación superior inclusiva y equitativa para todas las personas, sin importar su origen étnico.

En cuanto al **Decreto 804 de 1995** (Presidencia de la República de Colombia, 1995), este reglamenta la atención educativa para grupos étnicos y regula la etnoeducación en Colombia, esta última es un enfoque pedagógico que reconoce y valora la diversidad cultural de las comunidades étnicas, incluyendo las comunidades indígenas, afrocolombianas y raizales. La etnoeducación busca asegurar una educación que respete y promueva la identidad cultural, el conocimiento tradicional y los valores de estas comunidades.

En este contexto, el Decreto 804 establece lineamientos para la implementación de la etnoeducación en los diferentes niveles de educación, incluyendo la educación superior, reconociendo la importancia de la inclusión de contenidos y prácticas educativas que reflejen la realidad y la cosmovisión de las comunidades étnicas, fomentando, de este modo, su participación activa en el proceso educativo.

Para el caso en estudio, es válido analizar si la regulación del Decreto 804 ha logrado garantizar de manera efectiva el acceso y la calidad de la etnoeducación en la educación superior para las comunidades indígenas. Es así como se encuentra voces críticas que plantean que aún existen múltiples desafíos en la implementación de la etnoeducación, tales como la falta de recursos, la capacitación insuficiente de docentes y la falta de currículos adecuados que reflejen la diversidad cultural. Otras voces argumentan que el enfoque de este decreto es integracionista y homogeneizante, ya que no aborda de manera específica las realidades, necesidades, particularidades ni los desafíos particulares de las comunidades indígenas en cuanto al acceso y calidad de la educación superior.

En su momento, la **Sentencia T-441 de 1997** (Corte Constitucional, 1997) había establecido una postura relevante en relación con el otorgamiento de cupos especiales a la población indígena en el contexto de la educación superior, partiendo del hecho de que históricamente los indígenas han sido objeto de maltrato y discriminación, lo cual ha generado una situación de marginalidad que limita sus posibilidades académicas.

En esta sentencia hito la Corte Constitucional argumenta que el otorgamiento de cupos especiales a la población indígena es aceptable y justificado en virtud de su condición histórica de exclusión y desventaja social; con esta medida se busca compensar las desigualdades existentes y garantizar un acceso equitativo a la educación superior para los indígenas, quienes se encuentran en una situación particularmente vulnerable.

Al reconocer la necesidad de medidas afirmativas, la Corte Constitucional respalda la asignación de cupos especiales para la población indígena, con el objetivo de superar las barreras y limitaciones que han enfrentado en su acceso a la educación superior. Estos cupos especiales permiten brindar oportunidades de formación académica a los indígenas y promover su participación activa en los distintos campos del conocimiento.

La postura de la Corte Constitucional, tal como se establece en la Sentencia T-441 de 1997, al reconocer que el acceso a la educación superior es un medio fundamental para superar la marginalidad y promover la inclusión social propende por abordar las desigualdades históricas y estructurales que han afectado a los indígenas y, por ende, este alto tribunal respalda el otorgamiento de cupos especiales a la población indígena en la educación superior como una medida para resarcir las desigualdades, promover la equidad de oportunidades y garantizar la participación plena y efectiva de los indígenas en el ámbito académico.

Más adelante, la **Ley 1084 de 2006** (Congreso de la República de Colombia, 2006)y la **Directiva Ministerial No. 14 de 2006** (Ministerio de Educación Nacional, 2006) son dos instrumentos legales mediante los cuales el Estado colombiano busca fortalecer la educación superior en zonas apartadas y de difícil acceso. Estas medidas tienen como objetivo garantizar el acceso a la educación superior a aquellos grupos y comunidades que históricamente han enfrentado barreras y desafíos para acceder a oportunidades educativas de calidad.

Con relación a los programas de acceso a la educación superior dirigidos a los grupos étnicos, se establece en los documentos citados que la asignación de cupos puede realizarse de dos formas: En primer lugar, se puede establecer un porcentaje específico de cupos reservados, que varía del 1% al 2% en cada programa académico; esta modalidad busca asegurar la inclusión de estudiantes pertenecientes a grupos étnicos en cada programa de estudio, permitiéndoles acceder a oportunidades de formación académica en igualdad de condiciones.

En segundo lugar, la asignación de cupos también puede realizarse mediante un número fijo, generalmente de 1 a 2 cupos por programa académico; esta modalidad busca garantizar una cantidad mínima de cupos disponibles para estudiantes de grupos étnicos en cada programa, independientemente de la demanda o matrícula general de la institución. Cabe destacar que, según la normativa y los convenios de cada institución, también es posible establecer cupos adicionales al cupo total asignado, siempre en concordancia con la normativa vigente.

Estas disposiciones legales y directivas ministeriales reflejan el compromiso del Estado colombiano para promover la inclusión y el acceso equitativo a la educación superior en todas las regiones del país, especialmente en aquellas zonas que presentan mayores dificultades geográficas y sociales. Al fortalecer la presencia de estudiantes pertenecientes a grupos étnicos en la educación superior se busca no solo ampliar sus oportunidades de desarrollo personal y

profesional, sino también promover la diversidad y el enriquecimiento de la comunidad académica en su conjunto.

Posteriormente, el **Decreto 2406 de 2007** (Ministerio de Educación Nacional, 2007) es una importante normativa que busca promover en Colombia el reconocimiento de los pueblos indígenas y la necesidad de su acceso a educación de calidad. Este decreto se basa en principios fundamentales que buscan salvaguardar la diversidad étnica y cultural, así como garantizar el respeto a los derechos y la identidad de las comunidades indígenas en el ámbito educativo.

Uno de los aspectos más destacados del este Decreto es el reconocimiento del carácter oficial de las lenguas y dialectos de los grupos étnicos en sus territorios, haciendo énfasis en el derecho de los integrantes de estos grupos a recibir una educación que respete y promueva su identidad cultural.

Además, el decreto establece que la educación para los pueblos indígenas debe ser un proceso de elaboración colectiva, en consonancia con la idea de que se deben intercambiar saberes y vivencias entre los miembros de la comunidad, con el objetivo de mantener, recrear y desarrollar un proyecto global de vida en concordancia con su cultura, lengua, tradiciones y normas propias.

El Decreto 2406 también reconoce que los pueblos indígenas ejercen funciones jurisdiccionales dentro de su ámbito territorial, de acuerdo con sus normas y procedimientos propios, lo que significa que se reconoce y respeta su autonomía, así como su capacidad para tomar decisiones propias en asuntos relacionados con la educación de sus comunidades.

En coherencia con esto último se crea la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas, integrada por representantes del Ministerio de Educación Nacional, el Ministerio del Interior y Justicia, así como de las organizaciones

indígenas; tiene la responsabilidad de formular, dar seguimiento y evaluar las políticas públicas educativas de manera concertada y con base en las necesidades de las comunidades indígenas.

Recapitulando, el Decreto 2406 de 2007 es una herramienta importante para promover la educación inclusiva y de calidad para los pueblos indígenas en Colombia, al reconocer y proteger la diversidad cultural, fomentar la participación y elaboración colectiva, y respetar la autonomía de los pueblos indígenas en la toma de decisiones sobre la educación en sus comunidades.

Ahora bien, es necesario tener presente que este Decreto puede verse afectado por algunos sesgos que impiden que cumpla a cabalidad con los objetivos que se propone, por ejemplo:

- Sesgo cultural: A pesar de reconocer la diversidad étnica y cultural de los pueblos indígenas, podría existir un sesgo cultural al imponer un marco normativo general sobre todas las comunidades indígenas del país, pasando por alto las particularidades y necesidades específicas de cada grupo étnico al partir de una homogeneización que no refleja la realidad, múltiple y diversa, de los pueblos indígenas en Colombia.
- Sesgo de poder: Aunque el decreto reconoce la autonomía de los pueblos indígenas en la toma de decisiones sobre la educación en sus comunidades, puede adolecer de un sesgo de poder pues, como sucede en muchas ocasiones, se tiende a escuchar las voces de quienes ostentan posiciones superiores, pasando por alto las de quienes ocupan una posición inferior en la escala social, lo que lleva a limitar la participación real y efectiva de los pueblos indígenas en la elaboración y ejecución de políticas educativas.
- Sesgo lingüístico: Si bien el decreto reconoce el carácter oficial de las lenguas y dialectos indígenas en sus territorios, podría haber un sesgo lingüístico en la implementación efectiva de programas educativos bilingües o interculturales, esto debido a que existen cerca de

65 lenguas nativas indígenas en el país y resulta imposible darles espacio a todas en la educación superior. Por tanto, es necesario garantizar que se asignen los recursos adecuados para promover la preservación y el uso de las lenguas indígenas, así como asegurar que los docentes estén capacitados debidamente y que sean competentes en la enseñanza bilingüe.

- Sesgo de acceso: Aunque el decreto busca garantizar el acceso a la educación para los pueblos indígenas, podría haber sesgos en el acceso real a la educación de calidad debido a factores como las barreras geográficas, la falta de infraestructura adecuada, la escasez de recursos financieros y la discriminación, lo que lleva a limitar el acceso equitativo a la educación. Es importante abordar estos sesgos y garantizar que todos los indígenas tengan las mismas oportunidades de acceder a una educación de calidad.

De las líneas anteriores se desprende que, es fundamental abordar y corregir estos sesgos a través de políticas educativas inclusivas y participativas, que involucren a las comunidades indígenas en la toma de decisiones, promuevan el respeto a su diversidad cultural y garanticen el acceso equitativo a la educación.

Por su parte, la **Ley 1381 de 2010** (Congreso de la República de Colombia, 2010) establece disposiciones para el reconocimiento y la protección de los derechos de las comunidades indígenas en la educación superior en Colombia. Esta ley fue reglamentada posteriormente, en el año 2011 por medio del Decreto 1320, estableciendo los procedimientos y requisitos para el reconocimiento de programas académicos con enfoque diferencial para comunidades indígenas.

Empero, esta ley presenta un sesgo histórico al no abordar de manera específica los desafíos y necesidades particulares de la educación superior para estas comunidades, específicamente al no considerar las particularidades culturales y lingüísticas de las comunidades

indígenas en los procesos de admisión y matrícula revelando, además, un sesgo cultural en su aplicación.

Ulteriormente, se expidió una **Política pública educativa para los grupos étnicos en Colombia** (Ministerio de Educación, 2013), la cual tuvo como objetivo garantizar la equidad en el acceso, la permanencia y la graduación de los estudiantes indígenas en el sistema de educación colombiano, en consecuencia del reconocimiento de la discriminación que ha padecido históricamente esta población. (Ministerio de Educación de Colombia, 2013).

Desde otro enfoque, los *Lineamientos para la Política de Educación Superior Inclusiva* (Ministerio de Educación Nacional, 2013), reconocen y abordan la importancia de la interculturalidad en el contexto educativo, en tanto, la interculturalidad se considera un enfoque esencial para promover una educación inclusiva y respetuosa de la diversidad cultural en las instituciones de educación superior.

Dentro de las estrategias y medidas que este documento propone para abordar la interculturalidad de manera efectiva en la educación superior se incluyen:

- Incorporación de contenidos interculturales: Se promueve la inclusión de contenidos que reflejen la diversidad cultural de Colombia en los planes de estudio de las instituciones de educación superior. Estos contenidos pueden incluir aspectos como la historia, las tradiciones, los saberes y las prácticas de los diferentes grupos étnicos y culturales presentes en el país.
- Valoración de los saberes y prácticas culturales: Se reconoce la importancia de valorar y respetar los saberes y prácticas de los diferentes grupos culturales, lo que conlleva a reconocer la diversidad de conocimientos y enfoques que existen en las distintas comunidades y fomentar su integración en el contexto educativo.

- Formación docente en interculturalidad: Se destaca la necesidad de fortalecer la formación docente en temas de interculturalidad, para ello los docentes deben adquirir conocimientos, desarrollar habilidades y manejar herramientas pedagógicas para que puedan trabajar de manera efectiva en entornos culturalmente diversos, promoviendo la inclusión y el respeto hacia todos los estudiantes.
- Promoción de espacios de diálogo y encuentro: Se enfatiza la importancia de generar espacios de diálogo y encuentro entre los diferentes grupos culturales presentes en las instituciones de educación superior, lo que hará factible la construcción de relaciones igualitarias, el intercambio de experiencias y la promoción de la comprensión mutua.
- Gestión institucional inclusiva: Se insta a las instituciones de educación superior a promover una gestión institucional inclusiva, que garantice la participación activa y equitativa de todos los grupos culturales; lo anterior implica fomentar la representación de diferentes grupos en los órganos de gobierno de manera que su voz sea escuchada a la hora de tomar decisiones, y asegurar que las políticas y prácticas institucionales sean sensibles a la diversidad cultural.

Continuando con la premisa de una revisión crítica a la normatividad, jurisprudencia y conceptos analizados, se tiene que es posible identificar algunos sesgos potenciales en el caso de los Lineamientos para la Política de Educación Superior Inclusiva, los cuales pueden limitar la inclusión de grupos marginados e impedir la igualdad de oportunidades en la educación superior. Estos sesgos son el de universalismo abstracto, el de reconocimiento, el de asimilación cultural, el de género y el de accesibilidad, básicamente por mismas razones mencionadas para los dispositivos ya considerados.

Continuando, se encuentra la Política Nacional de Equidad de Género en Educación, consignada a través del documento **CONPES 161 de 2013** (Consejo Nacional de Política

Económica y Social, 2013), esta política busca garantizar la igualdad de oportunidades y el reconocimiento de los derechos de género en la educación en Colombia, incluyendo medidas específicas para la inclusión y el reconocimiento de los derechos de las comunidades indígenas. Sin embargo, también se percibe un sesgo de género en esta política ya que, como en el caso anterior, tiende hacia una perspectiva de género binaria y heteronormativa, omitiendo a las comunidades no binarias y LGBTQ+.

Por su parte, el **Decreto 1952 de 2014** (Presidencia de la República de Colombia, 2014), el cual modificó el artículo 12 del Decreto 2500 de 2010, fortaleció el reconocimiento y acceso de las comunidades indígenas a la educación superior en Colombia. En su considerando se reconoció al Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) como un proceso integral que contribuía a la permanencia y pervivencia de los pueblos indígenas. Este sistema se orientaba hacia una atención educativa que respondiera a las necesidades particulares de estas comunidades, abarcando su historia, conocimientos, valores y aspiraciones, además, se enfatizó en la participación de estas respectivas comunidades en su ejecución.

Este SEIP se desarrollaba a través de tres componentes: el Político-Organizativo, el Pedagógico y el Administrativo y de Gestión, los cuales eran regulados por normas específicas, que se encontraban en proceso de definición en el marco de la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para Pueblos Indígenas (CONTCEPI).

El decreto también mencionaba que se estaba trabajando en un proyecto de decreto, el cual se expediría con base en el artículo 56 transitorio de la Constitución Política, dicho proyecto buscaba establecer un régimen especial para los territorios indígenas, permitiéndoles administrar los sistemas propios de los pueblos indígenas, incluyendo el SEIP. Asimismo, se preveía la habilitación por parte del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y la certificación

por parte del Ministerio de Educación Nacional, para que los territorios indígenas pudieran administrar la atención integral a la primera infancia y los ciclos de educación respectivamente.

En este contexto destacaba la importancia de garantizar la calidad de los servicios descentralizados y se planteaba la contratación de la administración de la atención educativa por parte de las entidades territoriales certificadas, en colaboración con los cabildos, autoridades tradicionales indígenas, asociación de autoridades tradicionales indígenas y organizaciones indígenas. Esta alternativa se consideraba pertinente para aquellos territorios indígenas que decidieran no administrar directamente el SEIP o que estuvieran en proceso de cumplir los requisitos para obtener la certificación del Ministerio de Educación Nacional.

Ahora bien, al analizar con una mirada crítica el texto del Decreto 1952/2014 se pueden entrever los siguientes sesgos y falencias, que pueden tener incidencia a la hora de considerar una política pública:

- Sesgo de implementación: Pese a que el texto enfatiza los esfuerzos del gobierno para fortalecer el reconocimiento y acceso de las comunidades indígenas a la educación superior a través de la modificación del Decreto 2500 de 2010, no se proporcionan detalles específicos sobre cómo se llevará a cabo la implementación de estas políticas ni se indica si se han asignado los recursos necesarios para garantizar su éxito.

- Sesgo de representación: Si bien se menciona la participación de las respectivas comunidades indígenas en la ejecución del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), no se detalla cómo se asegura una representación significativa y auténtica de estas comunidades en la toma de decisiones y en la definición de las políticas relacionadas con la educación superior.

- Sesgo de acceso y equidad: El texto resalta la importancia de garantizar el acceso de las comunidades indígenas a la educación superior y de brindar una atención educativa

pertinente, empero, no se aborda a profundidad las barreras y desafíos específicos que enfrentan estas comunidades en términos de acceso a la educación superior, tales como: falta de recursos, discriminación o desigualdades estructurales.

- Sesgo de evaluación: No se mencionan mecanismos específicos de evaluación y monitoreo para medir el impacto de las políticas implementadas y determinar si están logrando los resultados deseados en términos de reconocimiento y acceso de las comunidades indígenas a la educación superior.

En conclusión, pese a los sesgos y falencias recién mencionados, se entiende que el Decreto 1952 de 2014 busca fortalecer el reconocimiento y acceso de las comunidades indígenas a la educación superior mediante la regulación del Sistema Educativo Indígena Propio y establece mecanismos para la administración de la atención educativa en colaboración con las entidades territoriales y las autoridades indígenas, buscando asegurar la pertinencia y calidad de los servicios educativos para estas comunidades.

La **Ley 1740 de 2014** (Congreso de la República de Colombia, 2014) en el artículo 3 Numeral 9, establece la obligatoriedad de garantizar la inclusión y participación efectiva de los grupos étnicos en la toma de decisiones que afectan sus derechos, incluyendo la participación en la educación superior. Sin embargo, esta ley no se enfoca de manera específica en la educación superior y sus desafíos particulares, presentando así un sesgo histórico en su enfoque.

Por su parte, la **Ley 1753 de 2015** (Congreso de la República de Colombia, 2015) establece el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 “Todos por un nuevo país” y señala medidas para la inclusión y el acceso de las comunidades indígenas a la educación superior en el país. Aunque esta ley aborda medidas para el acceso y la calidad en la educación superior en general, al igual que la mayoría de la normatividad revisada presenta una falencia en este tema al no

enfocarse de manera específica en la educación de las comunidades indígenas, mostrando así un sesgo histórico en su enfoque.

Con respecto al Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022: “Pacto por Colombia, pacto por la equidad” (Departamento Nacional de Planeación, 2015), si bien establece metas y estrategias para garantizar el acceso y la calidad de la educación superior para los pueblos indígenas en Colombia, se puede identificar un sesgo estructural ya que, aunque establece la meta de aumentar el acceso a la educación superior para grupos étnicos, carece de un enfoque que permita profundizar en las necesidades propias de las comunidades indígenas que les impiden el acceso a la educación superior o, en caso de que accedan a esta, no se hacen visibles las múltiples barreras estructurales que impiden llevar a buen término estos estudios.

Finalmente, la **Sentencia SU123/18** (Corte Constitucional, 2018) reafirma la importancia y el fundamento del derecho a la consulta previa en el marco del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y el bloque de constitucionalidad. Sobre el tema aclara que la consulta previa es un derecho fundamental reconocido tanto a nivel internacional como en la Constitución Política de Colombia y se refiere al proceso de diálogo y participación de las comunidades étnicas y grupos afectados por decisiones estatales o proyectos que puedan tener un impacto significativo en sus territorios, recursos naturales o derechos colectivos.

Ahora bien, la aplicación del derecho a la consulta previa en el ámbito de la educación superior implica que las instituciones educativas y las autoridades estatales deben considerar y respetar los derechos y aspiraciones de las comunidades étnicas en la toma de decisiones relacionadas con la educación superior; en este orden de ideas, antes de implementar políticas o proyectos que afecten directamente a estas comunidades, se debe llevar a cabo un proceso de consulta previa, efectiva y de buena fe.

Durante este proceso de consulta previa las comunidades étnicas deben tener la oportunidad de expresar sus opiniones, inquietudes y propuestas sobre las decisiones que se están tomando; además, deben recibir información clara y completa sobre las implicaciones y posibles impactos de las medidas propuestas en relación con la educación superior. El objetivo de la consulta previa es obtener el consentimiento libre, previo e informado de las comunidades étnicas antes de implementar cualquier medida que pueda afectar sus derechos colectivos en el ámbito de la educación superior.

Es importante destacar que la consulta previa no debe ser un simple trámite formal, sino que tiene la calidad de un proceso sustantivo de diálogo y participación genuina, por ello las instituciones educativas y las autoridades estatales deben asegurarse de que las consultas se realicen de manera transparente, inclusiva y respetuosa, garantizando la igualdad de condiciones para todas las partes involucradas. Asimismo, deben tener en cuenta las particularidades culturales, lingüísticas y sociales de las comunidades étnicas, y respetar su identidad y autonomía.

La aplicación del derecho a la consulta previa en el ámbito de la educación superior contribuye a promover la equidad y la diversidad en el sistema educativo, asegurando que las políticas y decisiones no vulneren los derechos de las comunidades étnicas y que se reconozca y valore su conocimiento y cultura. Además, la consulta previa fomenta la construcción de relaciones de confianza entre las instituciones educativas, las autoridades estatales y las comunidades étnicas, fortaleciendo la participación ciudadana y la toma de decisiones colectivas en el ámbito de la educación superior.

De lo anterior se desprende que la aplicación del derecho a la consulta previa en el ámbito de la educación superior implica que las comunidades étnicas sean consultadas de manera

previa, libre, informada y de buena fe en relación con las decisiones, políticas y proyectos que puedan afectar sus derechos colectivos en este ámbito, buscando garantizar su participación, su protección y empoderándolos en el proceso de toma de decisiones en la misión de promover una educación superior inclusiva, equitativa y culturalmente pertinente.

Se puede colegir, entonces, que en el contexto de la educación superior en Colombia el tema del reconocimiento y acceso de las comunidades indígenas ha sido un tema relevante a lo largo de la historia reciente del país, esto teniendo presente que durante muchos años estas comunidades enfrentaron exclusión y negación de sus derechos, se buscó eliminar sus identidades y lenguas, y se negó el reconocimiento de sus conocimientos y culturas. No obstante, con el tiempo y debido en gran medida al impulso que le dieron al tema organismos internacionales en Colombia se han registrado cambios en las políticas públicas que han llevado a un mayor reconocimiento y valoración de la diversidad cultural y de los saberes indígenas en el ámbito de la educación superior.

Al respecto, en la tabla 7 se presentan los principales periodos históricos que marcaron esta evolución, así como las características y transformaciones en la política pública relacionada con la educación superior convencional para las comunidades indígenas en Colombia.

Tabla 7

Periodos históricos que marcaron la evolución en la política pública relacionada con educación superior para las comunidades indígenas en Colombia

Periodo	Detalles
Periodo de exclusión y negación de derechos (hasta mediados del siglo XX)	Durante gran parte de la historia de Colombia, las comunidades indígenas fueron excluidas y marginadas en términos de educación superior

Periodo	Detalles
	convencional, se promovía una visión asimilacionista que buscaba eliminar sus identidades y lenguas, y se negaba el reconocimiento de sus conocimientos y culturas.
Periodo de reconocimiento incipiente (décadas de 1960-1970)	En las décadas de 1960 y 1970, surgieron voces que cuestionaban la exclusión de las comunidades indígenas en la educación superior en Colombia. Se empezó a reconocer la importancia de preservar y valorar los conocimientos y culturas indígenas. Sin embargo, en esta etapa inicial, los avances fueron limitados y se enfrentaron a resistencias por parte de sectores conservadores.
Periodo de lucha por la inclusión (décadas de 1980-1990)	Durante las décadas de 1980 y 1990, las comunidades indígenas en Colombia comenzaron a organizarse y luchar por el reconocimiento de sus derechos en la educación superior convencional. Demandaron el acceso equitativo, la valoración de sus conocimientos tradicionales y la participación en la toma de decisiones sobre temas educativos que les afectaban. Surgieron movimientos indígenas y se

Periodo	Detalles
	demandaron cambios en las políticas y enfoques educativos.
Periodo de políticas de inclusión (desde principios del siglo XXI)	A partir de principios del siglo XXI, se han implementado políticas y programas en Colombia que buscan garantizar el acceso y la calidad de la educación superior para las comunidades indígenas. Se han establecido cuotas, becas y programas de apoyo específicos. Además, se ha promovido la interculturalidad y se ha reconocido la importancia de incorporar los conocimientos indígenas en los currículos y en la investigación académica.

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, en la figura 14 se muestra el estado actual de desarrollo de la política pública en Colombia frente a los ciclos históricos internacionales, constituyéndose en una herramienta visual que proporciona una comprensión detallada de la evolución y del estado actual de las políticas relacionadas con la inclusión de las comunidades indígenas en la educación superior.

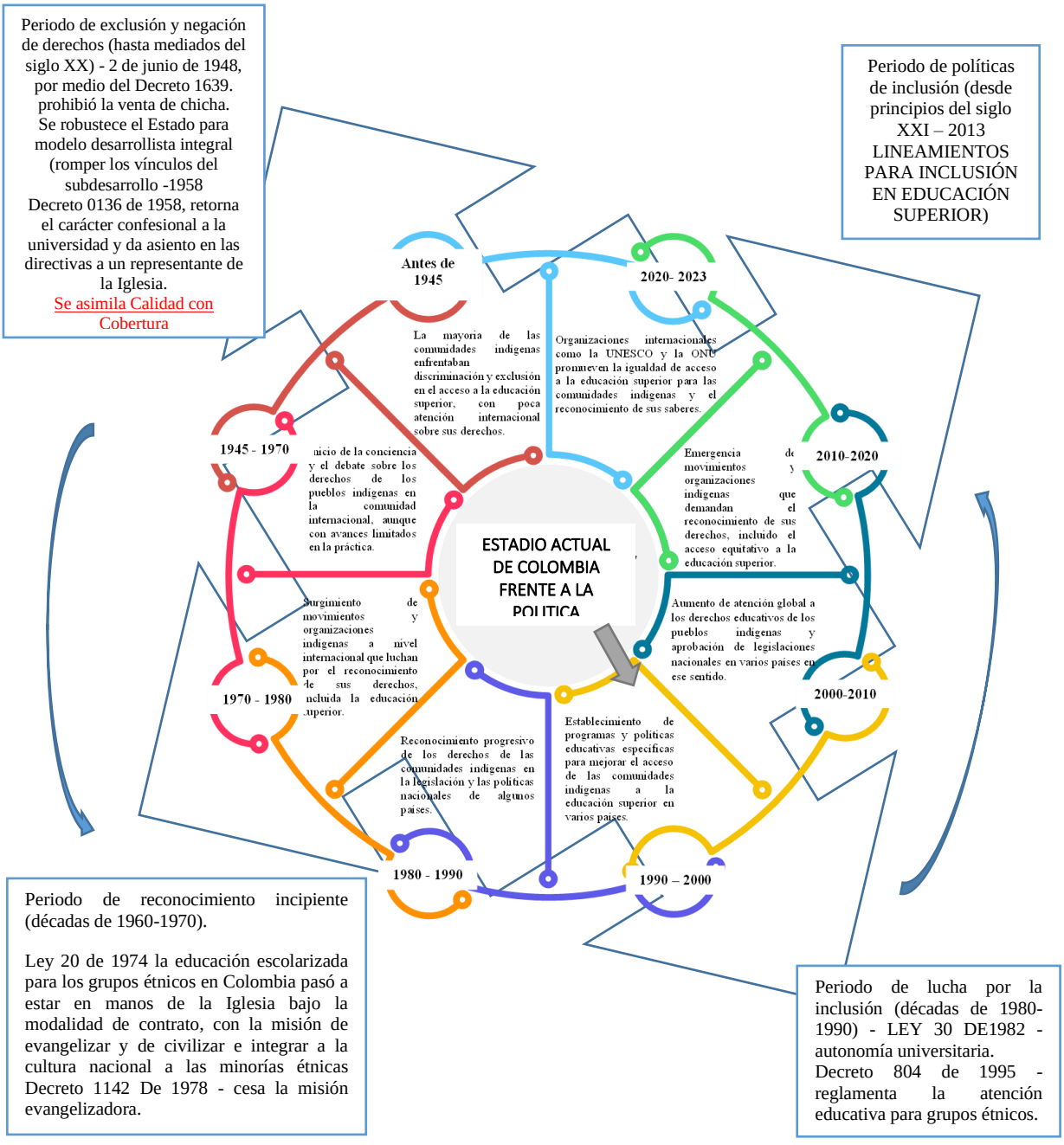
Cómo se ha señalado, en párrafos anteriores, a través de diversos períodos históricos, Colombia ha experimentado distintas etapas en las que se han registrado avances significativos, pero también se han enfrentado limitaciones y desafíos persistentes. En la figura 14 se ofrece una perspectiva panorámica de cómo la política pública ha respondido a las demandas y necesidades

de las comunidades indígenas a lo largo del tiempo, reflejando las transformaciones y adaptaciones realizadas en aras de lograr una educación superior inclusiva y equitativa.

Al analizar minuciosamente esta figura es posible identificar tanto los logros alcanzados como las brechas y desafíos que aún requieren atención, lo cual brinda un valioso insumo para orientar las acciones futuras y promover una mayor adaptabilidad institucional en beneficio de las comunidades indígenas y su acceso a la educación superior.

Figura 14

Estadio actual de desarrollo de la política pública en Colombia frente a los ciclos históricos internacionales



Fuente: Elaboración propia.

En la figura 14 se presenta una comparación entre el reconocimiento de derechos en relación con el acceso a la educación superior convencional para las comunidades indígenas en Colombia y los movimientos a nivel internacional, se puede observar que en Colombia el reconocimiento de estos derechos se materializa más tarde, específicamente con la implementación de los lineamientos de inclusión para la educación superior establecidos en 2013, mientras que, a nivel internacional, estos movimientos se llevaron a cabo entre 1990 y el año 2000.

La representación de los avances en materia de política pública en Colombia a través de la interpretación inversa en torno a las manecillas del reloj tiene como objetivo resaltar la disparidad existente entre la tendencia en Colombia y la tendencia internacional en términos de reconocimiento de derechos y políticas de inclusión en la educación superior para las comunidades indígenas, señalando además que, en comparación con otros países, Colombia se encuentra rezagada en esta materia y que el proceso de reconocimiento ha sido considerablemente más lento.

Estas limitaciones pueden ser atribuidas a varios factores, como es el caso de una visión asimilacionista que ha buscado eliminar las identidades y lenguas indígenas, así como la negación de la importancia de los conocimientos y culturas indígenas; estos sesgos históricos han obstaculizado el avance en términos de políticas públicas y han contribuido a un reconocimiento más lento en comparación con la tendencia internacional. Por lo tanto, es fundamental abordar estos sesgos y trabajar en la adaptabilidad institucional para lograr un progreso más significativo y equitativo en el acceso y la participación de las comunidades indígenas en la educación superior en Colombia, de igual forma urge tomar medidas concretas para acelerar el ritmo de los

avances en materia de política pública, garantizando el reconocimiento y la inclusión efectiva de estas comunidades.

Las anteriores reflexiones hallan validación pragmática al confrontarlas con las narrativas recaudadas en los instrumentos empleados para la recolección de información (entrevista semiestructurada y círculos de la palabra de vida) (Anexo H) en los cuales se evidencia que:

Se presenta una variedad de opiniones y evaluaciones sobre la política pública actual para la inclusión étnica en la educación superior en Colombia, aunque algunos entrevistados expresan una opinión positiva sobre la política y su implementación, reconocen que aún existen áreas que requieran mejora. De otra parte, otros entrevistados expresan una opinión negativa debido a la falta de una implementación efectiva de la política, así como por la incapacidad para garantizar la igualdad de oportunidades.

La evaluación de la política pública revela desafíos importantes en términos de igualdad de oportunidades, acceso a la información y promoción de la interculturalidad pues, aunque se mencionan políticas especiales de admisión para grupos étnicos, se identifica un desconocimiento de estas políticas en las comunidades indígenas. Además, sobresalen barreras que impiden a los jóvenes indígenas acceder a la educación superior, como es el caso de la falta de garantías en alojamiento y bienestar universitario, así como la falta de información y recursos específicos para estudiantes indígenas.

Se evidencia que la narrativa de los entrevistados pone de manifiesto la existencia de limitaciones en términos de acceso, calidad educativa y pertinencia para las poblaciones indígenas. Aunado a esto, se mencionan barreras adicionales, como la falta de referentes y motivación en las comunidades rurales, que afectan la inclusión étnica en la educación superior. Es así como la implementación de la interculturalidad en la educación superior convencional

representa un desafío significativo que requiere un cambio de paradigma, así como una mayor adaptabilidad institucional y apertura hacia nuevos saberes y formas de conocimiento.

Concluyendo, se ha necesario que las instituciones educativas asuman este desafío con compromiso y responsabilidad, creando espacios inclusivos, respetuosos y enriquecedores que promuevan la diversidad y la interacción entre diferentes culturas. De esta manera, se estará construyendo una educación superior más justa, democrática y en sintonía con las necesidades y aspiraciones de todas las comunidades. En definitiva, la implementación de la interculturalidad en la educación superior representa un desafío para las instituciones convencionales, pero también una oportunidad para construir una sociedad más inclusiva y equitativa, al superar las brechas existentes y promover la valoración de la diversidad cultural y epistemológica.

Capítulo siete. Perspectivas de Cambio y Posibilidades Transformadoras en la Interculturalidad Indígena para una Educación Superior Inclusiva: Reflexiones desde la Adaptabilidad Institucional

En este capítulo, el examen detallado es esencial para avanzar en los objetivos específicos 2 y 3. Se aborda integralmente cómo las prácticas de gobierno universitario indígena, incluyendo las percepciones de diversos estudiantes universitarios indígenas, reinterpretan los dispositivos y sesgos establecidos en la política de inclusión educativa vigente.

De ahí que, el siguiente apartado se enfoca en analizar los desafíos que enfrenta la educación superior en relación con la inclusión de las comunidades indígenas y en presentar posibles soluciones que puedan impulsar un cambio significativo. En este contexto, cobra gran relevancia el concepto de adaptabilidad institucional, ya que se requiere un enfoque flexible y receptivo para abordar las necesidades y particularidades de las culturas indígenas. Este análisis examina las limitaciones actuales en materia de adaptabilidad institucional, así como las oportunidades y perspectivas a futuro.

7.1 Adaptabilidad institucional como instrumento para acceder a la interculturalidad indígena en la educación superior: situación actual

En primer término, se entiende como **adaptabilidad institucional** a la capacidad de las instituciones para ajustarse, transformarse y responder a los cambios y desafíos del entorno en el que operan (Foronda, 2018). En el contexto de la interculturalidad indígena en la educación superior, la adaptabilidad institucional implica la capacidad de las instituciones educativas para adecuar sus políticas, programas y prácticas a las necesidades, perspectivas y conocimientos de las comunidades indígenas, a través de la creación y materialización de espacios de

reconocimiento y equidad epistémica y de participación política en el diseño, construcción e implementación de esas acciones afirmativas (Pech y Rizo, 2014).

En este orden de ideas, la adaptabilidad institucional implica reconocer y valorar la diversidad cultural, lingüística y epistemológica de las comunidades indígenas y, más importante aún, garantizar su participación y representación en los procesos de toma de decisiones pues esto es lo que realmente dará validez y materializará el discurso de equidad para que se concrete; implica también la concertación e implementación de enfoques pedagógicos y currículos que sean sensibles a la interculturalidad y promuevan la inclusión y el respeto a la cosmovisión y conocimientos indígenas. A continuación, en la tabla 8 se muestran algunos ejemplos programas creados en Colombia para promover la inclusión en la educación superior de las comunidades indígenas.

Tabla 8

Programas y fondos para la inclusión de comunidades indígenas en la educación superior de Colombia

Fondo/Programa	Descripción
Programa Nacional de Becas para la Educación Superior de Población Indígena	Este programa tiene como objetivo brindar apoyo económico a estudiantes indígenas de bajos recursos para acceder y permanecer en la educación superior. Ofrece becas que cubren matrícula, transporte, alojamiento y otros gastos relacionados con la formación académica. Los créditos que se otorguen a través del fondo cubren al beneficiario 2,5 salarios mínimos mensuales legales vigentes para cualquiera de los siguientes rubros:

Fondo/Programa	Descripción
	a. Matricula. b. Sostenimiento. c. Semestre adicional para trabajo de grado en las carreras que lo requieran y estén certificadas por la IES (Becas Colombia, 2021).
Cátedra Indígena en Universidades – Denominada Cátedra UNESCO	Esta iniciativa promueve la inclusión de la perspectiva indígena en la educación superior mediante la implementación de cátedras o asignaturas específicas sobre temas relacionados con las culturas, conocimientos y problemáticas de las comunidades indígenas. Estas cátedras buscan fortalecer el diálogo intercultural y promover el respeto y la valoración de la diversidad (Cancillería de Colombia, 2022).
Fondos de Investigación en Temas Indígenas - FILAC	Estos fondos financian proyectos de investigación que abordan temas relevantes para las comunidades indígenas, como la preservación de sus conocimientos ancestrales, la revitalización de sus lenguas, el reconocimiento de sus derechos y la promoción de la interculturalidad en la educación. Estos fondos permiten generar conocimientos y prácticas que contribuyan al fortalecimiento de la inclusión y la equidad en la educación superior (FILAC, 2023).

Fondo/Programa	Descripción
Programa de Acompañamiento y Apoyo Psicosocial	Este programa brinda apoyo psicosocial y acompañamiento personalizado a estudiantes indígenas en su proceso de adaptación y permanencia en la educación superior. A través de profesionales especializados, se proporciona orientación, asesoría y seguimiento a los estudiantes, promoviendo su bienestar emocional y académico (Ministerio de Educación de Colombia, 2013)
Programa de Intercambio Académico con Comunidades Indígenas	Esta iniciativa fomenta el intercambio académico entre estudiantes y docentes de instituciones educativas de educación superior con comunidades indígenas. A través de proyectos de aprendizaje mutuo, se promueve el intercambio de conocimientos y experiencias, así como el fortalecimiento de la relación entre la academia y las comunidades indígenas (Fulbright Colombia, 2023).
Fondo Álvaro Ulcué Chocué para la promoción de la educación superior de los miembros de las comunidades indígenas.	Creado por la Ley 1986 de 2019. El objetivo principal de este fondo es brindar apoyo financiero a estudiantes indígenas de bajos recursos para que puedan acceder y cursar estudios superiores. A través de este fondo, se otorgan becas y recursos económicos que cubren gastos como la matrícula, los materiales educativos, el transporte y el alojamiento, entre otros. De esta manera, se busca eliminar las barreras económicas que impiden

Fondo/Programa	Descripción
	a muchos jóvenes indígenas continuar su formación académica más allá de la educación básica. Además de la asistencia económica, el Fondo Álvaro Ulcué Chocué también proporciona acompañamiento y apoyo integral a los beneficiarios. Esto incluye orientación académica, seguimiento personalizado, asesoramiento psicosocial y actividades de fortalecimiento cultural. El objetivo es brindar a los estudiantes indígenas las herramientas necesarias para enfrentar los desafíos académicos y personales que puedan surgir durante su experiencia en la educación superior. Este fondo se enfoca en valorar y respetar la diversidad cultural de las comunidades indígenas, reconociendo la importancia de sus conocimientos y tradiciones. Además, busca promover la interculturalidad en las instituciones educativas, fomentando el diálogo y el intercambio de saberes entre los estudiantes indígenas y el resto de la comunidad educativa. (ICETEX, 2022)

Nota. Se muestran los programas y fondos instituidos por el gobierno de Colombia con el fin de promover la inclusión étnica en la educación superior y así disminuir las brechas existentes.

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 8 se enuncian diferentes fondos y programas en Colombia que buscan promover la inclusión en la educación superior de las comunidades indígenas desde la perspectiva de la adaptabilidad institucional, estas iniciativas reflejan la complementariedad entre la lucha por la protección y realización de los derechos fundamentales, como se enmarca en el enfoque de De Sousa (2009) (2010a; 2010b; 2018), y la construcción de un orden social justo y democrático que garantice la validez y factibilidad de las normas y leyes, como se plantea en el enfoque de Habermas (Habermas, 1962).

Estos Fondos y Programas reflejan los esfuerzos por superar las barreras económicas y sociales que limitan el acceso de los estudiantes indígenas a la educación superior, al brindar no solo apoyo económico, sino becas, acompañamiento psicosocial y oportunidades de intercambio académico con el objetivo de garantizar la permanencia y el éxito académico de los estudiantes indígenas.

Sin embargo, al contrastarlo con las narrativas recopiladas en las entrevistas y círculos de palabra de vida (Anexo H), en los que se revelan las experiencias y desafíos enfrentados por estudiantes indígenas al dar el paso hacia la educación superior (en particular, la entrevista al estudiante indígena arahuaco en la Universidad Nacional de Colombia, junto con otros testimonios recopilados en la Universidad del Cauca) se hace patente que, a pesar de los esfuerzos realizados, aún subsisten serios obstáculos con los cuales se enfrentan los miembros de las comunidades indígenas al tratar de acceder o permanecer en entornos académicos. Estos abarcan desde los desafíos de adaptación cultural y las barreras lingüísticas hasta la búsqueda de identidad y la lucha por la inclusión.

Estos testimonios son valiosos ya que permiten, de una parte, asimilar de viva voz dichos obstáculos, así como la manera en que se han superado (cuando ha sido posible) y, de otra,

conocer las experiencias enriquecedoras, las cuales en muchas ocasiones son frecuentes para los estudiantes de las comunidades indígenas y han marcado su trayectoria universitaria. En la figura 15 se agrupan en categorías las experiencias y desafíos mencionados.

Figura 15

Experiencias y desafíos frecuentes de estudiantes indígenas en su transición hacia la educación superior

Fuente: Elaboración propia.

En la figura 15 se categorizan las experiencias y desafíos más notorios experimentados por los estudiantes indígenas al ingresar a la educación superior. En primer lugar, se encuentra la categoría **Experiencia de ingreso a la universidad**, en la cual sobresalen las dificultades iniciales que los estudiantes indígenas deben superar, tales como: la adaptación cultural, las barreras lingüísticas, el desconocimiento de los procesos universitarios, la distancia geográfica y las limitaciones en el transporte.

A continuación emerge la categoría **Relacionamiento con compañeros**, encontrándose que algunos estudiantes indígenas enfrentan dificultades para establecer vínculos con sus compañeros pues son rechazados debido a estereotipos y sesgos que se hacen presentes en la forma de clasismo, arribismo, racismo, etc. La falta de comprensión y sensibilidad hacia su

cultura y contexto limitan sus oportunidades de participación en grupos de trabajo y afectan su integración social.

De manera parecida, la categoría **Identidad indígena** surge del choque que impacta a los estudiantes indígenas en los casos que van a las instituciones de educación usando la vestimenta propia de su cultura autóctona, recibiendo burlas, acoso y discriminación por no vestir a la manera "occidental" y no encajar en los cánones de apariencia imperantes. De esta manera, se enfrentan al predicamento de mantener sus tradiciones y el respeto a su cultura propia usando su vestimenta tradicional siendo entonces vistos como personas raras y estrambóticas o vestirse como lo hace la mayoría pero renunciando a su cultura; esta situación genera conflictos internos y dificulta su capacidad de mantener y expresar su herencia cultural en un entorno universitario que no siempre valora ni respeta sus tradiciones.

En cuanto a la inclusión cultural en la universidad se observa una falta de reconocimiento y valoración de la diversidad de culturas diferentes dentro de los programas de estudio, la ausencia de inclusión de la cultura indígena en el currículo académico limita las oportunidades de aprendizaje y participación de los estudiantes indígenas, lo que afecta su sentido de pertenencia y motivación con repercusiones en su desempeño académico e incluso en su voluntad para continuar sus estudios en un ambiente que les resulta hostil.

La categoría de **Presión socioeconómica** también representa un desafío significativo para los estudiantes indígenas quienes en su inmensa mayoría no cuentan con los recursos económicos para solventar los costos que representa estudiar en una institución de educación superior más los costos de manutención, alimentación y demás; este acceso limitado a oportunidades y recursos genera estrés adicional e impacta su bienestar general con las subsecuentes consecuencias sobre el rendimiento académico.

Por último, la categoría **Transmisión de conocimientos a la comunidad** plantea desafíos complejos para los estudiantes indígenas en la medida que enfrentan obstáculos al tratar de compartir y aplicar en sus comunidades los conocimientos adquiridos en la universidad. Además, se presenta la situación de que algunos de estos estudiantes deciden no declarar su pertenencia a comunidades indígenas al inscribir a la universidad suponiendo que así evitarán la discriminación, con lo cual niegan su identidad y se ven en problemas a la hora de establecer una relación con su comunidad de origen.

En síntesis, la figura 15 exhibe un panorama de las experiencias que viven y los desafíos a los que se enfrentan los estudiantes indígenas al ingresar a la educación superior, las categorías presentadas resaltan la importancia de abordar las barreras culturales, lingüísticas, sociales y económicas para garantizar una experiencia universitaria inclusiva y enriquecedora para estos estudiantes.

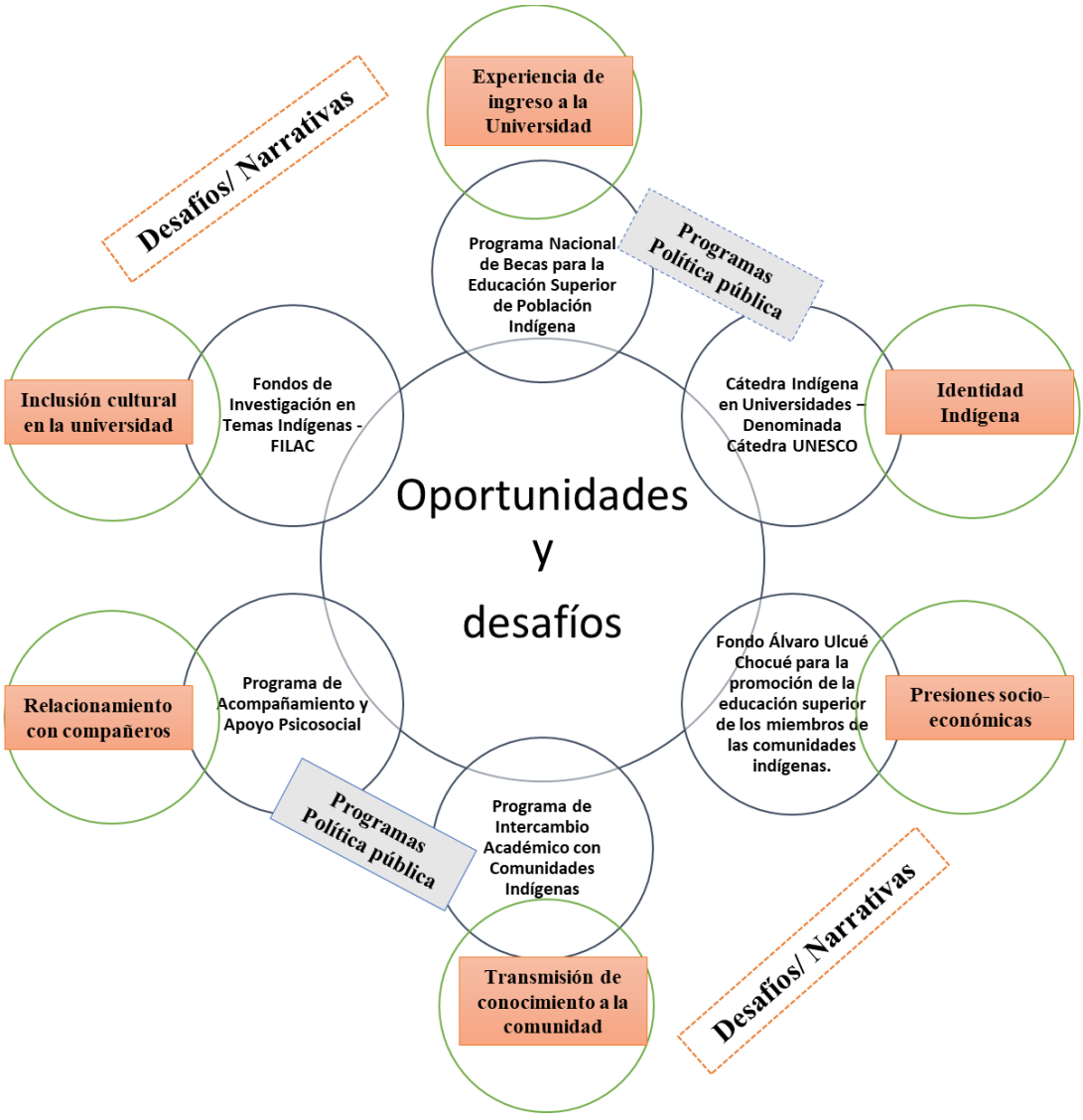
En la figura 16 se representa de manera gráfica las interrelaciones que se producen entre las experiencias y desafíos enfrentados por los estudiantes indígenas en su ingreso a la educación superior y la información relacionada en la tabla 8, la cual describe los fondos y programas destinados a promover la inclusión de las comunidades indígenas en la educación superior en Colombia.

Esta representación visual brinda una visión holística de los obstáculos y las iniciativas que impactan el acceso y la participación de los estudiantes indígenas en la educación superior, permitiendo comprender la complejidad de este desafío y la necesidad de abordarlo de manera integral. Así mismo, a través de esta figura se busca analizar la relación entre las experiencias de los estudiantes indígenas y las medidas implementadas para fomentar su inclusión en la

educación superior, identificando tanto los avances logrados como las brechas que aún persisten en este campo.

Figura 16

Interrelaciones entre Experiencias y Programas de Inclusión en la Educación Superior de Estudiantes Indígenas en Colombia



Fuente: Elaboración propia.

A pesar de la existencia de programas y fondos para la inclusión de comunidades indígenas en la educación superior de Colombia, las narrativas recopiladas en las entrevistas y en

los círculos de la palabra de vida demuestran que aún persisten brechas significativas en el acceso y la equidad educativa para los estudiantes indígenas, ya que en el caso de las becas estas cubren algunos gastos, como la matrícula y el transporte, pero las dificultades económicas siguen siendo un obstáculo para muchos estudiantes indígenas ya que enfrentan costos adicionales relacionados con materiales educativos, alojamiento, sustento, etc.

De manera que la implementación de cátedras indígenas en las universidades es un avance importante, pero se presenta el problema de falta de recursos y de apoyos adecuados para las comunidades indígenas limitando así su efectividad. Además, la falta de reconocimiento y valoración de la perspectiva indígena en los planes de estudio y currículos académicos sigue siendo una tarea pendiente para que se pueda considerar una educación verdaderamente inclusiva.

No obstante, los fondos de investigación en temas indígenas merecen un justo reconocimiento ya que permiten generar conocimientos valiosos, con la salvedad de que es fundamental garantizar su accesibilidad para todos los estudiantes indígenas y abordar las problemáticas específicas que estos enfrentan, como es el caso de la preservación de sus conocimientos ancestrales y la revitalización de sus lenguas. A su vez, el programa de acompañamiento y apoyo psicosocial es esencial para el bienestar de los estudiantes indígenas, pero se requieren más recursos y personal capacitado de modo que se pueda brindar un apoyo efectivo y personalizado, esto último si es el caso.

Los intercambios académicos con comunidades indígenas fortalecen el vínculo relacional entre academia y comunidades indígenas, pero para que resulten eficaces y efectivos es necesario prestar atención a temas puntuales como es el caso de la equidad y al respeto mutuo, así como crear espacios seguros y propicios para el aprendizaje intercultural.

Aunque el Fondo Álvaro Ulcué Chocué está diseñado para apoyar financieramente a los estudiantes indígenas, las narrativas encontradas destacan que aún persisten barreras económicas y limitaciones en los recursos proporcionados, por ello se requiere un enfoque integral que aborde las necesidades académicas, emocionales y culturales de los estudiantes indígenas, es decir, que no se limite a la mera asistencia económica. No obstante, a pesar de los programas y fondos existentes, las narrativas indican que estos esfuerzos son insuficientes para cerrar las brechas en la educación superior para los estudiantes indígenas.

En relación con los programas de acceso para grupos étnicos, se establece que las instituciones pueden asignar cupos porcentuales que van del 1% al 2% en cada programa académico, o cupos fijos por programa académico (1 a 2 cupos) con la posibilidad de que haya cupos adicionales según la reglamentación y/o convenios de la institución educativa. Es así como, por ejemplo, la Universidad Nacional de Colombia, mediante Acuerdo 022 de 1986 del Consejo Superior Universitario, estableció disposiciones para el ingreso de miembros de comunidades indígenas a los programas de pregrado, con el objetivo de facilitar su acceso a la formación profesional.

En este caso se asignó un cupo equivalente al 2% de los cupos determinados para cada carrera ofrecida por la Universidad en sus diferentes sedes, los aspirantes a estos cupos están exentos del pago de derechos de inscripción y deben alcanzar el puntaje mínimo de ingreso establecido por la Universidad en los respectivos exámenes de admisión. Además, se comprometen a ejercer su profesión en el territorio de las comunidades indígenas y en beneficio de ellas durante un período determinado. Durante su programa curricular, los estudiantes indígenas pagan una matrícula mínima y pueden acceder al préstamo beca completo como apoyo económico (Universidad Nacional de Colombia, 1986).

De igual forma, la Universidad del Cauca, en su reglamento estudiantil (Acuerdo No. 059 de agosto de 2007) considera como casos especiales a los bachilleres indígenas del departamento del Cauca asignándoles un cupo por programa de pregrado, otorgándoles prioridad a aquellos que hayan completado su bachillerato en colegios de la región correspondiente a su resguardo; estos estudiantes deben presentar una certificación emitida por el Cabildo Indígena que confirme su pertenencia a la comunidad, así como copias de su documento de identificación y diploma de bachiller. Los aspirantes de diferentes modalidades de cupos especiales deben alcanzar un puntaje ponderado igual o superior al mínimo establecido para cada programa y compiten entre sí por un cupo por programa, sin que se contemple la admisión de profesionales indígenas a programas de postgrado (Universidad del Cauca, 2007).

Aunque relativamente escasos estos procesos demuestran la intención de adaptabilidad institucional en el ámbito de la educación superior por parte del Ministerio de Educación; igualmente, en el marco de estrategias para garantizar el acceso y la cobertura a la educación superior se decretó la Ley 1084 de 2006 (Congreso de la República de Colombia, 2006), la cual ordena a las universidades destinar el 1% de los cupos a bachilleres provenientes de zonas de difícil acceso y departamentos donde no hay instituciones de educación superior.

A su vez, el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior - ICETEX, o quien haga sus veces, concede una línea de crédito en condiciones especiales para esta población educativa una vez que han sido admitidos por las instituciones de educación superior públicas o privadas, aunque esta ley no menciona explícitamente a los grupos étnicos, estos pueden beneficiarlos indirectamente ya que muchos de ellos residen en zonas rurales. Sin embargo, se reconoce que esta iniciativa resulta insuficiente tanto en el porcentaje de

cupos ofrecidos como por la precaria situación económica de la población que vive en estas zonas.

En conclusión, queda claro que es necesario un mayor compromiso y asignación de recursos para superar los desafíos que enfrentan los estudiantes indígenas para así poder garantizar una educación superior inclusiva y equitativa, lo que se puede lograr a través de una mayor adaptabilidad institucional en el contexto de la educación superior inclusiva. En el siguiente apartado, se analizarán las estrategias y propuestas que se están implementando para abordar este desafío y promover una mayor articulación de la interculturalidad indígena en los mesocurriculum universitarios.

7.2 Análisis de la articulación de la interculturalidad indígena en los mesocurriculum universitarios: Estudio de programas de pregrado en Colombia

A medida que aumenta la conciencia sobre la importancia de la diversidad cultural y la inclusión, las instituciones educativas están comenzando a reconocer la necesidad de adoptar enfoques más inclusivos y sensibles a las diferencias culturales en sus programas académicos y prácticas institucionales; en este sentido, se reconoce la importancia de valorar y respetar los conocimientos y saberes de los diferentes grupos étnicos y culturales, incluidos los pueblos indígenas.

Para analizar la articulación de la interculturalidad en los mesocurrículum universitarios como primera medida es válido recordar que cuando se habla de mesorrículo se hace referencia a la “articulación del macrocurrículo en el programa, donde se gestiona la construcción de la malla curricular y sus respectivas rutas de formación” (Abadía et al., 2016, p. 8), es decir, se trata de “un conjunto de decisiones, sustentadas y articuladas, que permiten concretar el diseño curricular

con base en programas idóneos para un contexto específicos, en el que es prioritario considerar las necesidades educativas básicas" (Haydar et al., 2017, p. 58).

Como se ha manifestado en apartados anteriores, la articulación de la interculturalidad indígena en los mesocurriculum universitarios se presenta como una manifestación crucial de la adaptabilidad institucional desde una perspectiva que busca la complementariedad entre la protección de los ur-derechos y la construcción de un orden social justo y democrático basado en la validez y factibilidad de las normas y leyes. El presente acápite tiene como objetivo explorar la importancia de esta articulación, analizando cómo se manifiesta en los mesocurriculum universitarios y su contribución a la construcción de una educación superior inclusiva y acorde con los principios de justicia y respeto a la diversidad.

Así pues, con el propósito de analizar en detalle las iniciativas de articulación de la interculturalidad indígena en los mesocurriculum universitarios, se realizará un exhaustivo estudio centrado en los programas de pregrado con modalidad presencial de distintas áreas académicas (ver Anexos I-K) como lo son: Ciencias Sociales y Humanidades (Antropología, Geografía, Historia y Derecho), Ciencias de la Salud (Medicina), Ciencias de la Educación (Licenciatura en Educación con enfoque etnoeducativo y Licenciatura en Educación) y Agrociencias de dos instituciones de educación superior: la Universidad Nacional de Colombia, en su sede de Bogotá, y la Universidad del Cauca, en su sede de Popayán.

Durante este análisis, se examinan detalladamente los perfiles de ingreso, perfiles de egreso y planes de estudio de los programas mencionados, con el objetivo de evaluar la integración y enfoque de la interculturalidad indígena en cada uno de ellos.

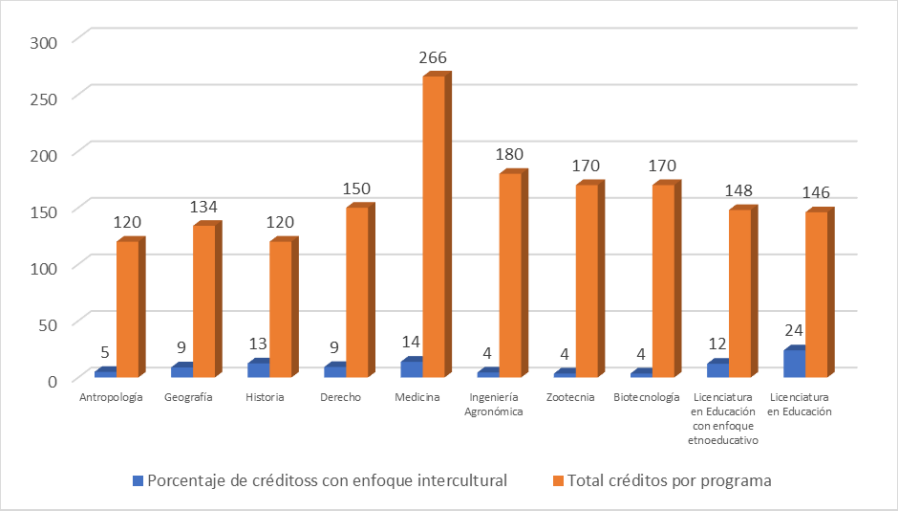
En primer lugar, es oportuno recordar que, para efectos de esta investigación, el mesocurrículo constituye la oferta educativa que una institución brinda a sus alumnos, a través

de planes y programas de estudio que incluyen asignaturas con objetivos y contenidos definidos; igualmente, de acuerdo con Peña y Aponte (2018), el mesocurrículo se compone de una serie de asignaturas desglosadas en objetivos y contenidos, que son abordados por los docentes en la institución.

Con base en lo recién mencionado, la figura 17 representa la presencia de cursos con enfoque intercultural en el plan de estudios de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, a través de este histograma se busca identificar el porcentaje de créditos relacionados con la perspectiva intercultural en cada programa académico, para comprender el compromiso de la universidad con la promoción, comprensión y valoración de la diversidad cultural en su oferta educativa. A renglón seguido se detallan los programas de Antropología, Geografía, Historia, Derecho, Medicina, Ingeniería Agronómica, Zootecnia, Biotecnología, Licenciatura en Educación con enfoque etnoeducativo y Licenciatura en Educación, reflexionando sobre la inclusión de la interculturalidad en el plan de estudios de cada uno de estos.

Figura 17

Análisis de la Inclusión de Enfoque Intercultural en el Plan de Estudios de la Universidad Nacional, sede Bogotá



Fuente: Elaboración propia a partir de la información publicada en la página web de la IES.

En general, se observa que varios programas académicos incorporan asignaturas específicas con el objetivo de promover la comprensión y el respeto hacia la diversidad cultural:

En el programa de Antropología, por ejemplo, se ofrecen cursos como Antropología Cultural y Antropología Social, que representan el 5% del total de créditos del programa, tales asignaturas están diseñadas para brindar una perspectiva intercultural y fomentar la comprensión de las distintas manifestaciones culturales.

En el campo de la Geografía se imparten asignaturas como Geografía Humana, Geografía Política y Geografía Cultural, que constituyen el 9% del total de créditos del programa, los cuales abordan la interrelación entre la sociedad y el entorno geográfico, incluyendo aspectos culturales y sociales.

En Historia se dictan cursos que abarcan desde la historia de Colombia hasta la historia mundial contemporánea, con un total de 13% de los créditos del programa dedicados al enfoque intercultural, estas asignaturas buscan comprender los procesos históricos desde una perspectiva amplia e inclusiva, reconociendo la diversidad cultural y sus impactos en el devenir de las sociedades.

En el campo del Derecho se presentan asignaturas como Derecho de los Pueblos Indígenas y Derecho y Diversidad Cultural, que constituyen el 9% de los créditos del programa, materias que buscan promover el entendimiento y la aplicación del Derecho desde una perspectiva inclusiva, teniendo en cuenta las particularidades culturales y los derechos de los diferentes grupos étnicos.

En el ámbito de la Medicina encontramos cursos como Medicina Intercultural y Salud Pública Intercultural los que representan el 14% de los créditos del programa, estas asignaturas

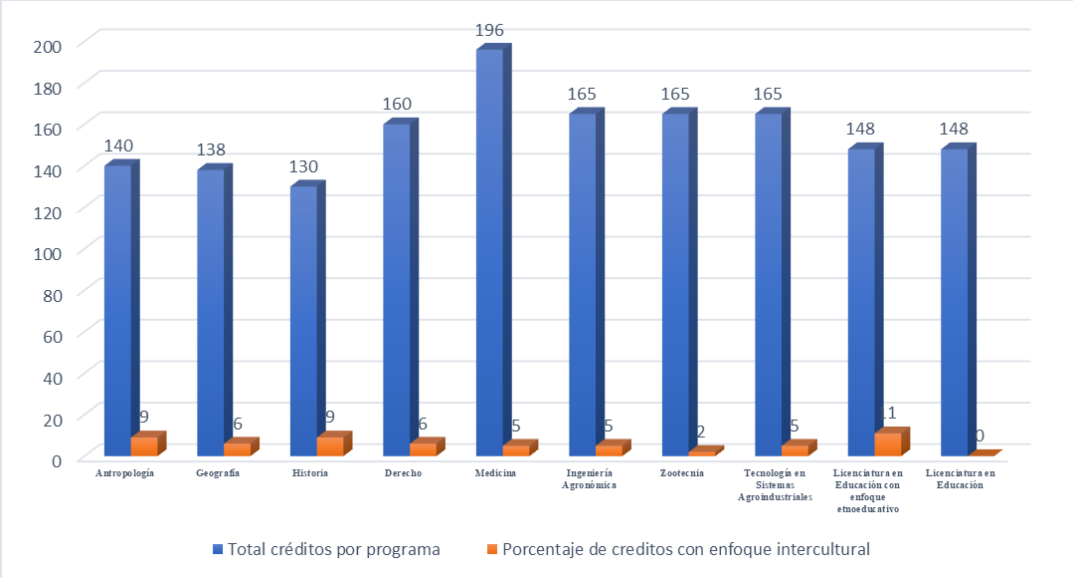
buscan formar profesionales de la salud capaces de comprender y atender las necesidades de comunidades diversas, considerando sus contextos culturales y sociales.

En resumen, la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, ha incorporado en su plan de estudios cursos con enfoque intercultural en diferentes programas académicos, con el objetivo de fomentar el diálogo intercultural, promover la valoración de la diversidad cultural y procurar profesionales sensibles a las realidades y necesidades de comunidades diversas. En promedio, aproximadamente el 4.79% de los créditos del total del plan de estudios están dedicados al enfoque intercultural.

De igual forma, la Universidad del Cauca, sede Popayán, ha llevado a cabo un análisis exhaustivo de sus programas académicos, específicamente con relación a la presencia de créditos con enfoque intercultural en sus respectivos planes de estudio (ver Anexo D). Este análisis proporciona una visión clara de la relevancia y el compromiso de la universidad en promover la interculturalidad y la inclusión de saberes y conocimientos ancestrales en la formación de sus estudiantes; a través de la asignación de créditos específicos se busca fomentar una educación superior que valore y respete la diversidad cultural y étnica de la región. A continuación, en la figura 18, se presenta un desglose detallado de la relación de créditos interculturales en cada programa objeto de estudio, destacando tanto los avances logrados como las áreas donde se requiere una mayor atención.

Figura 18

Análisis de la presencia de enfoque intercultural en los programas académicos de la Universidad del Cauca - Sede Popayán



Fuente: Elaboración propia a partir de la información publicada en la página web de la IES.

Para el caso de la Universidad del Cauca, sede Popayán, se ha realizado un análisis de los programas académicos y los créditos con enfoque intercultural en sus respectivos planes de estudio, los resultados revelan una heterogeneidad en la relación entre créditos interculturales y el total de créditos en cada programa, como se detalla a continuación.

Tabla 9

Créditos de los programas y su representación intercultural

Programa	Créditos interculturales	
	Específicos	Totales
Antropología	2 (1,4%)	2 (1,4%)
Geografía	2 (1,4%)	2 (1,4%)
Historia	2 (1,5%)	2 (1,5%)

Programa	Créditos interculturales	
	Específicos	Totales
Derecho	2 (1,3%)	2 (1,3%)
Medicina	2 (1%)	2 (1%)
Ingeniería agronómica, zootecnia y tecnología	2 (0.8-1.2%)	2 (0.8-1.2%)
Licenciatura en educación	3 (1.6%	3 (2%)

Fuente: Elaboración propia.

Se encuentra que a los programas de Antropología, Geografía, historia, Derecho y Medicina se les ha asignado dos créditos interculturales lo que corresponde a porcentajes que oscilan entre el 1% y el 1.5%, mientras que en el caso del programa Ingeniería agronómica, zootecnia y tecnología aunque también se le asignan dos créditos interculturales su representación tanto para créditos específicos como para el total de estos tiene un rango de 0.8-1.2%, lo que refleja la necesidad de una mayor inclusión de contenidos interculturales en este programa, y al programa de Licenciatura en Educación con enfoque etnoeducativo se le asignan tres créditos con denominación directa como “interculturales”, representando un 1.6% de los créditos específicos y un 2% del total de créditos, lo que indica un mayor compromiso con la interculturalidad y la diversidad cultural en la formación de los futuros educadores.

Sin embargo, es importante destacar que en este último programa no se menciona la presencia de créditos interculturales, lo que sugiere la necesidad de evaluar y fortalecer la inclusión de contenidos interculturales en dicho programa. Resumiendo, aunque se observan avances en algunos programas, se identifica la necesidad de fortalecer y ampliar la inclusión de contenidos interculturales en otros programas, con el objetivo de promover una formación universitaria más inclusiva y respetuosa de la diversidad cultural y étnica.

Además del análisis de los programas académicos de la Universidad del Cauca, sede Popayán y la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, es relevante considerar las narrativas y experiencias compartidas en las entrevistas semiestructuradas y los círculos de la palabra de vida (ver Anexos F-G), ya que estos espacios brindan una perspectiva más amplia sobre cómo se vive y se percibe la interculturalidad en el contexto universitario cotidiano y, además, las voces de los estudiantes indígenas, docentes y otros participantes aportan un panorama enriquecedor que complementa la perspectiva que puedan ofrecer los datos cuantitativos.

A través de la escucha atenta de estas voces se pueden identificar desafíos, oportunidades y posibles áreas de mejora en la articulación de la interculturalidad en la educación superior, es por ello por lo que estas perspectivas cualitativas son fundamentales para una comprensión holística de la realidad intercultural en el ámbito universitario. Así pues, durante las entrevistas semiestructuradas y los círculos de la palabra realizados en las instituciones universitarias abordadas, se recopiló información que permitiera identificar la articulación de la interculturalidad indígena en los mesocurriculum. A continuación, se presenta un resumen de las narrativas recopiladas más notorias:

En la Universidad Nacional, Sede Bogotá, en el programa de Antropología, se escucharon opiniones encontradas, fue así como la autoridad académica mencionó que existe una buena articulación de la interculturalidad en los mesocurriculum, aunque reconoce que aún hay espacio para mejorar, mientras que un estudiante indígena del programa de Medicina señaló que dicha articulación es precaria y existe ausencia de inclusión de conocimientos y saberes indígenas en el plan de estudios.

En el programa de Medicina de la Universidad Nacional, un estudiante indígena mencionó su participación en el programa "Saber y Vida" y otros talleres de memoria poniendo de manifiesto las dificultades para adaptarse y ser aceptado a nivel institucional (en la facultad) y a nivel personal (grupos de trabajo), no hizo mención acerca de articulación formal de la interculturalidad indígena en los mesocurriculum.

En la Universidad del Cauca, sede Popayán, en el programa de Licenciatura en Educación con enfoque etnoeducativo, un docente destacó la buena articulación de la interculturalidad en los mesocurriculum y en el plan de estudios, pero reconoce la necesidad de incluir más conocimientos y saberes indígenas, mientras que otro docente identificó que en el programa de Desarrollo y Extensión Rural se aborda el diálogo de saberes y se da un reconocimiento a las poblaciones étnicas, incluyendo a estudiantes indígenas.

En la facultad de Ciencias Sociales de la Universidad del Cauca, un estudiante indígena identificó la necesidad imperiosa de orientar a los estudiantes sobre los procesos académicos y culturales de la universidad y mencionó la urgencia de contar con orientadores en este campo.

En la facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad del Cauca, estudiantes indígenas destacaron la interacción intercultural en materias relacionadas con la diversidad, como desarrollo rural y CIPAS (Círculos de Interacción y Participación), sin embargo, mencionaron una precaria inclusión de los saberes ancestrales y la diversidad cultural en otras áreas de la educación superior.

En términos generales se evidencia la importancia de una mayor articulación de la interculturalidad indígena en los mesocurriculum de las instituciones universitarias analizadas para garantizar una educación inclusiva que respete y valore la diversidad cultural y étnica de los estudiantes, lo que implica la inclusión de conocimientos y saberes indígenas en los programas

académicos, así como el fomento de espacios de diálogo y participación para estudiantes indígenas en la vida universitaria.

Aunado a lo anterior, en el marco de las entrevistas semiestructuradas realizadas en la Universidad Nacional, sede Bogotá y la Universidad del Cauca, sede Popayán, se identificaron aspectos adicionales relacionados con las prácticas de gobierno universitario indígena, las limitaciones institucionales y las oportunidades para una educación superior inclusiva, a saber:

En la Universidad Nacional, sede Bogotá, se destaca de manera especial el esfuerzo realizado por una autoridad académica para incluir a los líderes indígenas en el proceso de toma de decisiones, pese a lo cual un estudiante indígena señaló como una limitante en esta área la falta de liderazgo indígena en el gobierno universitario. De manera general, en los programas académicos de las dos universidades se identificaron como limitaciones comunes la falta de recursos financieros y el poco interés de algunos docentes y estudiantes.

Por otro lado, en la Universidad del Cauca, sede Popayán, se reconoce la presencia de líderes indígenas en el gobierno universitario y su participación activa mediante opiniones y perspectivas en la toma de decisiones, lo que aporta a la inclusión; no obstante, se identifica la falta de recursos financieros como una limitación y se resalta la necesidad de una mayor adaptabilidad institucional para integrar los conocimientos y saberes indígenas en la educación superior.

Con relación a la educación inclusiva se mencionan limitantes como la falta de garantías de alojamiento, adaptación a la alimentación y la cultura universitaria, como también la falta de información y recursos para los estudiantes indígenas. Estas limitaciones dejan ver que la adaptabilidad institucional es limitada, por lo que resulta necesario buscar que desde la institución educativa se ofrezcan mayores oportunidades para esta población, tomando en cuenta

las múltiples necesidades que los aquejan. Además, se hace evidente la necesidad de implementar prácticas de gobierno universitario indígena para garantizar la participación de los estudiantes pertenecientes a estas comunidades en la toma de decisiones y en la construcción de políticas, incluyendo aquellas concernientes a equidad e inclusión.

Con base en lo mencionado, se concluye que a pesar de los avances logrados con la implementación de cátedras indígenas en las universidades, aún persisten desafíos significativos en cuanto a la articulación de la interculturalidad indígena en los mesocurriculum universitarios, como sucede con la falta de reconocimiento y valoración de la perspectiva indígena en los planes de estudio y currículos académicos, lo que trunca la posibilidad de una educación verdaderamente inclusiva en la que los conocimientos, la cultura y las problemáticas de las comunidades indígenas sean plenamente reconocidos y valorados a través de todos los campos del conocimiento universitario.

En este punto es primordial señalar que la inclusión de la perspectiva indígena en los planes de estudio y currículos académicos va más allá de la mera implementación de cátedras específicas, se requiere un compromiso profundo por parte de las instituciones educativas para garantizar que la interculturalidad indígena esté integrada de manera transversal en todos los aspectos de la formación académica, de manera que la producción de conocimiento no dependa únicamente de perspectivas foráneas sino que se reconozca los saberes ancestrales y los proyectos comunes que se pueden construir a partir de estos.

Entonces, resulta imperativo superar los desafíos pendientes y colaborar con las comunidades indígenas para co-crear espacios educativos que fomenten el diálogo intercultural, fortalezcan el respeto mutuo y reconozcan la importancia de la diversidad cultural, lo que implica una revisión profunda de los mesocurriculum universitarios para asegurar que se

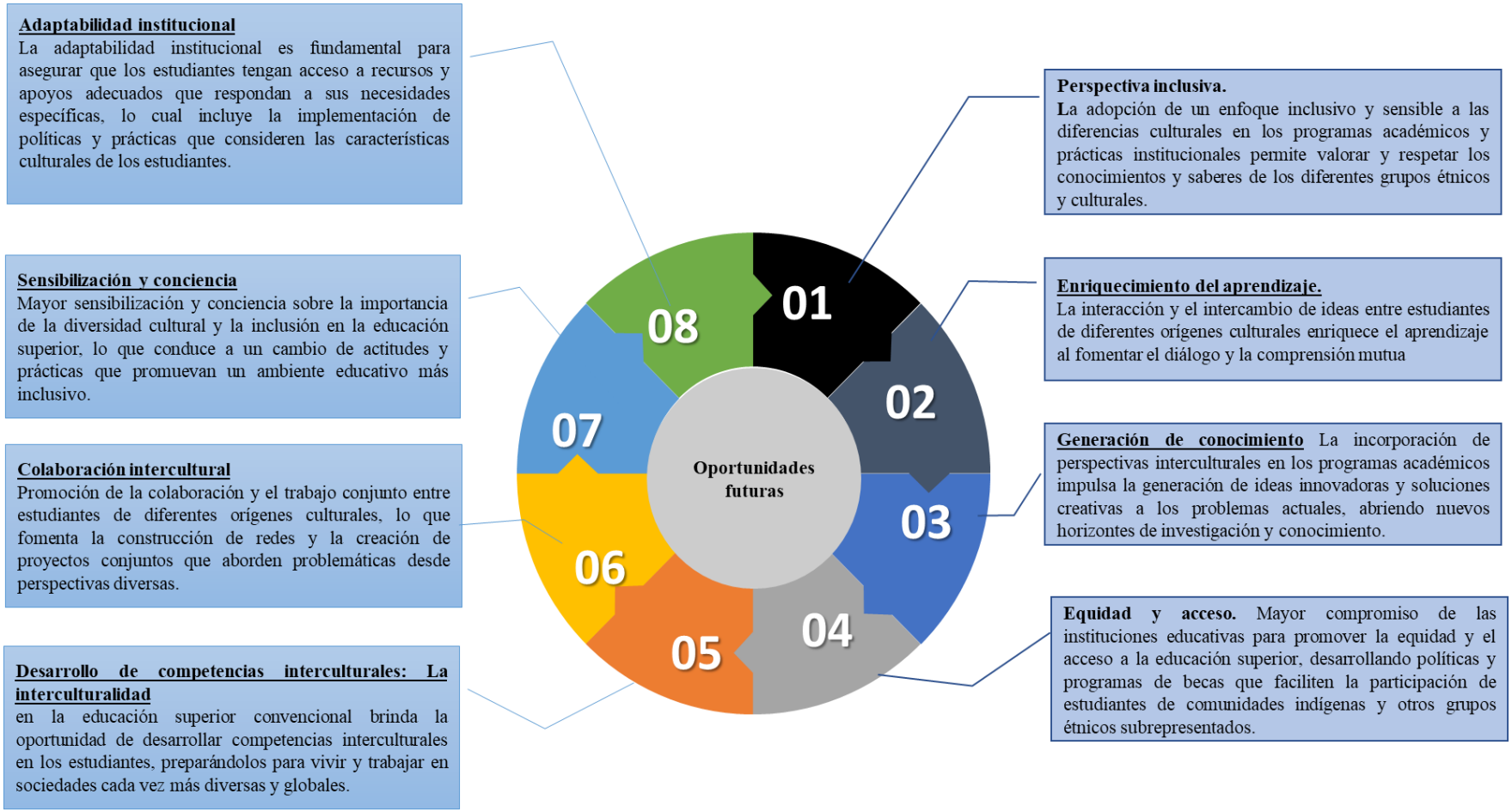
incorpore la interculturalidad indígena como un elemento fundamental en la formación de los estudiantes:

> Las realidades multiculturales requieren, entonces —y de allí el papel relevante de las universidades—, del diálogo y la colaboración interdisciplinaria en materia de construcción y reflexión epistemológica, de la profundización en los diálogos de saberes, de modelos de investigación, de estrategias docentes y formación profesional, así como del desarrollo de las pedagogías y tecnologías emergentes, y de la elaboración de nuevos marcos jurídicos que los sustenten, en especial cuando constituyen las bases para nuevas políticas públicas. La contribución universitaria a la identificación de sectores y líneas estratégicas permeadas por la interculturalidad, y al desarrollo de modelos que puedan ser asumidos por sectores sociales específicos o aplicados institucionalmente, debe constituir una de las mayores preocupaciones para los actores del proceso educativo. (Del Val, 2022, p. 323)

Continuando con este análisis, en el contexto de la educación superior convencional se presentan diversas oportunidades futuras relacionadas con la interculturalidad que prometen impulsar la valoración y respeto por la diversidad cultural, así como fomentar la equidad, el enriquecimiento del aprendizaje y la generación de conocimiento innovador. Para lograr un mejor acercamiento a dichas oportunidades se presenta la figura 19 que resume y organiza estas oportunidades en ocho categorías principales.

Figura 19

Oportunidades Futuras en la Interculturalidad en la Educación Superior Convencional: Promoviendo la Diversidad, Equidad e Innovación



Fuente: Elaboración propia.

Esta figura proporciona una visión panorámica de las áreas clave que pueden contribuir a la construcción de un entorno educativo inclusivo y enriquecedor, en el cual se valoren las diferencias culturales, se promueva la equidad de acceso y se fomente el desarrollo de competencias interculturales. A través de esta representación gráfica se busca facilitar la comprensión y el análisis de estas oportunidades, brindando un punto de partida sólido para la formulación de políticas públicas y estrategias educativas efectivas.

De su lectura y análisis se desprende que las oportunidades futuras relacionadas con la interculturalidad en la educación superior convencional abren un camino prometedor hacia la construcción de una sociedad más inclusiva, diversa y con equidad epistémica, en la medida que la adopción de un enfoque inclusivo y sensible a las diferencias culturales en los programas académicos y prácticas institucionales permitirá valorar y respetar los conocimientos y saberes de los diferentes grupos étnicos y culturales, promoviendo así la equidad epistemológica.

El incorporar perspectivas interculturales en los programas académicos impulsa la generación de ideas innovadoras y soluciones creativas a los problemas actuales, abriendo nuevos horizontes de investigación y conocimiento, enriqueciendo el aprendizaje y promoviendo una mayor comprensión entre estudiantes de diferentes orígenes culturales.

Adicionalmente, la equidad y el acceso a la educación superior también juegan un papel fundamental en estos procesos, por lo que las instituciones educativas deben comprometerse a desarrollar políticas y programas de becas que faciliten la participación de estudiantes de comunidades indígenas y otros grupos étnicos subrepresentados, garantizando una distribución equitativa de las oportunidades educativas, lo que permitirá sacar provecho de lo que Plá (2022) denomina la potencialidad intercultural del currículo, la cual:

> (…) debe considerar los diferentes saberes, criticar la historia de dominación, reflexionar sobre cómo el racismo es parte de nuestra cotidianidad y debe dejar mucho espacio para que la interculturalidad se manifieste, se aprenda y se viva libremente en las aulas. (p. 313)

Finalmente, se debe recordar que la adaptabilidad institucional es crucial para asegurar que los estudiantes tengan acceso a recursos y apoyos adecuados que atiendan a sus necesidades específicas, esta adaptabilidad está conectada directamente con la necesidad de implementar políticas y prácticas que consideren las características culturales de los estudiantes; así mismo, la sensibilización y concienciación sobre la importancia de la diversidad cultural y su inclusión en la educación superior generan un cambio de actitudes y prácticas que promueven un ambiente educativo más incluyente, que permite reconocer y valorar las diferentes formas de conocimiento.

La promoción de la colaboración intercultural y el desarrollo de competencias interculturales preparan a los estudiantes para vivir y trabajar en sociedades cada vez más diversas y globales, lo que fomenta la construcción de redes y la creación de proyectos conjuntos que abordan problemáticas desde perspectivas diversas. Estas oportunidades son fundamentales para lograr la equidad epistémica, en la cual los conocimientos y saberes de todos los grupos culturales sean reconocidos, valorados y compartidos de manera equitativa. En conclusión, estas iniciativas promueven una educación superior más justa, inclusiva y enriquecedora para todos los estudiantes.

Capitulo ocho. Fortaleciendo la participación de la población indígena en la educación superior convencional presencial en Colombia: Inclusión material, principios orientadores y lineamientos de política educativa con enfoque intercultural

En este capítulo, se aborda el fortalecimiento de la participación de la población indígena en la educación superior convencional presencial en Colombia. Se exploran estrategias y lineamientos de política educativa con un enfoque intercultural, orientados a fomentar la inclusión material de los estudiantes indígenas en el contexto universitario.

Se examina la importancia de garantizar el acceso equitativo a recursos y apoyos adecuados, así como la implementación de políticas que consideren las particularidades culturales y contextuales de las comunidades indígenas. Este análisis parte de las oportunidades y desafíos previamente señalados en apartados anteriores, con el propósito de generar reflexiones y propuestas transformadoras que impulsen la participación y el éxito académico de la población indígena en Colombia. Todo esto, en consonancia con el objetivo específico 4, que busca definir los elementos esenciales que constituyen el concepto de inclusión material para articular la interculturalidad en los programas seleccionados.

8.1 Política pública e inclusión material

Cuando se considera la inclusión como un componente esencial del ejercicio pleno de la ciudadanía, tal como lo indica Habermas (citado por Núñez, 2021): “se promueve la transformación de la ciudadanía tradicional a fin de permitir la inclusión por todos los miembros de un conglomerado social de la diversidad cultural” (p. 79), de este modo, la inclusión se convierte en un principio inspirador de políticas públicas que buscan asegurar su efectividad.

Ahora bien, es válido precisar que para el estudio y análisis de las políticas públicas es importante considerar diferentes enfoques que permitan comprender y abordar de manera

efectiva los desafíos y objetivos planteados, los cuales pueden proporcionar marcos teóricos y metodológicos que ayuden a examinar las políticas públicas desde diversas perspectivas. En este sentido, Roth (2002) sostiene que, una política pública se refiere a la presencia de:

> Un conjunto de metas colectivas que se consideran necesarias o deseables, junto con los medios y acciones que son abordados, al menos en parte, por una institución u organización gubernamental. El propósito de esta intervención es dirigir el comportamiento de actores individuales o colectivos con el fin de modificar una situación que se percibe como insatisfactoria o problemática (p. 27).

Para el caso objeto de estudio, se habla de políticas públicas que promuevan la inclusión de la diversidad cultural con enfoque intercultural, permitiendo que todos los miembros de la sociedad tengan acceso y participen en igualdad de condiciones (Figura 20). Estas políticas públicas se basan en el principio inspirador de la inclusión y su efectividad se mide por su capacidad para lograr los objetivos propuestos.

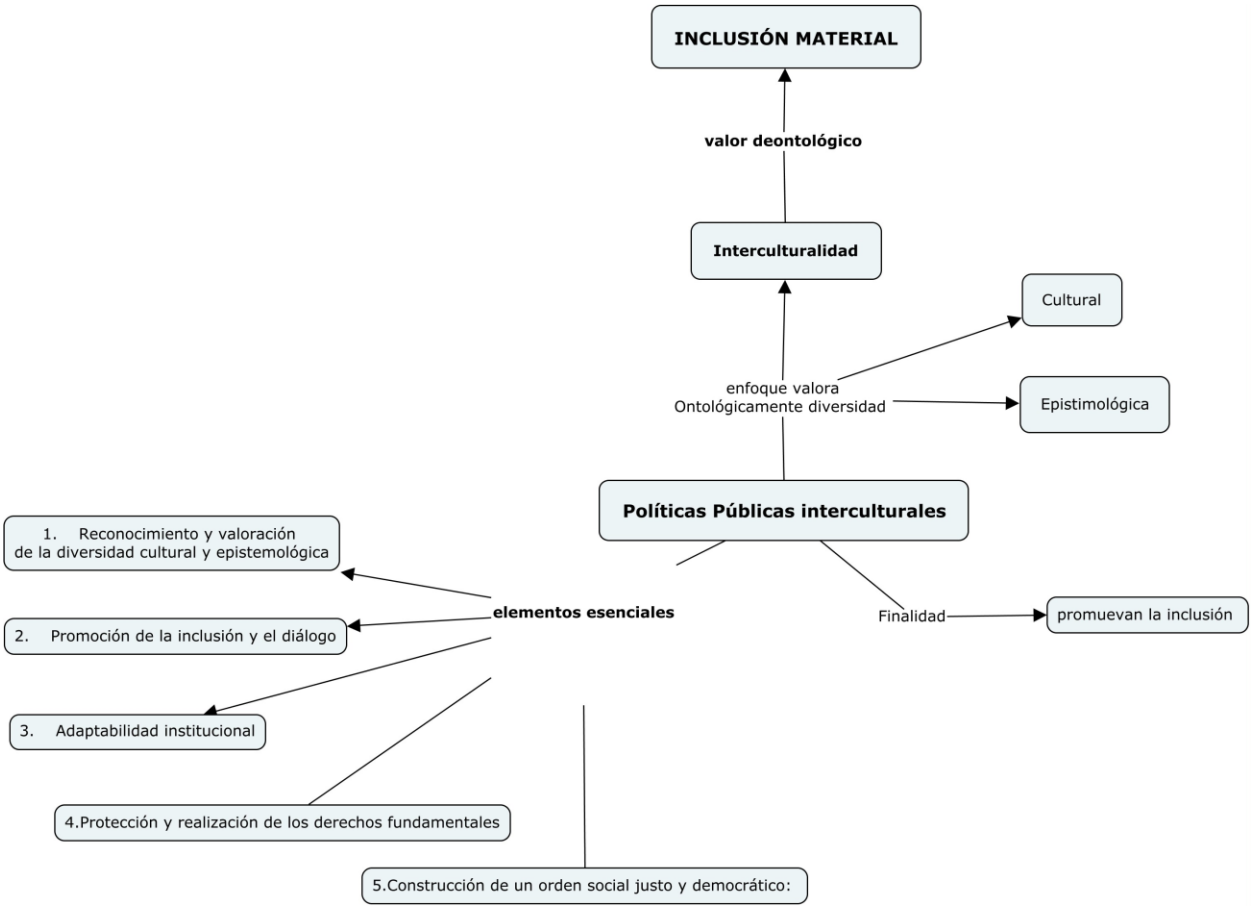
Para una mayor claridad los elementos principales de una política intercultural deben ser:

- Reconocimiento y valoración de la diversidad cultural: se trata de reconocer la existencia y valorar la diversidad cultural presente en una sociedad, y tener en cuenta sus particularidades y necesidades.
- Inclusión y participación: la política intercultural busca garantizar la inclusión y la participación de todos los grupos y comunidades presentes en una sociedad, independientemente de su origen cultural o étnico.
- Diálogo y respeto: la política intercultural fomenta el diálogo entre las diferentes culturas y promueve el respeto mutuo entre ellas.

- Adaptabilidad institucional: se refiere a la capacidad de las instituciones y organismos estatales para adaptarse a la diversidad cultural y epistemológica presente en la sociedad, a través de políticas públicas y medidas específicas.
- Derechos humanos: la política intercultural debe respetar y promover los derechos humanos universales, y garantizar su protección y realización para todos los grupos y comunidades presentes en una sociedad. (Comboni y Juárez, 2020; Aldana, 2021)

Figura 20

Esquema elementos de la política intercultural



Fuente: Elaboración propia.

A partir de lo anterior, se colige que la política intercultural se refiere a un enfoque que reconoce y valora la diversidad cultural y epistemológica en la sociedad y busca integrarla en la

toma de decisiones y la implementación de políticas públicas. Según la interrelación propuesta entre los enfoques de De Sousa (2010) y Habermas (1982) esto implica, no solo la lucha por la protección y realización de los derechos fundamentales, sino también la construcción de un orden social justo y democrático que garantice la validez y factibilidad de las normas y leyes, pues como postula De Sousa (citado por Velasco, 2016):

> La injusticia social se basa en la injusticia cognitiva. Sin embargo la lucha por la justicia cognitiva no tendrá éxito si se sustenta únicamente en la idea de una distribución más equilibrada del conocimiento científico… [se requiere] reconocer formas alternativas de conocimiento y de interconectarse con ellas en términos de igualdad

En resumen, la política intercultural busca fomentar la inclusión y el respeto a la diversidad cultural y epistemológica en la sociedad a través de políticas públicas apuntaladas en la capacidad de adaptabilidad institucional.

No obstante, no se debe perder de vista, que la formulación de una política pública persigue la realización de un propósito deontológico el cual, para el caso presente, es la inclusión material. En el contexto de la presente investigación la inclusión material puede definirse como el valor ético buscado a través de la materialización de los derechos de reconocimiento, acceso y participación de las comunidades indígenas en el ámbito de la educación superior convencional. Siguiendo esta línea de pensamiento, la inclusión material implica ir más allá del reconocimiento simbólico de la diversidad cultural y busca crear condiciones reales y tangibles para que las comunidades indígenas puedan acceder y participar plenamente en la educación superior. Esto implica eliminar las barreras y desigualdades que puedan existir en términos de acceso a la educación, recursos adecuados, apoyos institucionales y oportunidades de participación en la toma de decisiones y en la construcción del conocimiento.

Así pues, desde la praxis cotidiana en el ámbito de la educación superior convencional, la inclusión material implica implementar políticas, programas y prácticas que garanticen la igualdad de oportunidades para las comunidades indígenas, así como la creación de entornos inclusivos y respetuosos de su cultura y saberes; lo anterior implica la adaptación de los currículos académicos para incluir perspectivas interculturales, el establecimiento de mecanismos de apoyo y acompañamiento para los estudiantes indígenas, y la promoción de espacios de diálogo y colaboración entre la comunidad académica y las comunidades indígenas.

En definitiva, para el presente caso la inclusión material busca garantizar que las comunidades indígenas tengan la oportunidad de acceder a la educación superior y puedan participar plenamente en ella, contribuyendo con sus conocimientos y perspectivas en la construcción de una sociedad más inclusiva y respetuosa de la diversidad cultural. Este es un enfoque que se basa en la materialización de los derechos y en la transformación de las condiciones estructurales y culturales que limitan la participación de las comunidades indígenas en la educación superior convencional.

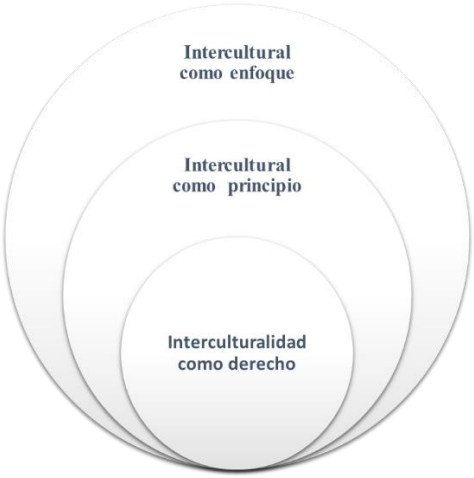
Ahora bien, en el contexto de la educación superior la inclusión educativa es un tema crucial en la agenda internacional, ya que busca garantizar que todas las personas tengan igualdad de oportunidades para acceder a la educación y desarrollarse plenamente, ideal compartido a nivel global; se trata, entonces, de una política pública que busca asegurar el acceso y la permanencia en el sistema educativo a todos los estudiantes, independientemente de su origen social, género, orientación sexual, etnia o discapacidad. En este orden de ideas, la inclusión y el respeto a la diversidad cultural y epistemológica son fundamentales y requieren una adaptabilidad institucional que permita el reconocimiento y valoración de otros saberes y formas de conocimiento en la educación superior y en otros ámbitos de la sociedad.

8.2 Interculturalidad y principios orientadores para un enfoque intercultural en la educación superior

Para empezar, es oportuno retomar el concepto de interculturalidad, al respecto es posible afirmar que esta se puede entender y abordar de tres maneras diferentes: como un enfoque, como un principio o como un derecho (Figura 21), y cada uno de estos puntos de vista ofrece características y perspectivas únicas que contribuyen a la construcción de una sociedad inclusiva y respetuosa de la diversidad cultural (Castillo y Guido, 2015; Rodríguez, 2020).

Figura 21

Modelos de interculturalidad: Enfoques, principios y derechos en la promoción de la diversidad cultural



Fuente: Elaboración propia.

En el primer caso, la interculturalidad se puede concebir como un enfoque el cual se centra en promover la interacción y el diálogo entre culturas diferentes, su objetivo es superar las barreras culturales y fomentar la comprensión mutua, la colaboración y la convivencia pacífica entre grupos diversos. Este enfoque se basa en el reconocimiento y la valoración de la diversidad

cultural, así como en la promoción de la igualdad, el respeto y la equidad entre los diferentes grupos culturales presentes en la sociedad (Ayuntamiento de Barcelona, 2022).

En segundo lugar, la interculturalidad se puede entender como un principio que implica que todas las personas tienen derecho a vivir y desarrollarse en un entorno que promueva el respeto y la valoración de su cultura, así como el reconocimiento de la diversidad cultural, este principio orienta las políticas, programas y prácticas hacia la garantía de igualdad de oportunidades para todas las personas, sin importar su origen cultural. En este caso se busca proteger y respetar los derechos culturales de los individuos y los grupos, y promover su participación activa y equitativa en la vida social, política, económica y educativa.

Finalmente, se entiende a la interculturalidad como un derecho, en cuyo caso se refiere al reconocimiento y la garantía de los derechos culturales de las personas y los grupos, lo cual implica que todas las personas tienen derecho a mantener, desarrollar y expresar su propia identidad cultural, así como a participar en la vida cultural de su elección; este derecho se encuentra subsumido dentro del derecho a la cultura, que incluye el acceso y la participación en manifestaciones culturales, la protección de sitios y objetos de importancia cultural, y la promoción de la diversidad cultural.

En este sentido, desde las perspectivas de Jürgen Habermas, filósofo y teórico de la comunicación, y Boaventura de Sousa Santos, sociólogo y teórico crítico, el análisis de la interculturalidad como enfoque, principio y derecho adquiere matices diferentes. Para Habermas (1962), la interculturalidad como enfoque se relaciona con la idea de una esfera pública inclusiva y deliberativa, donde las diferentes culturas pueden dialogar y construir consensos racionales.

Desde su perspectiva, la interculturalidad como principio se basa en la igualdad de participación y el respeto mutuo entre los grupos culturales, garantizando un espacio de

interacción libre y sin dominación, mientras que la interculturalidad como derecho se vincula con el reconocimiento de la autonomía cultural y el acceso equitativo a los recursos culturales y simbólicos.

Por su parte, Boaventura de Sousa Santos (2010a) plantea una perspectiva más crítica y contextualizada de la interculturalidad desde su enfoque de la justicia epistemológica, para este estudioso la interculturalidad como enfoque se relaciona con la necesidad de reconocer y valorar diferentes formas de conocimiento y saberes, más allá de los marcos hegemónicos de pensamiento. Para él, la interculturalidad como principio implica una redistribución de poder y recursos para garantizar la igualdad y la diversidad cultural en el acceso a los beneficios sociales y como derecho involucra una lucha por la emancipación y la descolonización de los conocimientos y prácticas culturales subalternidades.

Contrastando estas posturas se encuentra que Habermas hace énfasis en la importancia de la comunicación racional y el diálogo dentro de la interculturalidad, mientras que De Sousa Santos destaca la necesidad de un reconocimiento crítico y una redistribución de poder en la búsqueda de la justicia epistemológica. Estas dos perspectivas sobre la interculturalidad más que contraponerse, se complementan y permiten enriquecer este concepto como un camino hacia la igualdad, la diversidad y la justicia cultural.

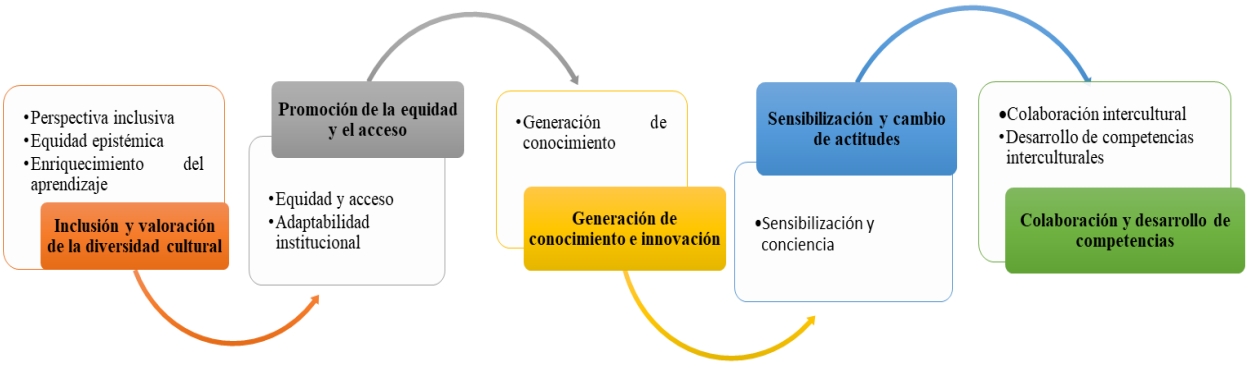
Estos enfoques, principios y derechos relacionados con la interculturalidad son fundamentales para materializar la inclusión, el respeto y la valoración de la diversidad cultural en la sociedad, sólo entendiendo estas perspectivas, se puede avanzar hacia una educación superior más inclusiva e intercultural, que brinde igualdad de oportunidades y promueva el reconocimiento y la participación de todas las culturas en el ámbito académico.

No obstante lo anterior, aplicando lo establecido en la Sentencia C-1287 de 2001 (Corte Constitucional de Colombia, 2001), es posible sostener que para efectos de la propuesta investigativa aquí descrita lo intercultural ostenta la categoría de valor de contenido deontológico y, en tanto, debe entenderse como el criterio fundamental y abstracto que "orienta la producción e interpretación de las demás normas" y fija pautas de contenido para otras normas desde la realidad del ser, diferenciándose de éstas últimas "por su menor eficacia directa, aplicándose estrictamente en el momento de la interpretación" (p. 1), en consecuencia, el enfoque intercultural se ha convertido en una perspectiva cada vez más relevante a la hora de analizar, diseñar e implementar políticas públicas.

Continuando con el análisis expuesto, el enfoque intercultural en la educación superior se manifiesta a través de principios orientadores que buscan promover la inclusión, la equidad y el reconocimiento de la diversidad cultural, los cuales proporcionan una base sólida para la toma de decisiones y la formulación de políticas. Estos principios ofrecen una visión compartida y un marco de referencia común para toda la comunidad educativa, creando un ambiente propicio para la colaboración, la comprensión mutua y el intercambio de ideas entre estudiantes y profesores de diferentes orígenes culturales. Estos principios se pueden agrupar en cinco categorías fundamentales, como se aprecia en la figura 22.

Figura 22

Principios orientadores en el enfoque intercultural de la educación superior



Fuente: Elaboración propia.

En la **Categoría 1** se destaca la importancia de la **inclusión y valoración de la diversidad cultural**, con base en la necesidad de adoptar una perspectiva inclusiva y sensible a las diferencias culturales en los programas académicos y prácticas institucionales. De igual manera, sobresale el enriquecimiento del aprendizaje a través de la interacción y el intercambio de ideas entre estudiantes de diferentes orígenes culturales, haciendo hincapié en la equidad epistémica, reconociendo y fomentando la diversidad de perspectivas y saberes en la educación superior.

En la **Categoría 2** se aborda la **promoción de la equidad y el acceso**, haciendo énfasis en el compromiso de las instituciones educativas para promover la equidad y el acceso a la educación superior, especialmente para grupos étnicos subrepresentados. Además, se destaca la importancia de la adaptabilidad institucional, asegurando que se brinden los recursos y apoyos adecuados que respondan a las necesidades específicas de los estudiantes de culturas minoritarias.

La **Categoría 3** se centra en la **generación de conocimiento e innovación**, poniendo de relieve la necesidad de incorporar perspectivas interculturales en los programas académicos con el objetivo de impulsar la generación de ideas innovadoras y soluciones creativas a los problemas actuales. A su vez, en la **Categoría 4**, se hace énfasis en la **sensibilización y cambio de actitudes**, planteando la importancia de promover una mayor sensibilización y conciencia sobre la diversidad cultural y la inclusión en la educación superior con el fin de fomentar un ambiente educativo más inclusivo.

Por último, en la **Categoría 5**, se destacan la **colaboración y el desarrollo de competencias**, señalando la importancia de promover la colaboración y el trabajo conjunto entre

estudiantes de diferentes orígenes culturales, con el objetivo de construir redes y crear proyectos que aborden problemáticas desde perspectivas diversas. También se resalta la necesidad de brindar oportunidades para que los estudiantes desarrollen competencias interculturales que los preparen para vivir y trabajar en sociedades diversas y globales.

Cabe resaltar que esta categorización de los principios orientadores también tiene un impacto en la planificación curricular y la enseñanza, ya que al integrar principios como la equidad epistémica y la generación de conocimiento intercultural se promueve la diversidad de perspectivas en los programas académicos, permitiendo que los estudiantes desarrollen una comprensión más amplia y enriquecedora de los temas estudiados, a la vez que fomenta la generación de ideas innovadoras y soluciones creativas a los problemas actuales.

Igualmente, los principios orientadores categorizados también tienen un efecto sobre la sensibilización y repercuten en un cambio de actitudes, puesto que al promover la conciencia sobre la importancia de la diversidad cultural y la inclusión se propende por un ambiente educativo que valore y respete la singularidad de cada individuo, contribuyendo así a la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Recapitulando, este grupo de principios orientadores refleja la complejidad y la amplitud de aspectos que deben abordarse para promover una educación superior intercultural e inclusiva, que pueda ofrecer una base ética y conceptual a partir de la cual tomar decisiones, guiando la planificación curricular, promoviendo la sensibilización y el cambio de actitudes, y fomentando un ambiente educativo inclusivo y enriquecedor. Al integrar estos principios en la educación superior se crea un entorno propicio para el aprendizaje, el crecimiento personal y el desarrollo de competencias interculturales necesarias para vivir en sociedades cada vez más diversas y globalizadas:

> Uno de los objetivos de la educación intercultural es luchar contra la transmisión de aquellas conductas que no se condicen con los principios democráticos que se desea inculcar. Pero, en ese esfuerzo, debe comprometerse la estructura escolar con el fin de facilitar y garantizar la presencia de los grupos minoritarios en los espacios de poder y administración de la institución. Es decir, en una escuela intercultural, por tanto democrática, debieran estar representados todos los grupos minoritarios en el nivel de toma de decisiones. (Poblete, 2006, p. 96)

Sin embargo, la simple enunciación de un grupo de estos principios no resulta suficiente a la hora de garantizar la inclusión material como propósito deontológico, pues esta no se puede garantizar únicamente mediante la enunciación de un grupo de derechos, al contrario, para que un derecho tenga la calidad de fundamental y contribuya a la inclusión material deben cumplirse ciertos requisitos esenciales. Estos requisitos están estrechamente relacionados con los principios constitucionales que se definen a continuación.

- Conexión directa con los principios: Como se ha dicho, los principios constitucionales constituyen la base axiológico-jurídica sobre la cual se construye todo el sistema normativo, por lo tanto, cualquier norma o institución del sistema debe estar en consonancia con ellos (Sentencia T-406 de 1992) (Corte Constitucional, 1992).
- Eficacia directa: Deben ser el resultado de una aplicación directa del texto sin necesidad de intermediación normativa, por ello debe existir una delimitación precisa de los deberes positivos o negativos, es decir, los derechos no pueden depender de decisiones políticas eventuales (Sentencia T-406 de 1992) (Corte Constitucional, 1992).
- Contenido esencial: Todo derecho tiene un núcleo básico e irreductible de conducta que debe ser protegido, independientemente de las modalidades o formas en que se manifieste, es

decir, tiene una delimitación conceptual clara, así como deberes y obligaciones derivados de este (Sentencia T-406 de 1992) (Corte Constitucional, 1992).

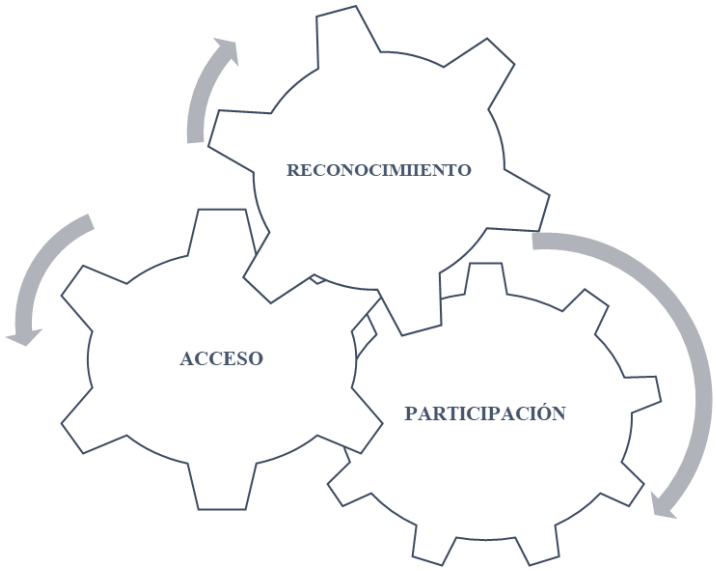
Lo considerado hasta este momento en el presente capítulo conduce a considerar el vínculo que existe entre los principios orientadores, los derechos fundamentales que cobijan a todos los ciudadanos colombianos y los lineamientos para una política pública con enfoque intercultural para promover la inclusión material en la educación superior, como se analiza en el siguiente numeral.

8.3 Inclusión material, derechos fundamentales y lineamientos de una política pública intercultural

Para que pueda ser posible su consumación, la inclusión material, ya considerada en el acápite anterior, debe estar en concordancia con los derechos fundamentales de los ciudadanos, muy especialmente con tres de ellos para el caso bajo estudio de las comunidades indígenas y su inclusión equitativa y digna en la educación superior, estos son el derecho al reconocimiento, al acceso y a la participación. Lo anterior en razón a que estos tres permiten garantizar la igualdad de oportunidades, la dignidad y la plena participación de todas las personas en la sociedad. En la figura 23 se muestra gráficamente la correlación entre la inclusión material y cada uno de los derechos citados.

Figura 23

Correlaciones entre la inclusión material y los derechos al reconocimiento, acceso y participación



Fuente: Elaboración propia.

La implementación de estos derechos desempeña un papel crucial en la construcción de una sociedad inclusiva y equitativa, posibilita la interculturalidad y hace factible la inclusión material, tal como se describe a continuación:

- **Derecho al reconocimiento**

El derecho al reconocimiento implica el respeto y la valoración de la identidad, la cultura y la diversidad de cada individuo; en el contexto de la inclusión material, este derecho se materializa al reconocer y valorar las distintas trayectorias y experiencias de las personas, incluidas aquellas que pertenecen a comunidades indígenas u otros grupos minoritarios. Es esencial brindar un entorno inclusivo que promueva la autoafirmación, la autoestima y el orgullo de pertenecer a una determinada comunidad cultural.

- **Derecho al acceso**

El derecho al acceso se refiere a la posibilidad de todas las personas de acceder a oportunidades, recursos y servicios necesarios para su desarrollo integral y para ejercer su dignidad; en el contexto de la inclusión material este derecho se materializa al garantizar el

acceso equitativo a la educación, la salud, el empleo, la vivienda y otros servicios básicos. Para su implementación es necesario eliminar barreras y desigualdades que impidan el pleno acceso de las personas a estos recursos, especialmente para aquellos que han sido históricamente marginados o discriminados.

- **Derecho a la participación**

El derecho a la participación es la facultad de todas las personas a participar activamente en la toma de decisiones y en la vida social, política y cultural de su comunidad; en el contexto de la inclusión material este derecho se materializa al garantizar que todas las personas tengan la oportunidad de expresar sus opiniones, compartir sus conocimientos y contribuir de manera significativa en los diferentes ámbitos de la sociedad. Es esencial fomentar la participación inclusiva y eliminar las barreras que restringen las voces y la participación de ciertos grupos, promoviendo la diversidad de perspectivas y la toma de decisiones colectivas.

En conclusión, la figura 23 bosqueja cómo la inclusión material y los derechos al reconocimiento, acceso y participación están intrínsecamente vinculados en la búsqueda de una educación superior inclusiva y equitativa. Estos derechos son fundamentales para garantizar la igualdad de oportunidades, el respeto a la diversidad cultural y la participación activa de todos los individuos y grupos en la vida académica; al reconocer y promover estos derechos se brinda a todos la posibilidad de acceder a una educación de calidad, es decir, a través de la materialización de estos derechos es posible construir una educación superior en la que todos puedan desarrollarse plenamente, contribuyendo al enriquecimiento de la sociedad en su conjunto.

Dicho lo anterior, hay que anotar que hay herramientas y estrategias que desempeñan un papel fundamental en la promoción y garantía de los derechos al reconocimiento, acceso y

participación en la educación, estas herramientas proporcionan mecanismos y enfoques específicos para confrontar las barreras y desigualdades existentes en el ámbito educativo, y fomentar la creación de entornos inclusivos y equitativos en la educación superior. Una de ellas, por ejemplo, es el currículo concertado el cual permite la participación activa de diferentes actores en la configuración de los contenidos y procesos educativos.

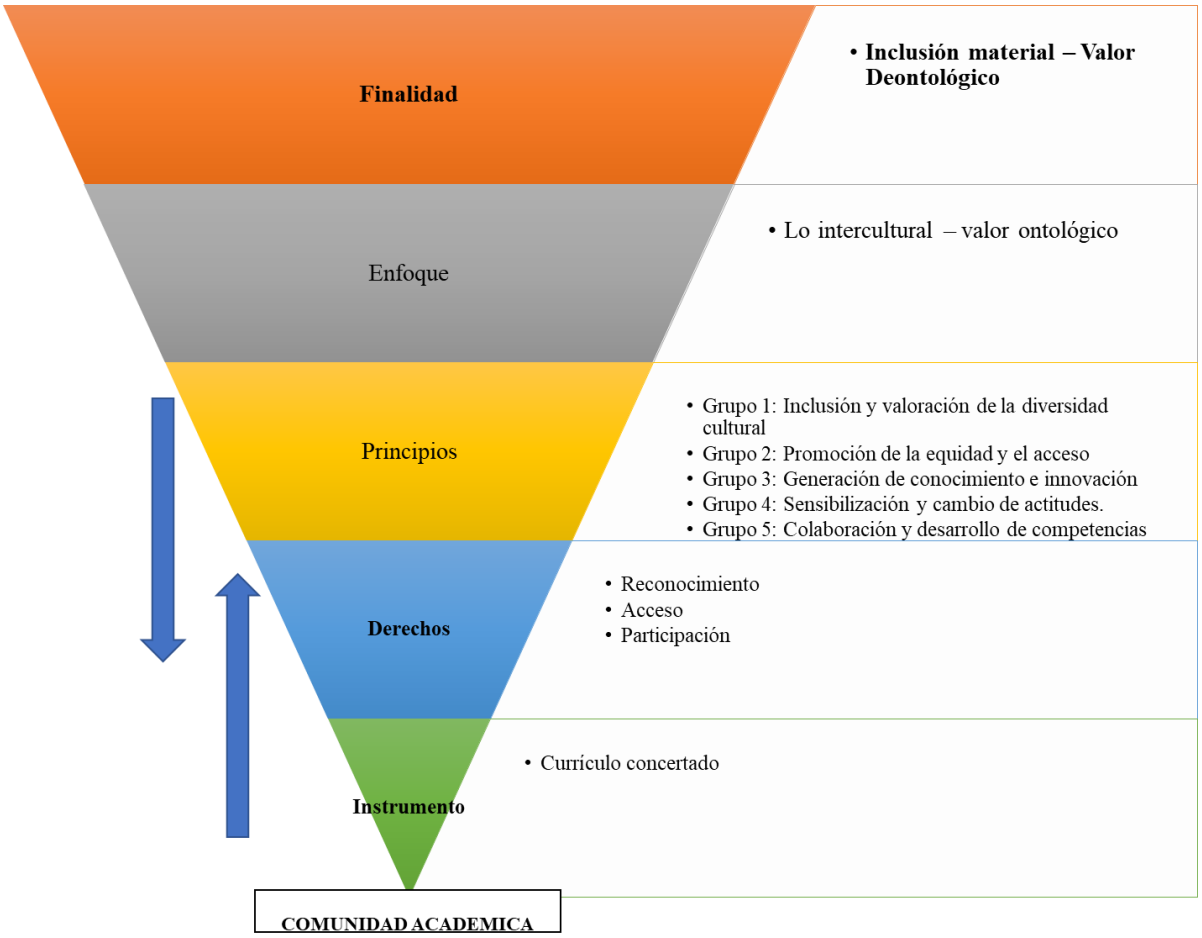
Al involucrar a docentes, estudiantes, padres de familia y comunidad en la toma de decisiones se promueve un enfoque colaborativo que reconoce y valora las diversas perspectivas y conocimientos presentes en la comunidad educativa, lo cual contribuye a que los estudiantes se sientan reconocidos en su identidad cultural, tengan acceso a una educación de calidad y puedan participar activamente en su propio proceso de aprendizaje.

Si bien el currículo concertado es una opción valiosa para promover la inclusión y el respeto a la diversidad en el entorno lectivo, es importante destacar que no es la única estrategia posible. Es importante mencionar que la presente investigación se limita a enunciar esta posibilidad solamente con ánimo informativo, sin profundizar en su naturaleza y alcance, debido a que se reconoce que debe ser abordada a profundidad en otras instancias investigativas y su análisis va más allá del alcance de este trabajo.

Ahora bien, con el objetivo de visualizar de manera clara y estructurada los principios orientadores, citados previamente, y su correlación con los derechos fundamentales, se presenta una gráfica que consolida estos elementos dentro de la estructura fundamental general de la política pública.

Figura 24

Diagrama de propuesta de estructura de la Política Pública para la Interculturalidad en la Educación Superior



Fuente: Elaboración propia.

La imagen de pirámide invertida de la figura 24 representa la estructura y dinámica de la política pública para la interculturalidad en la educación superior, dicho constructo representa la dirección y el flujo descendente de la implementación de la política desde el propósito, en la parte superior, hasta la base, donde se encuentra el currículo concertado apoyado en la comunidad académica, el cual representa una herramienta fundamental en la implementación de la política.

Esta propuesta busca involucrar activamente a toda la comunidad académica, incluyendo a docentes, estudiantes, padres de familia y otros actores relevantes, en la toma de decisiones relacionadas con el diseño curricular, los métodos de enseñanza y la evaluación del aprendizaje; la ubicación del currículo concertado en el vértice del cono resalta su importancia y su papel pivotal en la promoción de la interculturalidad en la educación superior.

Así mismo, las flechas direccionadas hacia arriba y hacia abajo representan el carácter dinámico y bidireccional de la política pública, estas simbolizan la interacción constante y recíproca entre los diferentes elementos de la política, tanto en sentido descendente, como se establecen los lineamientos y directrices desde el propósito en la cima, hasta la implementación en la base, como en sentido ascendente, como se retroalimenta y enriquece la política a través de la participación activa de la comunidad académica y la retroalimentación de los resultados y experiencias.

Compendiando lo anterior, la figura 24 ofrece una visión global de la estructura y dinámica de la política pública en interculturalidad, mientras que los lineamientos, propuestos en el siguiente apartado, permitirán establecer los pasos concretos y acciones necesarias para materializar dicha política en la educación superior.

8.4 Propuesta de lineamientos para una educación superior intercultural inclusiva y equitativa

En respuesta a la necesidad de promover una educación superior intercultural inclusiva y equitativa se presenta una propuesta de lineamientos que busca orientar las prácticas y políticas en el ámbito académico, estos lineamientos se fundamentan en los principios de reconocimiento, acceso y participación y tienen como objetivo garantizar la igualdad de oportunidades, el respeto a la diversidad cultural y la participación activa de todos los individuos y grupos en el contexto

universitario. A través de la implementación de estos lineamientos se pretende fomentar una educación superior que valore y promueva la interculturalidad, generando espacios de diálogo, aprendizaje colaborativo y desarrollo de competencias interculturales.

8.4.1 Consideraciones

En Colombia la educación inclusiva es un objetivo fundamental para garantizar la igualdad de oportunidades y el respeto a la diversidad étnica y cultural en línea con su carácter de Estado social de derecho en virtud de lo cual se promueve la igualdad real y efectiva, brindando especial atención a grupos discriminados o marginados.

Igualmente, se reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana, y se busca asegurar el acceso equitativo y la calidad de la educación para todos, es así como por orden constitucional el Estado se compromete a garantizar derechos y oportunidades iguales para mujeres y hombres.

En consonancia con los Objetivos para el Desarrollo Sostenible de la ONU adoptados por Colombia se fomenta una educación inclusiva y de calidad, eliminando las disparidades de género e ingresos, y asegurando el acceso a formación técnica y educación superior de calidad.

Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional ha desarrollado los Lineamientos de Educación Inclusiva con los cuales se busca fortalecer el enfoque diferencial en el acceso, permanencia y calidad de la educación para poblaciones de especial protección constitucional, siendo necesario como obligación especial del Estado garantizar una formación respetuosa de la identidad cultural de los grupos étnicos, así como brindar una educación adecuada para personas con limitaciones físicas o mentales,.

En línea con lo establecido en la Constitución Política de Colombia y en los instrumentos internacionales, suscritos y ratificados, el Estado respalda los derechos de las personas

concernientes a sus diferencias culturales, étnicas y biológicas, de manera especial para las minorías, incluyendo dentro de estos el derecho a la educación. Asimismo, reconoce que es fundamental combatir el racismo y la discriminación, fortalecer la educación en derechos humanos y promover una cultura de tolerancia, respeto a la diferencia y no discriminación.

Además, el Decreto 2406 de 2007 reconoce la importancia de la educación para los pueblos indígenas en Colombia y establece mecanismos de trabajo y concertación para garantizar su acceso a una educación acorde con sus necesidades y aspiraciones etnoculturales.

En síntesis, los lineamientos de educación inclusiva en Colombia se fundamentan en el reconocimiento de la diversidad, la igualdad de oportunidades, el respeto a los derechos humanos y la promoción de una educación de calidad para todos, sin distinciones ni discriminación.

Con base en las consideraciones anteriores, a continuación se presenta una propuesta de lineamientos para las instituciones de educación superior que les permita ofrecer una educación superior intercultural, inclusiva y equitativa.

8.4.2 Capítulo I. Alcance y definiciones

8.4.2.1 Artículo primero. Alcance. El presente acuerdo tiene un alcance amplio y abarca a todas las instancias de la Universidad XXXX, incluyendo a su comunidad académica, estudiantil y administrativa, su intención es coadyuvar al bienestar, la paz y la educación desde la diversidad, la igualdad, la interculturalidad y multiculturalidad. Asimismo, este acuerdo presenta un enfoque intercultural con base en el valor de contenido ontológico que ostenta, lo que significa que es el criterio fundamental y abstracto que orienta la producción e interpretación de las demás normas a partir de sus pautas de contenido basadas en la realidad del ser. Si bien estas normas tienen una eficacia directa, el enfoque intercultural se aplica estrictamente en el momento de la interpretación.

8.4.2.2 Artículo segundo. Finalidad. La finalidad de este acuerdo es promover la inclusión material de las comunidades indígenas en el ámbito de la educación superior convencional, entendiendo por inclusión material el valor ético buscado a través de la materialización de los derechos de reconocimiento, acceso y participación de dichas comunidades. En este sentido, se busca superar el mero reconocimiento simbólico de la diversidad cultural, creando condiciones reales y tangibles para que las comunidades indígenas puedan acceder y participar plenamente en la educación superior.

Esto implica eliminar las barreras y desigualdades que puedan existir en términos de acceso a la educación, disponibilidad de recursos adecuados, apoyos institucionales y oportunidades de participación en la toma de decisiones y en la construcción del conocimiento. La finalidad última es garantizar que las comunidades indígenas tengan igualdad de oportunidades en el ámbito educativo, fomentando su desarrollo integral y fortaleciendo su identidad cultural, a la vez que resarciendo la deuda histórica que tiene el país con ellas y posibilitando una equidad epistémica.

8.4.2.3 Artículo Tercero. Definiciones. Para los efectos de este acuerdo, se establecen las siguientes definiciones:

a) **Diversidad cultural**: Se refiere a la variedad de expresiones culturales, valores, tradiciones, conocimientos y formas de vida presentes en una comunidad o sociedad.

b) **Inclusión**: Es el proceso de garantizar la participación plena y equitativa de todas las personas en todos los ámbitos de la vida social, económica, política y cultural, sin importar su origen cultural, género, orientación sexual, discapacidad o cualquier otra característica.

c) **Interculturalidad**: Es el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural, así como la interacción y el diálogo respetuoso entre diferentes culturas, con el objetivo de

promover el entendimiento mutuo, la convivencia pacífica y la construcción colectiva de conocimientos.

d) **Equidad epistémica**: Consiste en reconocer y valorar la diversidad de perspectivas y saberes presentes en la educación superior, otorgándoles un espacio legítimo y promoviendo su integración en los programas académicos y las investigaciones, superando los sesgos sobre la creación de conocimientos, impuestos por siglos de hegemonía cultural colonizadora proveniente de Occidente.

e) **Grupos étnicos**: Hace referencia a las comunidades que comparten una identidad cultural, histórica y territorial, y que se reconocen a sí mismas como tales, como los pueblos indígenas, afrodescendientes, entre otros.

f) **Enfoques diferenciales**: Son aquellos enfoques que reconocen las particularidades y necesidades específicas de determinados grupos de personas, como es el caso de las personas con discapacidad, las víctimas del conflicto armado, los campesinos, entre otros.

g) **Ajustes razonables**: Medidas y adaptaciones necesarias para garantizar la igualdad de oportunidades y el acceso a la educación superior para las personas con discapacidad, sin comprometer el objetivo de la formación.

h) **Autonomía**: Capacidad de las personas para tomar decisiones y ejercer control sobre su vida, basado en el respeto a sus derechos y la promoción de su desarrollo integral.

i) **Currículo concertado**: Es un enfoque educativo que se basa en la colaboración y el acuerdo entre diferentes actores involucrados en el proceso educativo, tales como instituciones educativas, docentes, estudiantes y comunidad. Con este enfoque se busca diseñar y desarrollar el currículo de manera conjunta, considerando las necesidades, intereses y contextos locales (Martínez, Tobón & López, 2019).

El currículo concertado se caracteriza por fomentar la participación activa de todos los actores involucrados, promoviendo el diálogo en equidad epistémica y la toma de decisiones compartida. A través de este enfoque, se busca construir un currículo que sea pertinente, relevante y significativo para los estudiantes, y que tenga en cuenta, no solamente la diversidad cultural, social y lingüística presente en la comunidad educativa y, que promueva, la integración de la misma con el proyecto de vida comunitario étnico.

En el currículo concertado, se valoran las experiencias, conocimientos y saberes de los estudiantes, así como las perspectivas culturales y epistémicas presentes en la sociedad. Se promueve una educación inclusiva y contextualizada, que reconoce la importancia de la diversidad y que busca formar ciudadanos críticos, reflexivos y comprometidos con su entorno. Este enfoque implica un proceso continuo de reflexión, evaluación y ajuste del currículo, con la participación activa de todos los actores involucrados; su objetivo es lograr un currículo que responda de manera efectiva a las necesidades y demandas de la comunidad educativa, y que contribuya al desarrollo integral de los estudiantes y a la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Parágrafo único. Estas definiciones tienen el propósito de brindar claridad y precisión sobre los conceptos clave utilizados en el acuerdo, con el fin de asegurar una interpretación común y coherente de los mismos.

8.4.2.4 Artículo cuarto. Destinatarios. Este acuerdo se dirige a los siguientes destinatarios:

a) **Estudiantes**: El acuerdo busca beneficiar a todos los estudiantes matriculados en la Universidad XXXX, especialmente a aquellos pertenecientes a poblaciones diversas en

perspectiva étnica. Se promoverá su inclusión, acceso, permanencia y graduación en el ciclo universitario, brindando las condiciones necesarias para su desarrollo académico y personal.

b) **Personal académico y administrativo**: El acuerdo también se aplica al personal docente, investigador y administrativo de la Universidad XXXX. Se fomentará la sensibilización, capacitación y participación activa de este personal en la promoción de la diversidad, la igualdad y la interculturalidad en el ámbito universitario; así mismo, se impulsarán acciones para garantizar un entorno inclusivo y respetuoso, que promueva el diálogo intercultural y el intercambio de conocimientos.

c) **Comunidades indígenas**: Uno de los destinatarios principales de este acuerdo son las comunidades indígenas, en este sentido se buscará asegurar su reconocimiento, acceso y participación plena en la educación superior convencional. Se brindarán oportunidades específicas para su integración y participación en las actividades académicas, la toma de decisiones y la construcción del conocimiento en la Universidad XXXX. Además, se establecerán mecanismos de diálogo y colaboración con las comunidades indígenas para garantizar su representación y contribución en la formulación de políticas y programas relacionados con la interculturalidad y la diversidad.

Parágrafo único. En este acuerdo incluyen a los estudiantes, el personal académico y administrativo, y las comunidades indígenas de la Universidad XXXX; se busca garantizar su inclusión, acceso, permanencia y graduación, promoviendo la igualdad de oportunidades, el respeto a la diversidad cultural y la participación activa en el ámbito universitario.

8.4.3 Capítulo II. Principios Orientadores

8.4.3.1 Artículo 5. Grupos de principios orientadores. El presente acuerdo establece los siguientes grupos de principios orientadores, con el fin de promover la inclusión, valoración

de la diversidad cultural, equidad, acceso, generación de conocimiento, sensibilización y cambio de actitudes, así como la colaboración y el desarrollo de competencias interculturales en el ámbito de la educación superior:

- **Grupo 1: Inclusión y valoración de la diversidad cultural**

a) Enfoque inclusivo: Se adoptará un enfoque inclusivo y sensible a las diferencias culturales en todos los programas académicos y prácticas institucionales. Se fomentará la creación de espacios de diálogo y respeto en los cuales se reconozca y valore la diversidad cultural presente en la comunidad universitaria.

b) Enriquecimiento del aprendizaje: Se promoverá la interacción y el intercambio de ideas entre estudiantes provenientes de diferentes orígenes culturales, con el objetivo de enriquecer el aprendizaje mediante la diversidad de perspectivas y experiencias.

c) Equidad epistémica: Se reconocerá y fomentará la diversidad epistémica en la educación superior, brindando un espacio legítimo a múltiples perspectivas y saberes dentro de los programas académicos y las investigaciones.

- **Grupo 2: Promoción de la equidad y el acceso**

a) Equidad y acceso: Se establecerá un compromiso por parte de las instituciones educativas para promover la equidad y el acceso a la educación superior, especialmente para los grupos étnicos subrepresentados. Se implementarán políticas y programas que reduzcan las barreras y desigualdades existentes.

b) Adaptabilidad institucional: Se asegurará la adaptabilidad institucional, garantizando que se brinden recursos y apoyos adecuados que respondan a las necesidades específicas de los estudiantes provenientes de diferentes culturas. También se fomentará la creación de entornos inclusivos y accesibles.

- **Grupo 3: Generación de conocimiento e innovación**

a) Generación de conocimiento: Se incorporarán perspectivas interculturales en los programas académicos, con el propósito de impulsar la generación de ideas innovadoras y soluciones creativas a los problemas actuales. Se promoverá la interdisciplinariedad y la colaboración entre diferentes áreas de conocimiento.

- **Grupo 4: Sensibilización y cambio de actitudes**

a) Sensibilización y conciencia: Se promoverá una mayor sensibilización y conciencia sobre la importancia de la diversidad cultural y la inclusión en la educación superior, a través de acciones puntuales de sensibilización para fomentar un ambiente educativo más inclusivo y respetuoso.

- **Grupo 5: Colaboración y desarrollo de competencias**

a) Colaboración intercultural: Se fomentará la colaboración y el trabajo conjunto entre estudiantes provenientes de diferentes orígenes culturales, con el objetivo de construir redes y crear proyectos que aborden problemáticas desde perspectivas diversas. Además, se promoverá el diálogo intercultural y el aprendizaje colaborativo.

b) Desarrollo de competencias interculturales: Se brindarán oportunidades para que los estudiantes desarrollen competencias interculturales que los preparen para vivir y trabajar en sociedades diversas y globales. De igual manera, se promoverá la comprensión mutua, el respeto y la empatía hacia las diferentes culturas.

Parágrafo único. El presente acuerdo establece los principios orientadores en los grupos mencionados, con el propósito de promover la inclusión, valoración de la diversidad cultural, equidad, acceso, generación de conocimiento, sensibilización y cambio de actitudes, así como la

colaboración y el desarrollo de competencias interculturales en el ámbito de la educación superior de la Universidad XXXX.

8.4.4 Capítulo III. Objetivos

8.4.4.1 Artículo Sexto. Objetivos. Reconociendo como ejes fundamentales de la educación inclusiva y de la trayectoria educativa los aspectos de acceso, permanencia y egreso de estudiantes con discapacidad, pertenencia étnica, cultural de género y diversidad sexual, se plantean los siguientes:

- **Objetivos generales:**

a) Generar espacios de sensibilización con miembros de la comunidad que permitan la construcción de una universidad comprometida con el respeto de la diversidad e interculturalidad.

b) Propender por el cuidado de espacios libres de cualquier tipo de violencia y discriminación que impidan el libre desarrollo de la persona, así como de sus potencialidades.

c) Garantizar la incorporación a futuro de otros enfoques diferenciales tales como población campesina, población víctima del conflicto armado y habitante de frontera, entre otros.

- **Objetivos específicos:**
    - **En el acceso:**

a) Propiciar la discusión sobre educación inclusiva para evaluar y proponer acciones de mejoramiento continuo en el proceso de ingreso.

b) Proponer acciones encaminadas a garantizar el ingreso en la modalidad de “Casos especiales” a partir de los enfoques diferenciales reconocidos a nivel institucional.

c) Generar mecanismos para facilitar el tránsito de la educación media a la educación superior por parte de las personas pertenecientes a enfoques diferenciales.

d) Cualificar y unificar el sistema de registro y gestión de la información para facilitar el ingreso y el seguimiento de la permanencia.

- **En la permanencia:**

a) Articular la Política Institucional de Inclusión con la política de permanencia y graduación de la Universidad XXXX, para garantizar el acompañamiento y seguimiento de las personas que acceden a través de los enfoques diferenciales.

b) Implementar estrategias de flexibilización de los currículos considerando los ajustes razonables para personas con discapacidad, de manera que no se comprometa el objetivo de la formación, sin exceder sus alcances y de acuerdo con la misión de la institución.

c) Generar procesos pedagógicos y de formación dirigidos a la comunidad universitaria que permitan construir nuevas representaciones sociales frente a la inclusión.

d) Adoptar programas de bienestar universitario acordes con las necesidades de los estudiantes con particularidades étnicas, culturales, de género y sexuales, así como de personas con discapacidad.

e) Propender por la accesibilidad informativa, comunicativa, actitudinal y del espacio físico, que permitan la construcción y el ejercicio de la autonomía de los estudiantes con discapacidad.

- **En el egreso:**

a) Coadyuvar a la Oficina de Egresados en el seguimiento, acompañamiento y articulación con el entorno de los egresados graduados pertenecientes a los enfoques diferenciales.

b) Reconocer y divulgar la capacidad de desempeño de los profesionales egresados y graduados, como sujetos que aportan a la transformación social.

c) Desarrollar estrategias e implementar mecanismos de acompañamiento a los egresados como parte del seguimiento y apoyo, que les permitan insertarse en el mundo laboral.

Parágrafo único. El presente acuerdo establece los objetivos generales y específicos para promover la inclusión y valoración de la diversidad cultural, la equidad y el acceso, la generación de conocimiento e innovación, la sensibilización y cambio de actitudes, así como la colaboración y el desarrollo de competencias interculturales en el ámbito de la educación superior de la Universidad XXXX.

8.4.5 Capítulo IV. Espacios de participación

8.4.5.1 Artículo séptimo. Espacios de participación. Con el fin de promover la participación activa y el diálogo entre los diferentes actores de la comunidad universitaria, se establecen los siguientes espacios de participación:

a) Consejo de Inclusión y Diversidad: Se constituirá un Consejo conformado por representantes de los estudiantes, docentes, personal administrativo y miembros de la comunidad, con el objetivo de promover la inclusión y diversidad en todos los ámbitos de la Universidad. Este Consejo será responsable de proponer políticas, programas y acciones que fomenten la participación e igualdad de oportunidades para todos los miembros de la comunidad universitaria.

b) Comités de Trabajo: Se crearán comités de trabajo específicos que aborden temáticas relacionadas con la inclusión y diversidad cultural en la educación superior. Estos comités estarán integrados por expertos y representantes de diferentes áreas de conocimiento y tendrán la tarea de investigar, proponer y desarrollar acciones para fortalecer la inclusión y valoración de la diversidad en la Universidad.

c) Espacios de Participación Estudiantil: Se promoverá la creación de espacios de participación estudiantil, tales como asambleas, consejos estudiantiles y comités de representación, dentro de los cuales los estudiantes puedan expresar sus necesidades, ideas y propuestas relacionadas con la inclusión y diversidad cultural. Estos espacios serán reconocidos y respaldados por la Universidad para asegurar la participación activa de los estudiantes en la toma de decisiones y en la construcción de políticas inclusivas.

d) Encuentros y Seminarios: Se organizarán encuentros y seminarios periódicos sobre temáticas de inclusión y diversidad cultural, en estos se promoverá el intercambio de experiencias, conocimientos y buenas prácticas. Dichos eventos servirán como espacios de reflexión, aprendizaje y sensibilización para toda la comunidad universitaria.

e) Participación en la Toma de Decisiones: Se garantizará la participación de representantes de los diferentes enfoques diferenciales en los procesos de toma de decisiones de la Universidad, incluyendo voces y perspectivas diversas en la elaboración de políticas, planes de estudio, programas académicos y demás aspectos relevantes para la comunidad universitaria.

f) Plataformas Virtuales de Participación: Se desarrollarán plataformas virtuales de participación que faciliten la comunicación y el intercambio de ideas entre los miembros de la comunidad universitaria. Estas plataformas permitirán la realización de consultas, encuestas y debates en línea, brindando la oportunidad de ampliar la participación y recopilar diferentes opiniones y propuestas.

Parágrafo Único. Este capítulo establece los espacios de participación necesarios para garantizar la inclusión, el diálogo y la colaboración en la Universidad XXXX, fomentando así una comunidad universitaria diversa, inclusiva y comprometida con la valoración de la diversidad cultural.

8.4.6 Capítulo V. Estrategias e implementación

8.4.6.1 Artículo Octavo. Estrategias e Implementación. Con el objetivo de dar cumplimiento a los principios y objetivos establecidos en los capítulos anteriores, se establecen las siguientes estrategias e implementaciones:

a) “Diseño de Programas y Currículos Inclusivos: La Universidad XXXX desarrollará programas académicos y currículos que incorporen enfoques inclusivos y sensibles a la diversidad cultural, en los que el diálogo en equidad epistémica se configure como la piedra angular para responder a las necesidades específicas no solamente del contexto sino del proyecto de vida de las comunidades étnicas. Se promoverá la revisión y actualización de los contenidos y métodos de enseñanza para garantizar la valoración y representación de diferentes perspectivas culturales y epistémicas en la educación superior, haciendo énfasis en un enfoque concertado del currículo para tal fin.

b) Formación y Capacitación: Se implementarán programas de formación y capacitación para docentes, personal administrativo y estudiantes, con el objetivo de promover la sensibilización, el conocimiento y las habilidades necesarias para trabajar de manera inclusiva y respetuosa con la diversidad cultural. Estos programas abordarán temáticas como la interculturalidad, el respeto a los derechos humanos, la equidad de género y la no discriminación.

c) Acceso y Apoyo Financiero: Se establecerán políticas y programas que garanticen el acceso equitativo a la educación superior, especialmente para aquellos grupos étnicos subrepresentados. Se ofrecerán becas, ayudas económicas y otros recursos financieros para apoyar a los estudiantes de diferentes culturas y en situaciones socioeconómicas desfavorables.

d) Infraestructura y Accesibilidad: Se realizarán mejoras en la infraestructura y se implementarán medidas de accesibilidad para garantizar que todos los espacios físicos de la

Universidad sean accesibles y seguros para personas con discapacidad y necesidades especiales. Esto incluirá la adaptación de instalaciones, la provisión de tecnología asistencial y la capacitación del personal para brindar un ambiente inclusivo.

e) Investigación y Generación de Conocimiento: Se fomentará la investigación intercultural y la generación de conocimiento desde perspectivas diversas. Se promoverán proyectos de investigación que aborden temáticas relacionadas con la inclusión, la diversidad cultural y la equidad en la educación superior, igualmente se impulsará la publicación y difusión de los resultados de estas investigaciones.

f) Monitoreo y Evaluación: Se establecerán mecanismos de monitoreo y evaluación para medir el avance y el impacto de las estrategias implementadas. Se recopilarán datos relevantes sobre la participación, el rendimiento académico y el bienestar de los estudiantes de diferentes culturas, los cuales se utilizarán para identificar áreas de mejora potenciales y tomar decisiones informadas.

g) Alianzas y Cooperación: La Universidad XXXX establecerá alianzas y colaboraciones con otras instituciones, organizaciones y comunidades para fortalecer sus acciones en favor de la inclusión y la diversidad cultural. Se buscará establecer redes de trabajo conjunto, intercambio de experiencias y colaboración en proyectos que promuevan la educación inclusiva y el respeto a la diversidad.

Parágrafo único. Este capítulo establece las estrategias e implementaciones necesarias para materializar efectivamente los principios y objetivos de inclusión y valoración de la diversidad cultural en la Universidad XXXX. A través de estas acciones, se busca generar un ambiente educativo más inclusivo.

8.4.7 Capítulo VI - Cláusula de vigencia y cumplimiento

Esta cláusula establece la vigencia del acuerdo y el compromiso de la Universidad XXXX de cumplir con las disposiciones establecidas, así como los mecanismos de seguimiento y evaluación para garantizar su correcta implementación.

8.4.8 Artículo Noveno. Vigencia. El presente acuerdo entrará en vigor a partir de su aprobación por las autoridades competentes de la Universidad XXXX y tendrá una duración indefinida. Podrá ser revisado, modificado o cancelado en cualquier momento, de acuerdo con las necesidades y exigencias de la comunidad universitaria y las disposiciones legales aplicables.

8.4.9 Artículo Décimo. Cumplimiento. La Universidad XXXX se compromete a cumplir y hacer cumplir las disposiciones establecidas en este Acuerdo, en virtud de lo cual se asignarán los recursos humanos, financieros y materiales necesarios para garantizar la implementación de las estrategias y acciones propuestas.

Parágrafo primero. Las unidades académicas, administrativas y demás instancias de la Universidad XXXX serán responsables de ejecutar las medidas correspondientes en el ámbito de sus competencias, en línea con los principios, objetivos y estrategias establecidos en este Acuerdo.

Parágrafo segundo. Asimismo, se establecerá un sistema de seguimiento y evaluación para verificar el cumplimiento de las disposiciones del presente Acuerdo. Se realizarán informes periódicos sobre el avance, impacto y resultados de las acciones implementadas, los cuales serán presentados a las autoridades universitarias y a la comunidad en general.

Parágrafo Tercero. En caso de incumplimiento de alguna de las disposiciones del presente acuerdo, se tomarán las medidas correctivas correspondientes y se podrán aplicar

sanciones según lo establecido en los reglamentos y normativas internas de la Universidad XXXX. En caso de requerirse, se establecerán mecanismos de diálogo y participación para atender las inquietudes, sugerencias y propuestas de la comunidad universitaria en relación con la implementación del presente Acuerdo.

9. Conclusiones y Recomendaciones

9.1 Conclusiones

En América Latina con la llegada de los colonizadores europeos al continente se presentó un genocidio y, a la par, un etnocidio, pero en este caso no solamente de una cultura sino de cientos de estas, desde aquellas compuestas por millones de personas que conformaron las grandes civilizaciones como los Aztecas, los Mayas y los Incas, pasando por otros cientos de pueblos no tan grandes pero con idiosincrasias, culturas y sociedades igualmente valiosas.

Los pueblos indígenas originarios que han sobrevivido hasta el presente no solo cuentan la historia de sus antepasados de desarraigos, pérdidas y aniquilación sino que se han tenido que enfrentar a múltiples vicisitudes para sobrevivir pues, aunque la colonización física terminó hace cientos de años, pervivió otro tipo de vasallaje que es la colonización epistémica, es decir que todos los saberes y conocimientos previos de esos pueblos, incluyendo sus cosmovisiones, sus interpretaciones del mundo, de la vida, de los otros, en fin, toda su cultura fue reemplazada a la fuerza por aquella de los que llegaron a colonizar, a invadir, a imponer su voluntad y su manera de ser, sus costumbres y su identidad.

Esta colonización epistémica es la expresión de unas relaciones de poder descompensadamente leoninas que dejan a las comunidades y culturas colonizadas en un estado de precariedad lamentable; desde un punto de vista foucaultiano, Hernández (2022) sostiene que este tipo de colonización se puede entender como “un instrumento de biopoder que garantiza la permanencia a lo largo del tiempo de relaciones injustas; la sobreexplotación del trabajo, la extracción y transporte de las riquezas humanas y naturales hacia los centros de poder coloniales” (p. 626).

La mencionada colonización epistémica, llegada inicialmente desde Occidente (Europa) y luego desde Estados Unidos, ha dado muy poco espacio a la participación de los remanentes culturales de esos pueblos originarios, como se ha atestigua al revisar, por ejemplo, los modelos pedagógicos que están implementados actualmente para la educación en todos sus niveles. En ellos brillan por su ausencia las voces y participaciones de los miembros de esos pueblos originarios, como si estos fueran ajenos a la educación o, peor aún, como si no tuvieran derechos o fueran ciudadanos de segunda clase.

De esta manera, los descendientes actuales de los pueblos originarios tienen pocas posibilidades de desarrollo puesto que, de una parte vienen de siglos de ser menoscabados, alienados y sometidos por la cultura dominante, perdiendo múltiples derechos que les correspondían y, de otra parte, las instituciones pertinentes no se preocupan, o lo hacen muy poco, por reivindicar esos derechos que les asisten y que se les han arrebatado.

Frente a este panorama el presente documento se propuso entender las oportunidades y posibilidades que tienen estas poblaciones indígenas originarias de acceder a la educación superior a nivel nacional, explicar los procesos de interculturalidad indígena y describir cómo estos se desarrollan en dos IES: la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, y la Universidad del Cauca, sede Popayán, lo anterior a la luz del pensamiento crítico y entendiendo de antemano que las posibilidades económicas de estas comunidades también son precarias lo que dificulta aún más su ingreso a la educación superior y complica su permanencia debido a los gastos que implica el sostener la carrera.

A pesar de los esfuerzos relativamente recientes que se han realizado por parte del Estado por reivindicar los derechos vulnerados de estas comunidades, por ejemplo, desde la rama legislativa mediante la expedición de leyes, decretos, etc., la firma de Tratados y la adopción de

Convenciones a nivel internacional, el bloque de constitucionalidad, entre otra normatividad, se sigue presentando una ausencia generalizada de participación de estas comunidades minoritarias en los gobiernos a todo nivel: nacional, regional, educativo y demás.

Resulta urgente, entonces, validar si realmente dicha interculturalidad está presente en los currículos y mesocurrículum de las universidades y para este estudio se tomó como población a las universidades Nacional de Colombia, sede Bogotá y a la del Cauca, sede Popayán, y como muestra se adoptó a los mesocurrículum de las facultades de los programas de Ciencias Sociales y Humanidades (Antropología, Geografía, Historia y Derecho), Ciencias de la Salud (Medicina), Ciencias de la Educación (Licenciatura en Educación con Enfoque Etnoeducativos y Licenciatura en Educación) y Agrociencias de las IES mencionadas.

Teniendo como eje pivotal de la investigación el concepto de interculturalidad se tomaron como categorías de análisis los temas: lenguaje, educación en términos generales y educación superior en términos específicos, y los estudios culturales, y se revisaron las principales conjeturas de autores que exploran y sustentan teorías como, por ejemplo, la teoría crítica y la Escuela de Fráncfort (*Frankfurter Schule*) con exponentes como Horkheimer, Adorno, Benjamin y Fromm.

Fue este abordaje el que llevó a cuestionar el estado actual de las cosas, a establecer una crítica frente a la cultura tradicional hegemónica, lineal, jerárquica, eurocéntrica y reduccionista impuesta durante la colonización y que aún perdura a nivel de la educación superior, y, de manera puntual, a revisar en qué medida existe una interculturalidad real, positiva y materializada en las IES, pero también con la intención de proponer acciones concretas que permitan en la medida de lo posible resarcir las vulneraciones de derechos a que son sometidos las poblaciones indígenas en el ámbito de la educación superior, desde algo tan evidente como

sus escasas posibilidades de acceso a las IES hasta su casi nula participación a nivel de gobernanza e implementación de leyes y, en consecuencia, su casi inexistente voz a la hora de tomar decisiones concernientes a la educación.

Con base en tres factores, a saber: **la revisión documental**, filtrada para lograr una aproximación sustentada y mensurable a los temas a analizar, **la lectura de este corpus** bibliográfico para establecer la información relevante, y con el apoyo de la **información de campo** recolectada de a partir de acercamientos a estudiantes pertenecientes a pueblos ancestrales, docentes y líderes indígenas a través de una guía de análisis documental, entrevistas semiestructuradas y círculos de la palabra de vida, se buscó conocer y entender las perspectivas de esta población sobre los temas: inclusión étnica y la interculturalidad indígena en la educación superior, y se logró dilucidar ciertos aspectos que valen la pena ser mencionados.

Es así como la implementación de la interculturalidad en la educación superior constituye un desafío al modelo convencional hegemónico imperante, el cual está basado mayoritariamente en paradigmas y conocimientos occidentales que llegaron a Latinoamérica con el advenimiento de la Conquista por parte de colonizadores europeos y que perduran hasta la actualidad.

> La conquista, la invasión y el exterminio cultural, irrumpió la acción progresiva del tiempo histórico de estos pueblos, los cuales quedaron atrapados en una matriz de poder y control que se impondría a través de la violencia física, simbólica y epistémica, usadas como mecanismos de expropiación de toda posibilidad de sus representaciones, simbolizaciones y la interpretación y subjetivación de la realidad de acuerdo a sus propias experiencias. En este marco, el Otro se reduce a lo que afirma Spivak (citado en Castro, 2011: 151) "El “Otro” es representado como una esencia unitaria, como una entidad a disposición de los expertos y susceptible de ser conocida, clasificada y controlada. De

> este modo, al subalterno le es arrebatado su lugar de enunciación y no puede hablar. (Torrealba, 2012, p. 100)

Frente a esta postura de colonización epistémica han surgido críticas desde la misma Latinoamérica como es el caso de pensadores, sociólogos y teóricos como Boaventura de Sousa Santos, Paulo Freire, Aníbal Quijano y Walter Mignolo quienes analizaron fenómenos como la invisibilización cultural, la colonización epistémica, la interculturalidad, así como la descolonialidad o descolonización. En línea con estas ideas y en consonancia con la normatividad existente sobre la reivindicación de derechos de los pueblos originarios se deduce que es necesario un cambio de paradigma en la forma en que se concibe y se imparte la educación superior, incorporando la diversidad cultural y epistemológica como elementos fundamentales en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como en las políticas y dispositivos que tratan de la inclusión equitativa, positiva y material de estos mismos pueblos en la educación superior; lo anterior a través de una política pública que haga posible mayores oportunidades, a partir del fortalecimiento del concepto de interculturalidad.

Para el caso puntual estudiado de los pueblos ancestrales originarios y su relación con los mesocurrículos de las universidades seleccionadas, se encuentra que persisten desafíos significativos con respecto a la política pública de inclusión, perpetuando la carencia de oportunidades para fortalecer la interculturalidad en los programas de educación superior.

Es así como se evidencia la necesidad de formular lineamientos de política educativa con un enfoque intercultural que potencien la inclusión material de la población indígena en la educación superior convencional, entendiendo esta la interculturalidad como un enfoque deontológico centrado en la inclusión material a partir del reconociendo de los derechos de

acceso, participación y reconocimiento como principios fundamentales bajo un Estado social de derecho.

Esto implica, en primer lugar, llevar a cabo un monitoreo continuo de las políticas implementadas y evaluar su efectividad en términos de promoción de la inclusión y el respeto a la interculturalidad. Asimismo, conlleva a la necesidad de comparar los avances y desafíos de Colombia en contraposición a otros países de Latinoamérica, con el fin de identificar buenas prácticas y lecciones aprendidas que puedan ser aplicadas en el contexto nacional, así como las brechas, vacíos y falencias que se presenten.

A través del desarrollo del trabajo se evidenció que en Colombia la política pública actual en materia de inclusión presenta desafíos significativos, principalmente a la hora de cambiar los paradigmas y materializar las propuestas, como también al considerar la transformación de la perspectiva sobre la cual está fundamentada y diseñada dicha política; para empezar a subsanar estas deficiencias resulta necesario que la inclusión sea asumida como un principio bajo el cual se promuevan los espacios requeridos para materializar los derechos mencionados.

Así mismo, se constata un rezago significativo de Colombia con respecto a los temas de interculturalidad, educación superior e inclusión material en comparación con otros países de la región, como es el caso puntual de la República Pluricultural de Bolivia, la cual ha evolucionado hacia el reconocimiento de la pluralidad nacional y la valoración de la diversidad cultural. En contraste, el enfoque imperante de una identidad nacional única en Colombia genera sesgos de asimilación cultural en la política pública interna, frente a lo cual se hace perentorio superar sesgos de asimilación cultural y avanzar hacia una política verdaderamente inclusiva que promueva el respeto y la valoración de la diversidad cultural en la educación superior.

De manera similar, se encuentra que en Colombia, en cuanto respecto al acceso, colaboración y participación de prácticas de gobierno universitario indígena dentro del estamento universitario, estos tienen una injerencia exigua y, en consecuencia, su incidencia a nivel político es ínfimo; resulta que, aunque existen espacios para su promoción, se requiere mucho mayor reconocimiento y apoyo a estos pueblos para lograr una equidad epistémica, bien sea que surja como propuesta de las instituciones o motu proprio de estos mismos estudiantes, y que responda a las necesidades de las comunidades indígenas.

A la par del reconocimiento y apoyo, es urgente lograr un reconocimiento de esos saberes, tradiciones, conocimientos y, en general, de sus cosmovisiones así como el re-descubrimiento de sus culturas; lo anterior llevará, de una parte, a considerar la validez y pertinencia de todo este acervo al momento de establecer una política pública para la educación superior y, de otra parte, a garantizar su participación en los procesos de toma de decisiones a nivel institucional, para que dicha política que pueda denominarse verdaderamente inclusiva y equitativa.

Adicionalmente, es necesario promover la formación y capacitación de los líderes de estas comunidades y pueblos originarios en áreas como la gestión universitaria, el diseño de políticas educativas inclusivas y la promoción de la interculturalidad, para que sus aportes, intervenciones y decisiones respondan a las múltiples necesidades que enfrentan estos pueblos a la hora de buscar acceso a la educación superior, ingresar a las IES y mantenerse en ellas hasta terminar sus carreras.

Al analizar las limitaciones y oportunidades que se presentan para una educación superior inclusiva en las universidades examinadas salió a la luz la carencia de adaptabilidad institucional a la hora de asumir los desafíos y exigencias propios de un enfoque intercultural; por tanto, es

fundamental generar espacios de participación y promover la inclusión de contenidos y perspectivas interculturales en los programas de estudio, todo lo cual debe tener un respaldo a nivel institucional evidenciado en mayores partidas económicas que permitan ampliar los cupos para esta comunidad, ofrecer un mayor rango de becas universitarias, ayudas económicas y demás recursos que les posibiliten el derecho a una educación superior de calidad.

Aunado a lo anterior, se debe mejorar toda la infraestructura necesaria para ampliar la presencia de contenidos y perspectivas interculturales en los programas de estudio de la educación superior, incluyendo instalaciones, la capacitación y formación de docentes en temas de interculturalidad, la diversidad cultural y pedagogías inclusivas. Asimismo, se deben implementar estrategias y programas de apoyo académico y socioemocional para garantizar el éxito y bienestar de los estudiantes indígenas en su trayectoria educativa.

Además, se deben fomentar espacios de diálogo y reflexión intercultural, en los cuales estudiantes indígenas y no indígenas puedan compartir conocimientos, experiencias y perspectivas en un ambiente de respeto y valoración de la diversidad.

Por último, partiendo del concepto de inclusión material como elemento esencial para que la vinculación de la interculturalidad en los programas de educación superior sea factible, se identificaron desafíos en cuanto a la escasa presencia de créditos con enfoque intercultural en los planes de estudio, demostrando una vez más que estos conocimientos no son valorados o se catalogan dentro de esa zona gris que los estudiantes prosaicamente denominan como “materias costuras”, reproduciendo los paradigmas colonizantes hegemónicos y europeos que niegan la identidad indígena y dificultan el reconocimiento y valoración de diversidad cultural en las instituciones de educación superior educativas.

Para lograr la descolonización epistémica mediada por la interculturalidad en los mesocurrículos de las universidades analizadas, específicamente en los programas considerados, es fundamental resignificar los dispositivos, sesgos y distorsiones cognitivas de manera que sea posible la protección de los derechos de las minorías étnicas y una mayor cobertura de sus necesidades, revalidando de esta manera su cultura, reivindicando sus derechos y resarciendo siglos de ignominia y de anomia:

> También es importante reconstruir la cultura epistémica de los indígenas para tener un hilo conductor del modo como se gesta el conocimiento relacionado con la forma de acceder a la verdad respecto al uso de la tierra, de las plantas medicinales, de la organización social y política, la relación con el medio ambiente, la utilización de los recursos naturales, el horizonte antropológico, la concepción ética y moral desde la perspectiva de las cosmovisiones y el naturalismo de la vida. (Chica y Marín, 2016, pp. 296-297)

Este cambio de paradigmas y su materialización en una política pública requiere un compromiso conjunto de las instituciones educativas, los gobiernos, las comunidades indígenas y demás comunidad en general, con el fin de construir una sociedad más justa, equitativa e intercultural. Para el caso puntual analizado en este trabajo se presenta una propuesta de lineamientos para una educación superior intercultural, inclusiva y equitativa, desglosada por capítulos: en el primero de ellos se presentan definiciones seminales para el desarrollo de esta y se define el alcance, finalidad y destinatarios de dicha guía.

El segundo capítulo se ocupa de presentar los principios orientadores que apuntalan esta propuesta explicando su carácter deontológico y las bases epistemológicas que les permiten cumplir el cometido abordado. En el tercer capítulo se plasman los objetivos generales y

específicos que guían el desarrollo de la propuesta, mientras que el cuarto capítulo aborda los espacios de participación en los que se va a desarrollar el proyecto y el quinto se dedica a explicar las estrategias que permitirán lleva a buen puerto la empresa y cómo se deben implementar estas. Finalmente, para concluir en el capítulo sexto se especifican los términos de vigencia y cumplimiento bajo los cuales se podrá desarrollar la propuesta.

En conclusión, la presente investigación ha proporcionado un panorama amplio de los desafíos y oportunidades que enfrenta la educación superior en Colombia en su camino hacia la inclusión material de la población indígena, destacando la importancia de formular políticas educativas inclusivas, promover la participación de prácticas de gobierno universitario indígena, adaptar las instituciones a las demandas interculturales, y reconocer y valorar la diversidad cultural en los programas de estudio. Estos resultados sirven como base para la formulación de propuestas y recomendaciones adicionales que contribuyan a construir una educación superior más inclusiva y equitativa en el país.

9.2 Recomendaciones

En el ámbito de la educación superior, la implementación de un enfoque intercultural se presenta como esencial para lograr la inclusión material, especialmente al considerar comunidades indígenas. Este enfoque, centrado en el reconocimiento, acceso y participación equitativa, se traduce en la necesidad de adaptabilidad institucional. Este documento ofrece recomendaciones específicas para la formulación de políticas públicas que concreten estos principios en la educación superior, utilizando los derechos fundamentales como cimientos, así:

Formular y promover políticas públicas que tengan como principio inspirador la inclusión material, reconociendo y valorando la diversidad cultural en todos los aspectos de la sociedad, especialmente en la educación superior, a partir de la integración de metas colectivas que

aborden las necesidades y aspiraciones de comunidades indígenas y otros grupos minoritarios, garantizando su participación activa en la construcción de estas políticas.

En este sentido, se recomienda abogar por una concepción futura de la inclusión material como un supraderecho, cuya efectividad se materializa a partir de la formulación y aplicación del enfoque intercultural. Para ello, es esencial promover activamente la participación significativa de los actores clave en la construcción de proyectos de vida, adoptando una perspectiva piramidal invertida que integre no solo el proyecto educativo institucional, sino también el proyecto de vida comunitario, las expectativas del estudiante y la contextualización situada.

Esta reconfiguración de los mecanismos de participación debe orientarse a garantizar, de manera integral, la realización de los derechos fundamentales al acceso, reconocimiento y participación. En última instancia, la inclusión, entendida como un principio, se consolidará mediante la aplicación efectiva del enfoque intercultural, contribuyendo así a la construcción de una sociedad que valore y respete la diversidad en todas sus manifestaciones.

De igual manera, la implementación de un currículo concertado en la Educación Superior y la adopción de políticas interculturales son aspectos fundamentales para promover una educación inclusiva y respetuosa de la diversidad cultural de las comunidades indígenas. Sin embargo, para lograr una implementación exitosa, es necesario contar con investigaciones que aborden diversas áreas relacionadas con este enfoque.

En este sentido, en el presente apartado se presentan recomendaciones e ideas de investigación que amplían el panorama sobre el currículo concertado, centrándose en aspectos como estrategias de acompañamiento, integración de tecnologías educativas, evaluación de impacto social y cultural, promoción de la investigación participativa y el intercambio internacional de experiencias. Las siguientes recomendaciones buscan fortalecer la adaptabilidad

institucional y orientar futuras políticas públicas interculturales, con el fin de brindar una educación superior de calidad, inclusiva y relevante para las comunidades indígenas, valorando y respetando sus conocimientos y saberes tradicionales.

Con respecto al **desarrollo de estrategias de acompañamiento y seguimiento** se sugiere investigar y diseñar estrategias efectivas de acompañamiento y seguimiento para asegurar una implementación adecuada y sostenible del currículo concertado. Estas estrategias podrían incluir la capacitación continua de docentes, el monitoreo de la adaptación curricular, la evaluación del impacto en el aprendizaje de los estudiantes indígenas, y el fortalecimiento de la participación de las comunidades en el proceso.

Acerca del tema de la **integración de tecnologías educativas**, se postula que, dada la creciente importancia de las tecnologías en la educación, es necesario investigar cómo se pueden integrar de manera efectiva las tecnologías educativas en el currículo concertado, lo anterior implica explorar el uso de herramientas digitales, recursos en línea y plataformas de aprendizaje virtual que promuevan la interculturalidad, facilitando de esta manera el acceso a la educación y enriqueciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el área de **investigación de modelos de adaptabilidad institucional**, se encuentra que es fundamental investigar y analizar modelos de adaptabilidad institucional que permitan a las instituciones de educación superior responder de manera eficaz y efectiva a las necesidades y demandas de las comunidades indígenas. Esto implica examinar cómo se pueden flexibilizar estructuras y procesos institucionales para facilitar la incorporación del currículo concertado, promover la interculturalidad y asegurar una gestión inclusiva y participativa.

En consideración a la **identificación de barreras y facilitadores de la adaptabilidad institucional**, se recomienda investigar las barreras y los facilitadores que influyen en la

adaptabilidad institucional en la implementación del currículo concertado, esto lleva implícito la identificación de los desafíos y obstáculos que enfrentan las instituciones de educación superior en la incorporación de enfoques interculturales, como también de los factores que favorezcan una mayor apertura y adaptabilidad. Estas investigaciones pueden proporcionar información clave para diseñar estrategias y políticas que promuevan la adaptabilidad institucional y faciliten la inclusión de la diversidad cultural en el currículo.

Sobre el asunto de la **evaluación de impacto social y cultural**, se exhorta a evaluar los resultados académicos de los estudiantes indígenas, para investigar el impacto social y cultural del currículo concertado, para esto se debe analizar de qué manera el enfoque intercultural contribuye a fortalecer la identidad cultural, la autoestima y la participación comunitaria de los estudiantes indígenas. Esta información puede proporcionar una comprensión más holística de los efectos del currículo concertado en el desarrollo integral de los estudiantes.

Así mismo, se sugiere como recomendación para futuras investigaciones derivadas de esta propuesta ampliar el alcance del estudio para obtener una comprensión más profunda de la interculturalidad, considerando específicamente la perspectiva de los movimientos sociales indígenas en Colombia. Este enfoque no solo enriquecerá las percepciones de estudiantes indígenas y movimientos de gobierno indígena, sino que también ofrecerá una comprensión más completa de las interacciones interculturales en diversas esferas, proporcionando así un panorama detallado de la realidad de las comunidades indígenas en su conjunto.

En cuanto tiene que ver con la **promoción de la investigación participativa**, se recomienda fomentar la investigación participativa que involucre a las comunidades indígenas como socios activos y proactivos en la generación de conocimiento, en virtud de lo cual se deben adoptar enfoques de investigación colaborativa, en los cuales los investigadores trabajen de

manera simbiótica con las comunidades, respetando sus saberes tradicionales, considerando sus necesidades y aspiraciones educativas y ofreciendo respuestas consensuadas que mejoren la calidad de vida de las comunidades y resignifiquen el concepto de dignidad. Estas investigaciones pueden generar conocimientos más contextuales y empoderar a las comunidades indígenas en el proceso de toma de decisiones.

Para terminar, en lo pertinente al **intercambio internacional de experiencias**, sería valioso promover el intercambio de experiencias a nivel internacional con relación al currículo concertado y las políticas interculturales, lo que se puede llevar a cabo estableciendo alianzas y colaboraciones con instituciones y expertos en otros países que hayan implementado enfoques similares. Este intercambio de conocimientos y la equiparación de prácticas pueden enriquecer la comprensión de los desafíos comunes y ofrecer soluciones innovadoras conjuntas en el ámbito intercultural.

En síntesis, estas recomendaciones buscan fortalecer la implementación del currículo concertado y orientar futuras propuestas de políticas públicas interculturales en el ámbito de la Educación Superior. Se reitera que la investigación en estas áreas permitirá avanzar hacia una educación más inclusiva, pertinente y de calidad para las comunidades indígenas, respetando su diversidad cultural y promoviendo el reconocimiento de sus conocimientos y saberes tradicionales.

Referencias

Abadía, C., Vela, P., & Montero, R. (diciembre de 2016). *Lineamientos generales del currículo en la UNAD*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD: https://viaci.unad.edu.co/images/Docsoficiales/Lineamientosmicro.pdf

Aldana, L. (2021). *Representaciones sociales sobre interculturalidad de los docentes de primera infancia y su incidencia en las prácticas pedagógicas en una institución del municipio de Soacha (Trabajo de grado Magíster en Infancia y Cultura).* Universidad Distrital "Francisco José de Caldas".

Anaya, J. (2011). *Report of the Special Rapporteur on the Rights of Indigenous Peoples: Extractive Industries Operating within or near Indigenous Territories.* Human Rights Council, United Nations.

Arango, R., & Gutiérrez, E. (2004). *Los Pueblos Indígenas de Colombia en el Umbral del Nuevo Mileno.* Departamento Nacional de Planeación.

Artunduaga, L. (1997). La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación* (13), 35-45. https://doi.org/https://doi.org/10.35362/RIE1301136

Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (29 de noviembre de 1977). *Ley 6172. Ley indígena*. Ministerio de Gobernación, Policía, Justicia y Gracia: http://www.asamblea.go.cr/sd/SiteAssets/Lists/Consultas%20Biblioteca/EditForm/Ley%20Ind%C3%ADgena%206172.pdf

Asamblea Legislativa de la República de El Salvador. (1995). *Decreto 917*. Ley General de Educación: https://www.transparencia.gob.sv/institutions/mined/documents/171149/download

Asamblea Legislativa Plurinacional. (20 de diciembre de 2010). *Ley Nº 070*. Ley de la educación: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_bolivia_0258.pdf

Asamblea Nacional Constituyente. (6 de julio de 1991). *Constitución Política de Colombia 1991*. Georgetown Edu: https://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Colombia/colombia91.pdf

Asamblea Nacional Constituyente de Guatemala. (31 de mayo de 1985). *Constitución Política de la República de Guatemala*. Georgetown.edu: https://pdba.georgetown.edu/Parties/Guate/Leyes/constitucion.pdf

Asamblea Nacional Constituyente de Honduras. (20 de enero de 1982). *Constitución Política de 1982*. Gaceta Nº 23.612: https://www.poderjudicial.gob.hn/CEDIJ/Leyes/Documents/Constituci%C3%B3n%20de%20la%20Rep%C3%BAblica%20de%20Honduras%20%28Actualizada%202014%29.pdf

Asamblea Nacional Constituyente de Venezuela. (30 de diciembre de 1999). *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. Gaceta Oficial Extraordinaria Nº 36.860: https://www.oas.org/dil/esp/constitucion_venezuela.pdf

Asamblea Nacional de Nicaragua. (25 de febrero de 1990). *Constitución Política de la República de Nicaragua*. Organización de Estados Americanos - OEA: https://www.oas.org/juridico/spanish/mesicic3_nic_const.pdf

Ávila, L., Betancourt, A., Arias, G., & Ávila, A. (2016). Vinculación comunitaria y diálogo de saberes en la educación superior intercultural en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 21*(70), 759-783. http://www.redalyc.org/pdf/140/14046162005.pdf

Ayuntamiento de Barcelona. (2022). *Plan Barcelona Interculturalidad 2021-2030.* Ajuntament de Barcelona.

Baudrillard, J. (1980). *El intercambio simbólico y la muerte [L´échange symbolique et la mort].* (C. Rada, Trad.) Monte Ávila Editores.

Becas Colombia. (2021). *¿Cómo adquirir una beca indígena en Colombia?* Programas: https://becascolombia.co/becas-indigena/#:~:text=Art%C3%ADculos%20Relacionados-,%C2%BFQu%C3%A9%20es%20una%20beca%20ind%C3%ADgena%3F,Colombia%20o%20en%20el%20extranjero.

Benedict, R. (1934). *Patterns of culture.* Houghton Mifflin.

Bengoa, J. (2000). *La emergencia indígena en América Latina.* Fondo de Cultura Económica.

Bobbio, N. (2006). *Liberalismo y democracia.* Fondo de Cultura Económica.

Camacho, C., Zapata, M., Novoa, A., Ramírez-Orozco, M., & Acosta, W. (2017). *Dimensiones y configuraciones en la relación educación y sociedad.* Ediciones Unisalle.

Cancillería de Colombia. (13 de septiembre de 2022). *Cátedras UNESCO / Redes UNITWIN*. Comisión UNESCO: https://www.cancilleria.gov.co/catedra-unesco

Caro, F., & Kárpava, A. (2020). La calidad educativa, un análisis desde la violencia en Colombia. *Espacios, 41*(18), 1-27. https://www.revistaespacios.com/a20v41n18/20411827.html

Carretera, Á. (2006). Jürgen Habermas y la primera teoría crítica: encuentros y desencuentros. *Cinta Moebio, 27*, 11-26. http://www2.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/27/carretero.pdf

Carvajal, V. (2008). Maestría en educación rural centroamericana: hacia un modelo pedagógico flexible. *Educare, XII*(Ext.), 15-25. https://doi.org/http://doi.org/10.15359/ree.12-Ext.2

Casas, A. (2006). Pensamiento crítico y marxismo en América Latina: algunas trayectorias entre Bolívar y Mariátegui. En R. Fernández, *Pensamiento de Nuestra América. Autorreflexiones y Propuestas.* CLACSO. Seminario de Doctorado. Universidad Nacional de La Plata.

Castillo, E., & Guido, S. (2015). La interculturalidad: ¿principio o fin de la utopía? *Revista Colombiana de Educación* (69), 17-44. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-39162015000200002&script=sci_abstract&tlng=es

Castro, R. (2016). Sistema-Mundo y Transmodernidad: una lectura crítica. *Política Común, 10*(1), 1-10. https://doi.org/https://doi.org/10.3998/pc.12322227.0010.004

Castro, S. (2005). *La hybris del punto cero.* Pontificia Universidad Javeriana.

Castro-Gómez, S., & Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.* Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Chica, F., & Marín, J. (2016). La decolonización del saber epistémico en la universidad. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana, 37*(115), 285-302. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15332/s0120-8462.2016.0115.12

CIDH. (7 de agosto de 1987). *Acuerdo de Esquipulas II*. Procedimiento para establecer la paz firme y duradoera en Centroamérica: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2004/2530.pdf

Clavero, B. (2002). Multiculturalismo constitucional, con perdón, de veras y en frío. *Revista Internacional de los Estudios Vascos, 47*(1), 35-62. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=643282

Comboni, S., & Juárez, J. (2020). *Interculturalidad y diversidad en la educación. Concepciones, políticas y prácticas.* Universidad Autónoma Metropolitana.

Congreso de Colombia. (29 de diciembre de 1992). *Ley 30. Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior*. Diario Oficial 40.700: http://www.oas.org/juridico/spanish/mesicic2_col_ley_30_sp.pdf

Congreso de Colombia. (27 de agosto de 1993). *Ley 70. Por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política*. Diario oficial Nº 41.013: http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0070_1993.html

Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994). *Ley 115. Por la cual se expide la ley general de educación*. Diario Oficial Nº 41.214: http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html

Congreso de la República de Colombia. (4 de agosto de 2006). *Ley 1084. Por medio de la cual el Estado fortalece la educación superior en las zonas apartadas y de difícil acceso*. Diario Oficial Nº 46.350: https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1673418

Congreso de la República de Colombia. (25 de enero de 2010). *Ley 1381. Por la cual se desarrollan los artículos 7°, 8°, 10 y 70 de la Constitución Política, y los artículos 4°, 5° y 28 de la Ley 21 de 1991 (que aprueba el Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales), y se dictan normas sobre (...)*. Diario Oficial Nº 47.603: https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=38741#:~:text=Los%20hablantes%20de%20lengua%20nativa,culturales%20y%20religiosas%2C%20entre%20otras.

Congreso de la República de Colombia. (23 de diciembre de 2014). *Ley 1740. Por la cual se desarrolla parcialmente el artículo 67 y los numerales 21, 22 y 26 del artículo 189 de la Constitución Política, se regula la inspección y vigilancia de la educación superior, se modifica parcialmente la Ley 30 de 1992 y (...)*. Diario Oficial Nº 49.374: http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1740_2014.html

Congreso de la República de Colombia. (9 de junio de 2015). *Ley 1753. Por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 "Todos por un nuevo país"*. Diario Oficial Nº 49.538: http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1753_2015.html

Congreso de la República Oriental del Uruguay. (16 de enero de 2009). *Ley 18437*. Ley general de educación: https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008

Congreso de los Estados Unidos Mexicanos. (13 de marzo de 2006). *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*. Leyes: https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDLPI.pdf

Congreso Nacional de Bolivia. (7 de febrero de 2009). *Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia*. OEA: https://www.oas.org/dil/esp/constitucion_bolivia.pdf

Congreso Nacional de Chile. (28 de septiembre de 1993). *Ley 19253. Establece normas sobre proteccion, fomento y desarrollo de los indigenas, y crea la corporacion nacional de desarrollo indigena*. Biblioteca del Congreso Nacional: https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30620

Consejo Nacional de Política Económica y Social. (12 de marzo de 2013). *Documento CONPES SOCIAL 161. Política Pública Nacional de equidad de género para las mujeres*. Equidad de género para las mujeres: https://www.cali.gov.co/equidadgenero/publicaciones/115661/politica_publica_nacional_

de_equidad_de_genero_para_las_mujeres/#:~:text=El%20documento%20CONPES%20161%20de,una%20vida%20libre%20de%20violencias.

Consejo Nacional de Rectores. (2018). *Resumen Estado de la Educación Costarricense.* Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible.

Consejo Superior de Educación. (17 de febrero de 2020). *Hacia la Costa Rica binlingüe*. Acta 08-2020: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:OXhXqNmf9pwJ:www.cse.go.cr/actas/hacia-la-costa-rica-bilingue&cd=12&hl=es&ct=clnk&gl=co

Corbetta, S. (enero de 2021). *Políticas educativas e interculturalidad en América Latina. Estado del arte (2015-2020)*. UNESDOC: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377573

Corona, J., & Maldonado, J. (2018). Investigación Cualitativa: Enfoque Emic-Etic. *Rev Cubana Invest Bioméd, 37*(4), 1-4. http://scielo.sld.cu/pdf/ibi/v37n4/ibi22418.pdf

Corte Constitucional. (5 de junio de 1992). *Sentencia T-406. Constitución polótica / Valores constitucionales / Principios constitucionales*. REF. Expediente T-778. MP. Ciro Angarita Barón: https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1992/T-406-92.htm

Corte Constitucional. (14 de octubre de 1993). *Sentencia T-380. Comunidad indigena/derechos fundamentales/derecho a la vida/derecho a la subsistencia*. MP. Eduardo Cifuentes Muñoz: https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1993/T-380-93.htm

Corte Constitucional. (3 de febrero de 1997). *Sentencia SU-03. Derechos fundamentales de comunidad indígena - Titularidad*. Expediente T-84771. MP. Antonio Barrera Carbonell: https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1997/SU039-97.htm

Corte Constitucional. (16 de septiembre de 1997). *Sentencia T-411. Igualdad de oportunidades para acceder a las universidades públicas. Diferenciación positiva en favor de*

estudiantes oriundos de zonas marginadas del país para ingresar a las universidades públicas. Relatoría. MP. Eduardo Cifuentes Muñoz. Referencia: Expediente T-130095: https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1998/T-144-98.htm

Corte Constitucional. (26 de enero de 2009). *Auto 004. Conflicto armado e impacto sobre factores de desplazamiento o confinamiento-afectación diferencial de los pueblos indígenas*. Protección de derechos fundamentales de las personas y los pueblos indígenas desplazados por el conflicto armado o en riesgo de desplazamiento forzado (...) MP. Manuel José Cepeda Espinosa: https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/autos/2009/a004-09.htm

Corte Constitucional. (16 de febrero de 2010). *Sentencia T-110. Derecho a la educación de comunidades indígenas*. Expediente T-2360326. MP. María Victoria Calle Correa: https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2010/t-110-10.htm#_ftnref15

Corte Constitucional. (15 de noviembre de 2018). *Sentencia SU123. Acción de tutela para la protección del derecho a la consulta previa*. Referencia: Expediente No. T- 4.926.682. MP. Alberto Rojas Ríos, Rodrígo Uprimny Yepes: https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2018/SU123-18.htm

Corte Constitucional de Colombia. (5 de diciembre de 2001). *Sentencia C-1287. Valor constitucional*. Referencia: expediente D-3549. MP. Marco Gerardo Monroy Cabra: https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=6554&dt=S

D´Angelo, A. (2014). El Círculo de Palabras de Vida: un espacio de resistencia cultural. Problemáticas identitarias de los estudiantes indígenas en Bogotá. *Iberoamércia Social: revista-red de estudios sociales, II*, 139-151. http://iberoamericasocial.com/el-circulo-de-

palabras-de-vida-un-espacio-de-resistencia-cultural-problematicas-identitarias-de-los-estudiantes-indigenas-en-bogota/

DANE. (30 de junio de 2012). *Censo general 2005*. Demografía y población: https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-general-2005-1

DANE. (16 de septiembre de 2019). *Grupos étnicos - Información técnica*. Presentación de resultados: https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/grupos-etnicos/informacion-tecnica

De la Vega, S., & Mora, M. (2021). *Volumen IV. Estudios sobre cultura y desigualdad en las regiones.* Universidad Nacional Autónoma de México.

De Sousa, B. (2009). *Una epistemología del sur.* CLACSO.

De Sousa, B. (2010a). *Decolonializar el saber, reinventar el poder.* Trilce.

De Sousa, B. (2010b). *Para desescolarizar occidente: más allá del pensamiento abismal.* CLACSO.

De Sousa, B. (19 de mayo de 2018). *La tragedia de nuestro tiempo es que la dominación está unida y la resistencia está fragmentada*. El Salto: https://www.elsaltodiario.com/pensamiento/entrevista-boaventura-sousa-tragedia-nuestro-tiempo-dominacion-unida-resistencia-fragmentada

De Souza, A. (2018). Ações afi rmativas no ensino superior e povos indígenas no Brasil: uma trajetória de trabalho. *Espaco Aberto, 24*(50), 377-448. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832018000100013

De Zan, J. (2004). *La ética, los derechos y la justicia.* Konrad Adenauer Stiftung.

Del Popolo, F. (2017). *Los pueblos indígenas en América (Abya Yala). Desafíos para la igualdad en la diversidad.* Comisión Económica para la América Latina y el Caribe (CEPAL).

Del Val, J. M. (2022). Interculturalidad y diálogos de saberes en la educación superior. En A. Gallardo, & C. Rosa, *Epistemologías e interculturalidad en educación* (pág. 319). UNAM - IISUE.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística - DANE. (noviembre de 2016). *Tercer Censo Nacional Agropecuario 2014*. Tomo 1. Memorias: https://www.dane.gov.co/files/images/foros/foro-de-entrega-de-resultados-y-cierre-3-censo-nacional-agropecuario/CNATomo1-Memorias.pdf

Departamento Nacional de Planeación. (26 de mayo de 2015). *Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022*. Pacto por Colombia, pacto por la equidad: https://2022.dnp.gov.co/DNPN/Paginas/Plan-Nacional-de-Desarrollo.aspx

Departamento Nacional de Planeación. (26 de mayo de 2015). *Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022 "Pacto por Colombia, pacto por la equidad"*. dnp.gov.co: https://2022.dnp.gov.co/DNPN/Paginas/Plan-Nacional-de-Desarrollo.aspx

Departamento Nacional de Planeación. (2021). *Guía metodológica para la aplicación de prospectiva a la formulación de política públicas en Colombia.* SwissContact - Colombia+Competitiva.

Department of Health and Human Services. (1975). *Public Law 93-638. Indian self-determination and education assitance Act*. Department of the Interior. Bureau of Indian Affairs: https://www.bia.gov/sites/default/files/dup/assets/bia/ots/ots/pdf/Public_Law93-638.pdf

Díaz, E. (2017). La etnoeducación afrocolombiana: entre saberes y prácticas en el norte del Cauca. *Horizontes Pedagógicos, 19*(1), 11-20. https://www.researchgate.net/publication/332335717_La_etnoeducacion_afrocolombiana_Entre_saberes_y_practicas_en_el_norte_del_Cauca

Dietz, G. (2012). Reflexividad y diálogo en etnografía colaborativa: el acompañamiento etnográfico de una institución educativa "intercultural" mexicana. *Revista de Antropología Social, 21*, 63-91. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5209/rev_RASO.2012.v21.40050

Durango Álvarez, G. (2016). *Las acciones afirmativas como mecanismos reivindicadores de la paridad de género en la participación política inclusiva: Ecuador, Bolivia, Costa Rica y Colombia*. Revista de Derecho, (45). http://dx.doi.org/10.14482/dere.44.7167

Dussel, E. (2004). Sistema–mundo y Transmodernidad. En S. Dube, I. Dube, & W. Minolo, *Modernidades coloniales: Otros pasados, historias presentes* (págs. 201-226). El Colegio de México. Centro de Estudios de Asia y África.

El Pueblo de Cuba. (2019). *Constitución de la República de Cuba*. Granma: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20191016105022/Constitucion-Cuba-2019.pdf

Equipo SUMMA. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020. América Latina y el Caribe. Inclusión y educación: todos y todas sin excepción.* UNESCO - OREALC.

Estupiñán, M. P. (2015). *Exploración para desarrollo de competencias institucionales en negocios internacionales para impulsar la competitividad del sector industrial en el Meta - Caso Universidad de los Llanos [Trabajo de grado. Magíster en Administración de Negocios]*. Universidad Nacional de Colombia / Universidad de los Llanos.

https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/55760/1121822030.2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Fajardo, L. (21 de septiembre de 2020). *La multiculturalidad como obstáculo para hallar una Identidad Nacional Colombiana*. Universidad Externado de Colombia. El libre pensador: https://librepensador.uexternado.edu.co/la-multiculturalidad-como-obstaculo-para-hallar-una-identidad-nacional-colombiana/

FAO. (2021). *Los pueblos indígenas y tribales y la gobernanza de los bosques.* Naciones Unidas.

Ferrer, M., Ferrer, L., Bellodas, M., Asnate, E., Puelles, L., & Zambrano, J. (2023). *Universidad inclusiva e intercultural en Latinoamérica: una visión de los marcos genéricos.* Mar Caribe.

FILAC. (28 de abril de 2023). *¿Quiénes somos?* Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe: https://www.filac.org/

Fornet-Betancourt, R. (2007). La filosofía intercultural desde una perspectiva latinoamericana. *Solar, 1*(3), 23-40. http://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/091201.pdf

Foronda, F. (2018). *La adaptabilidad en las organizaciones. Una revisión teórica del concepto y los elementos que la configuran como una capacidad organizacional (Monografía Especialización en Psicología Organizacional).* Universidad de Antioquia. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido.* Siglo Veintiuno Editores.

Fulbright Colombia. (20 de febrero de 2023). *Beca Fulbright para Comunidades Indígenas*. Becas: https://fulbright.edu.co/beca-fulbright-para-comunidades-indigenas/

Fundación SURA - Red Latinoamericana por la Educación Reduca. (noviembre de 2018). *Aprender es más. Hacer realidad el derecho a la educación en América Latina*. Red

Latinoamericana de Organizaciones de la Sociedad Civil por la Educación: https://www.educar2050.org.ar/wp-content/uploads/2022/06/Aprender-es-mas.pdf

Gallardo, Y., & Moreno, A. (1999). *Módulo 3. Recolección de la información* (3ª ed.). ICFES.

Galván, L. (2020). Educación rural en América Latina: escenarios, tendencias y horizontes de investigación. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 1*(2), 48-69. https://doi.org/https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.8598

Ganga, F., & Núñez, O. (2018). Gobernanza de las organizaciones: acercamiento conceptual a las instituciones de Educación Superior. *Espacios, 39*(20). https://www.revistaespacios.com/a18v39n17/a18v39n17p09.pdf

Ganga-Contreras, F., Quiroz, J., & Fossatti, P. (2017). Análisis sincrónico de la Gobernanza universitaria: una mirada teórica a los años sesenta y setenta. *Revista Educación Pesquisa, 43*(2), 553-568. https://doi.org/10.1590/S1517-9702201608135289

García, F., Guzmán, M., Amador, A., Castro, V., Molina, K., & Orozco, A. (2019). *Programa Sociedad de la Información y el Conocimiento.* Universidad de Costa Rica.

Garzón, R. (2013). Derecho y valores morales en el positivismo jurídico. *Nuevos Paradigmas de las Ciencias Sociales Latinoamericanas, IV* (8), 1-15. https://nuevosparadigmas.ilae.edu.co/index.php/IlaeOjs/article/view/163/362

Gavilán, P. (septiembre de 2012). *El pensamiento en espiral: El paradigma de los pueblos indígenas*. Workin paper series 40: Nuke Mapuforlaget: https://poraquipasocompadre.files.wordpress.com/2017/09/el-pensamiento-en-espiral.pdf

Grajales López, L. E. (2023). *Reflexiones sobre la educación superior en Colombia: un enfoque de la interculturalidad crítica y la evolución de su marco normativo para la calidad. CIEG, Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, Nº 62, 12-

21. ISSN: 2244-8330. Recuperado de https://revista.grupocieg.org/wp-content/uploads/2023/06/Ed.6212-21-Grajales.pdf

Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures. Selected Essays.* Basic Books.

Gluz, N., Rodriguez, C., & Elías, R. (2021). *La retracción del derecho a la educación en el marco de las restauraciones conservadoras. Una mirada nuestroamericana.* CLACSO.

Gutiérrez, S. (2019). De la Educación Superior Convencional a la Educación Superior Intercultural. *Revista Universitaria del Caribe, 23*(2), 55-64. https://doi.org/https://doi.org/10.5377/ruc.v23i2.8931

Gutiérrez-Ríos, M., & Correa, C. (2022). *Investigación educativa. Itinerarios categoriales en el desarrollo de marcos teóricos.* Universidad de la Salle.

Habermas, J. (1962). *Historia y crítica de la opinión pública.* Editorial Gustavo Gil.

Haydar, A., García, K., & Martelo, Y. (2017). *Diseño de un microcurrículo para fortalecer la dimensión artística en la primera infancia en la fundación Perseverar por Colombia - Cartagena (Trabajo de grado Licenciatura en Pedagogía Infantil).* Universidad de Cartagena - Universidad del Tolima.

Henríquez, P. (2018). *Educación superior en América Latina y el Caribe.* UNESCO.

Hernández, O. (2022). Colonización epistémica de América Latina. *Revista de Filosofía, 39*(Esp. 2), 624-637. https://doi.org/https://doi.org/10.5281/zenodo.7317131

Herrero-Olarte, S., & Jaime, J. (2022). Los Límites al Acceso a la Educación Superior dentro de la Comunidad Andina: Más allá de la Cuestión Económica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 11*(1), 215-233. https://doi.org/https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.012

Honneth, A. (1995). *The Struggle for Recognition: The Moral Grammar of Social Conflicts.* Polity Press.

Honorable Senado de la República Argentina. (2006). *Ley 26.206*. Ley de Educación Nacional: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf

ICERI. (noviembre de 2017). *10th annual International Conference of Education, Research, and Innovation*. http://www.wikicfp.com/cfp/servlet/event.showcfp?eventid=63906&copyownerid=25943

ICETEX. (31 de agosto de 2022). *Álvaro Ulcué Chocué - Comunidades indígenas*. Fondos en Administración: https://web.icetex.gov.co/es/-/comunidades-indigenas

IESALC. (2009). *Declaración y plan de acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe - CRES 2008* (Vol. 31). UNESCO. Perfiles educativos: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982009000300007

Instituto Europeo de Educación. (27 de enero de 2020). *Qué es la Escuela Nueva*. Psicología y Pedagogía: https://ieeducacion.com/escuela-nueva/

Isidro, M. (2018). Tensiones entre la observación participante y la participación militante: la refl exividad como parte del trabajo etnográfi co en un movimiento socioterritorial. *Conexión, 7*(10), 29-36. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6903748

Jaulin, R. (1973). *La paz blanca. Introducción al etnocidio.* Tiempo Contemporáneo.

Kant, I. (2009). *Crítica de la razón pura.* F.C.E.

Kreimer, R. (5 de diciembre de 2021). *Las distorsiones cognitivas*. YouTube: https://www.youtube.com/watch?v=oIoOtmxwmR8&ab_channel=RoxanaKreimer

Krotz, E. (1993). La producción de la antropología en el sur: características, perspectivas, interrogantes. *Alteridades, 3*(6), 5-11. https://www.redalyc.org/pdf/747/74711380002.pdf

Lander, E. (Comp.). (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas.* CLACSO.

Langa, L. (7 de abril de 2013). *Retos de la acción humanitaria en un contexto de empoderamiento político de los pueblos indígenas latinoamericanos*. Instituto de Estudios sobre Conflictos y Acción Humanitaria - IECAH: https://iecah.org/retos-de-la-accion-humanitaria-en-un-contesto-de-empoderamiento-politico-delos-pueblos-indigenas-latinoamericanos/

Lebrato, M. (2016). Diversidad epistemológica y praxis indígena en la educación superior intercultural en México: Un caso de estudio en el instituto superior intercultural Ayuuk. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 21*(70), 785-807. https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v21n70/1405-6666-rmie-21-70-00785.pdf

Londoño, S. (2017). Estudiantes indígenas en universidades en el suroccidente colombiano. Tensiones entre calidad y pertinencia. *Perfiles educativos, 39*(157), 52-69. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000300052

López, N. (2009). *De relaciones, actores y territorios. Hacia nuevas políticas para la educación en América Latina.* UNESCO.

Lyotard, J.-F. (1987). *La condición posmoderna. Informe sobre le saber [La condition postmoderne: rapport sur le savoir].* (M. Antolín, Trad.) Ediciones Cátedra.

Mancero, M. (2011). *Nobles y Cholos: la disputa sobre un proyecto hegemónico regional. Cuencia 1995-2005 [Tesis Doctoral. Ciencias Sociales con mención en Estudios*

Políticos]. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Sede Ecuador. https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/5704/2/TFLACSO-2011MMA.pdf

Martínez, E. (2015). La educación intercultural y bilingüe (EIB) en México. ¿El camino hacia la construcción de una ciudadanía democrática? *Relaciones, Estudios de historia y sociedad, 36*(141), 103-131. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-39292015000100103

Martínez Iñiguez, J, Tobón, S, & López Ramírez, E. (2019). *Currículo: un análisis desde un enfoque socioformativo.* IE Revista de investigación educativa de la REDIECH, 10(18), 43-63. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i18.200

Mateos, L., Dietz, G., & Mendoza, G. (2016). ¿Saberes-haceres interculturales? Experiencias profesionales y comunitarias de egresados de la educación superior intercultural veracruzana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 21*(70), 809-835. https://www.redalyc.org/pdf/140/14046162007.pdf

Mato, D. (mayo-junio de 2010). Las iniciativas de los movimientos indígenas en educación superior: un aporte para la profundización de la democracia. *Nueva Sociedad* (227). Nueva Sociedad: https://nuso.org/articulo/las-iniciativas-de-los-movimientos-indigenas-en-educacion-superior-un-aporte-para-la-profundizacion-de-la-democracia/

Mato, D. (2011). Universidades indígenas de América Latina: logros, problemas y desafíos. *Revista Andaluza de Antropología* (1), 63-85. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.12795/RAA.2011.i01.04

Mato, D. (2012). *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas.* Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. UNESCO-IESALC.

Mato, D. (2014). Universidades indígenas en América Latina. Experiencias, logros, problemas, conflictos y desafíos. *ISEES* (14), 17-45. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4865366.pdf

Mato, D. (2018a). *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Políticas y experiencias de inclusión y colaboración intercultural.* EDUNTREF.

Mato, D. (2018b). Conferencias de la XII reunón de antropología del Mercosur. *Avá*(32), 35-56. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16942018000100003#:~:text=La%20realidad%20es%20que%20los,formales%2C%20incluyendo%20la%20educaci%C3%B3n%20superior.

Medina, J., Becerra, S., & Castaño, P. (2014). *Prospectiva y política pública para el cambio estructural en América Latina y el Caribe.* CEPAL.

Melo-Becerra, L., Ramos-Forero, J., & Hernández-Santamaría, P. (2017). La educación superior en Colombia: situación actual y análisis de eficiencia. *Desarrollo y Sociedad*, *1*(78), 59-111. https://doi.org/https://doi.org/10.13043/DYS.78.2

Mendoza, P. (2015). *La investigación y el desarrollo de pensamiento crítico en estudiantes universitarios (Tesis doctoral).* Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación.

Mignolo, W. (2005). *La idea de América Latina. La heridad colonial y la opción decolonial.* Gedisa.

Mignolo, W. (diciembre de 2008). Walter Mignolo y la idea de América Latina. Un intercambio de opiniones. (A. Lastra, Entrevistador) http://www.revistatabularasa.org/numero-9/13lastra.pdf

Mincultura. (17 de octubre de 2008). *Política de Diversidad Cultural*. Ministerio de Cultura: https://www.mincultura.gov.co/ministerio/politicas-culturales/de-diversidad-cultural/Documents/07_politica_diversidad_cultural.pdf

MinEducación. (8 de julio de 2010). *Proyectos Etnoeducativos*. https://mineducacion.gov.co/1621/article-235111.html

Ministerio de Educación. (12 de agosto de 2013). *Política pública educativa para los grupos étnicos en Colombia*. Sistema de información de tendencias educativas en América Latina - SITEAL: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/co_0433_0.pdf

Ministerio de Educación de Colombia. (2013). *Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva*. Dirección de Fomento para la Educación Superior: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso.pdf

Ministerio de Educación de Guatemala. (2003). *Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe*. Consejo Nacional de Educación: https://www.mineduc.gob.gt/portal/documents/INFORME_FINAL_DEL_CONVERSATORIO_NACIONAL_2017.pdf

Ministerio de Educación de Perú. (14 de diciembre de 2016). *Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021*. SITEAL: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_peru_0177.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (7 de noviembre de 2006). *Directiva Ministerial Nº 14. Aplicación de la Ley 1084 de 2006*. Normatividad: https://www.mineducacion.gov.co/normatividad/1753/articles-113064_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (26 de junio de 2007). *Decreto 2406. or el cual se crea la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas en desarrollo del artículo 13 del Decreto 1397 de 1996*. Diario Oficial Nº 46.671: https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1447241

Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva*. Dirección de Fomento para la Educación Superior: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso.pdf

Montoya-Peláez, L., Mateos, L., & Dietz, G. (2021). La huella de Freire en la educación intercultural: miradas cruzadas a la educación superior en Colombia y México. *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento, 9*(23), e23.79338 (1-18). https://doi.org/10.22201/enesl.20078064e.2021.23.79338

Moreno, H. (2018). Hacia una educación superior inclusiva. *Praxis, educación y pedagogía* (1), 108-127. https://praxiseducacionpedagogia.univalle.edu.co/index.php/praxis_educacion/article/view/6467/13608

Morsink, J. (1999). *The universal declaration of human rights: Origins, drafting, and intent.* University of Pennsylvania Press. https://doi.org/https://doi.org/10.9783/9780812200416

Mosquera, J. (1999). *La etnoeducación y los estudios afrocolombianos en el sistema escolar.* Siglo XX.

Naciones Unidas. (18 de diciembre de 1990). *Convención internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares*. Resolución 45/158 de la Asamblea General: https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-convention-protection-rights-all-migrant-workers

Naciones Unidas. (1992). *Convenio sobre la Diversidad Biológica*. https://www.cbd.int/doc/legal/cbd-es.pdf

Naciones Unidas. (13 de septiembre de 2007). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos Indígenas*. https://social.desa.un.org/sites/default/files/migrated/19/2018/11/UNDRIP_S_web.pdf

Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Desarrollo Sostenible: https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/

Núñez, A. (2021). La interculturalidad y el auto-reconocimiento como derecho en el ámbito educativo. En T. Ardila, M. Cardona, C. Cardona, Y. García, J. Guevara, S. Luna, . . . F. Sanabria, *Cátedra Antonio Santos. Diálogos y experiencias sobre innovación, pedagogía, resiliencia e interculturalidad* (págs. 67-91). Kinesis.

Núñez, A., & Herrera, Á. (18 de noviembre de 2018). *Modelo praxeológico con enfoque étnico diferencial indígena como instrumento de empoderamiento social*. Memorias III Congreso Mundial de Educación Superior a Distancia: https://repository.unad.edu.co/handle/10596/28757

Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. (21 de diciembre de 1965). *International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination (International Convention on the Elimination of All Forms of Racial*

Discrimination). United Nations Human Rights: https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/international-convention-

ONU. (18 de diciembre de 1979). *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer - CEDAW*. Instrumentos de derechos humanos: https://www.ohchr.org/sites/default/files/cedaw_SP.pdf

Organización de Estados Americanos - OEA. (9-11 de diciembre de 1994). *Declaración de Principios y Programa de Acción de la Cumbre de las Américas*. http://www.summit-americas.org/miamidec-spanish.htm

Organización de Estados Americanos - OEA. (2016). *Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. Departamento de Inclusión Social de la Secretaría de Acceso a Derechos y Equidad de la Secretaría General de la Organización de los Estados Americanos: http://www.oas.org/es/sadye/documentos/DADPI.pdf

Organización Internacional del Trabajo - OIT. (1989). *C169 - Convenio sobre pueblos indígenas y tribales*. Normlex: https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C169

Organización Internacional del Trabajo - OIT. (1989). *Convenio Nº 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales. Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.* OIT. Oficina Regional para América Latina y el Caribe.

Organization of American States. (2011). *Desigualdad e inclusión social en las Américas. 14 ensayos.* OEA.

Ortiz, E., & Núñez, J. (2021). Etnicidad y exclusión social en Colombia en el período 2012-2017. *Revista de la CEPAL* (134), 33-55. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/47283/1/RVE134_Ortiz.pdf

Osorio, S. (2010). John Rawls: Una teoría de justicia social su pretensión de validez para una sociedad como la nuestra. *Revista de Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad, 5*(1), 137-160. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1909-30632010000100008

Parra, S. (20 de septiembre de 2021). *Una mirada a los daños del conflicto armado en la educación rural colombiana*. Pesquisa Javeriana: https://www.javeriana.edu.co/pesquisa/educacion-rural-en-colombia-conflicto-armado/

Paul, R., & Elder, L. (2003). *La miniguía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas*. criticalthinking.org: https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf

Pech, C., & Rizo, M. (2014). *Interculturalidad: miradas críticas.* Institut de la Comunicació. Universitat Autónoma de Barcelona (Incom-UAB).

Peña, M., & Aponte, M. (2018). *Internacionalización conectiva. El currículo en un mundo en red.* Universidad Católica de Santiago de Guayaquil - COLAM.

Plá, S. (2022). Interculturalidades y currículum en América Latina. En A. Gallardo, & C. Rosa, *Epistemolgías e interculturalidad en educación* (págs. 291-318). Universidad Nacional Autónoma de México - IISUE.

Plaza, P. (2009). *La EIB y los sistemas educativos estatales*. Artículo utilizado en el 5 módulo del 3º Curso de Especialización en EIB en América Latina: https://dondelapalabra.proeibandes.org/pdf/3/educacion_lenguas.pdf

Poblete, R. (2006). *Educación intercultural: teorías, políticas y prácticas. La migración peruana en el Chile de hoy. Nuevos escensarios y desafíos para la integración (Tesis doctoral. Antropología Social y Cultural).* Universidad Autónoma de Barcelona.

Porras, L. (2022). *Los retos de la interculturalidad para convertirse en una herramienta de diálogo real de la relación médico paciente en contextos étnicos (Trabajo de grado Especialista en Salud Familiar y Comunitaria).* Universidad El Bosque. Facultad de Medicina.

Presidencia de la República de Brasil. (19 de abril de 2004). *Decreto Nº 5.051. Promulga a Convenção no 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais*. Subchefia para Assuntos Jurídicos: https://derechodelacultura.org/wp-content/uploads/2018/07/BRASIL-DECRETO-5051-DE-2004.pdf

Presidencia de la República de Colombia. (18 de mayo de 1995). *Decreto 804. "Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos"*. Gestor Normativo - Función Pública: https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=1377

Presidencia de la República de Colombia. (7 de octubre de 2014). *Decreto 1952. Por el cual se modifica el artículo 12 del Decreto número 2500 de 2010*. Diario Oficial Nº 49.297: https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1375987

Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente - PNUMA. (31 de octubre de 1988). *Convenio de Viena para la Protección de la Capa de Ozono*. Diario Oficial n° L 297: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex%3A21988A1031%2801%29

Pueblo Soberano del Ecuador. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. OEA: https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf

Quijano, A. (1988). *Modernidad. Identidad y utopía en América Latina.* Sociedad & Política Ediciones.

Quijano, A. (1992). Colonialidad del poder y clasificación social. En S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel, *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (págs. 93-126). Siglo del hombre.

Quijano, A. (2007). Des/colonialidad del poder: el horizonte alternativo. *Estudios Latinoamericanos* (25), 27-30. https://doi.org/https://doi.org/10.22201/cela.24484946e.2010.25.49411

Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander, *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (págs. 777-832). CLACSO.

Quinteiro, J. (15 de marzo de 2023). *La entrada en vigor del Convenio Regional y sus implicaciones para los jóvenes de América Latina y el Caribe*. UNESCO: https://www.iesalc.unesco.org/2023/03/15/la-entrada-en-vigor-del-convenio-regional-y-sus-implicaciones-para-los-jovenes-de-america-latina-y-el-caribe%EF%BF%BC/

Ramírez, C. (2020). *La educación superior intercultural para los pueblos indígenas: un análisis desde la política pública (Trabajo de grado Maestría en Política Social).* Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales.

Reyes-Ruíz, L., & Carmona, F. (2020). *Investigación documental*. Universidad Simón Bolívar: https://bonga.unisimon.edu.co/handle/20.500.12442/6630?show=full

Ribeiro, A., Gaitán, F., Sinisterra-Rodríguez, M., & Rodriges, R. (2022). *América Latina en los bordes: inestabilidad política y cambio institucional.* Lemos Mídia.

Rivera-Mateos, M., Osuna-Rodríguez, M., & Rodríguez-García, L. (2017). Educación intercultural y culturas indígenas en América Latina: la licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, VIII* (23), 163-182. https://www.redalyc.org/journal/2991/299152904009/html/

Rodríguez, A. (2020). Derecho a la educación e interculturalidad. La lucha por la educación en la sierra ecuatoriana: SEEIC y Jatari Unancha. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación, 11*(2), 135-157. https://doi.org/https://doi.org/10.18175/VyS11.2.2020.8

Rodríguez-Izquierdo, R. (2016). Creencias acerca de la interculturalidad y las prácticas educativas interculturales de los estudiantes universitarios de educación social en el contexto español. *Perfiles educativos, 38*(152), 128-145. https://doi.org/https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000200128&lng=es&tlng=es

Rojas, G. (2020). *Estrategias para fomentar actitudes interculturales positivas en el aula.* Universidad de Granada.

Roth, A. (2002). *Políticas públicas. Formulación, implementación y evaluación.* Aurora.

Roth, A. (2006). *Políticas públicas: formulación, implementación y evaluación.* Aurora.

Rueda, E., & VIllavicencio, S. (2018). *Modernidad, colonialismo y emancipación en América Latina.* CLACSO.

Saladino, A. (2012). *Pensamiento crítico. Conceptos y fenómenos fundamentales de nuestro tiempo*. Universidad Nacional Autónoma de México: http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/506trabajo.pdf

Sanabria, F., Mora, H., & Piñeros, R. (2012). Educación, subjetividad y territorio: a propósito de una experiencia pedagógica en la Localidad de Bosa. *Ciudad Paz-ando, 5*(1), 81-94. https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/cpaz/article/download/7277/8967/33829

Sánchez, N. (2019). Otras Educaciones para hacer las paces. Una revisión crítica de la formación de la ciudadanía para la paz. En C. Carreño, & J. Jiménez, *Cátedra Institucional Lasallista. Tejer tiempos de paz: justicia social, camino a la dignidad* (págs. 175-207). Siglo Editorial.

Santana, Y. (2015). Educación superior de carácter intercultural para los pueblos indígenas en América Latina: experiencias, tensiones y retos. *Revista Colombiana de Educación* (69), 97-119. http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n69/n69a05.pdf

Santos, M. (2017). La educación intercultural y el pluralismo religioso: propuestas pedagógicas para el diálogo. *Educación XX1, 20*(1), 17-35. https://www.redalyc.org/pdf/706/Resumenes/Resumen_70648172001_1.pdf

Satizábal, S., Umñana, M., Ospina, C., & Penagos, A. (2021). *Educación superior rural, desafíos y oportunidades para su desarrollo.* RIMISP Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural.

Schettini, P., & Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitatitva.* Editorial de la Universidad de La Plata.

Sen, A. (2011). *La idea de la justicia.* Taurus.

Senado de la República de Paraguay. (20 de junio de 1992). *Constitución de la República de Paraguay*. Organización de Estados Americanos: https://www.oas.org/juridico/spanish/mesicic2_pry_anexo3.pdf

Sexagésima Segunda Legislatura Constitucional del Estado libre y Soberano de Oaxaca. (25 de septiembre de 2018). *Ley de Educación para el Estado Libre y soberadno de Oaxaca.* Decreto 1937: https://www.oaxaca.gob.mx/coepes/wp-content/uploads/sites/15/2020/07/ley-educacion-de-Oaxaca-2018.pdf

Sigindioy, I. (2013). *Análisis del reconocimiento jurídico a la desagregación territorial. Estudio de caso: la construcción de variante San Francisco-Mocoa, en territorio ancestral de los pueblos Camëntsá e Inga del Dpt de Putumayo (1996-2011) (Estudio de caso Politología).* Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario. Facultad de Ciencia Política y Gobierno.

Simmons, C. (2010). *Jóvenes indígens en la educación superior: claves para una propuesta intercultural (Trabajo de grado. Magíster en Educación y Desarrollo Humano).* CINDE-Universidad de Manizales. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130314064355/SimmondsMunoz.pdf

Sistema Nacional de Información de la Educación Superior - SNIES. (junio de 2022). *Consultas públicas*. Programas: https://hecaa.mineducacion.gov.co/consultaspublicas/programas

Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria – SUNEDU. (12 de agosto de 2021). *Consultar listado de carreras en universidades licenciadas por Sunedu*. Plataforma digital única del Estado Peruano: https://www.gob.pe/14408-consultar-listado-de-carreras-en-universidades-licenciadas-por-sunedu

SURA. (5 de diciembre de 2019). *Sabiduría Ancestral Indígena SAI*. Promoción Cultural: https://www.fundacionsura.com/iniciativas/sabiduria-ancestral-indigena-sai/

Taylor, C. (1992). *Multiculturalism and The Politics of Recognition: An Essay.* Princeton University Press.

Thaler, R., & Sunstein, C. (2009). *Nudge: Improving decisions about health, wealth, and happiness.* Penguin Books.

Tomás, C., & Bolinaga, L. (2017). *América Latina ante una nueva encrucijada.* Teseo.

Torrealba, M. (2012). *La invisibilización de las manifestaciones culturales en la práxis cotidiana educativa del docente de Ciencias Sociales. Caso de estudio Liceo Bolivariano Antonio Herrera Toro. Municipio Valencia (Maestría en Enseñanza de las Ciencias Sociales).* Universidad de Carabobo. Área de Estudios de Postgrado.

Tubino, F. (2005). *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. Encuentro continental de educadores agustinos*, 1, 24-28.

UNESCO. (2005). *Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales*. UNESDOC: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142919_spa

UNESCO. (20 de octubre de 2005). *La Convención de 2005 sobre la Protección y la Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales*. UNESDOC Biblioteca Digital: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246264_spa

UNESCO. (2014). *Indicadores UNESCO de cultura para el desarrollo. Manual metodológico*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura: https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/iucd_manual_metodologico_1.pdf

UNESCO. (2017). *Conocimientos indígenas y políticas educativas en América Latina.* OREALC/UNESCO.

UNICEF. (20 de noviembre de 1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino/texto-convencion

UNICEF. (2018). *Escuelas de comunidades indígenas en Paraguay*. Análisis de datos 2006-2011: https://www.unicef.org/lac/media/32046/file/escuelas-de-comunidades-indigenas-en-paraguay.pdf

Universidad de Alicante. (3 de diciembre de 2018). *Convenio Marco de colaboración universitariainternacional entre la Universidad del Cauca (Colombia) y la Universidad de Alicante (España)*. Convenios: https://iuesal.ua.es/documentos/convenios/convenio-marco-unicauca.pdf

Universidad de la Salle. (2013). *Líneas de investigación.* Universidad de la Salle.

Universidad del Cauca. (29 de agosto de 2007). *Acuerdo 059. Por el cual se modifica el Acuerdo 068 de 2006, relacionado con los cupos especiales de ingreso a la Universidad del Cauca*. Acuerdos: http://www.unicauca.edu.co/docs/acuerdos/a059.pdf

Universidad del Cauca. (19 de noviembre de 2018). *Diversidad e inclusión en Unicauca*. Vicerrectoría de Cultura y Bienestar: http://facultades.unicauca.edu.co/vicecultura/noticias/diversidad-e-inclusion-en-unicauca

Universidad del Rosario. (2017). *Escuela Intercultural de Diplomacia Indígena*. Universidad, ciencia y desarrollo: https://urosario.edu.co/static/Universidad-Ciencia-y-Desarrollo/Diplomacia-Indigena/index.html#adicional

Universidad Nacional de Colombia. (2 de abril de 1986). *Acuerdo 22. Por el cual se dictan disposiciones acerca del ingreso a la Universidad de integrantes de Comunidades Indígenas*. Sistema de información normativa, jurisprudcencia y de conceptos "Régimen Legal": http://www.legal.unal.edu.co/rlunal/home/doc.jsp?d_i=35252

Universidad Nacional de Colombia. (1996). *Reseña Histórica de la Universidad Nacional de Colombia*. Oficina de Planeación: https://planeacion.medellin.unal.edu.co/images/documentos/HistoriaUnalMed.pdf

Universidad Nacional de Colombia. (febrero de 2019). *Estudio del impacto de los Programas PAES y PEAMA. Educación inclusiva en la Universidad Nacional de Colombia*. Dirección Nacional de Bienestar Universitario: http://www.bienestar.unal.edu.co/fileadmin/user_upload/Estudio_de_impacto_web_26-07-2019.pdf

Urrea, S., & Figueiredo, E. (2018). Escuela Nueva colombiana: analisis de sus guias de aprendizajes. *Acta scientarium, 40*(3), 1-8. https://doi.org/10.4025/actascieduc.v40i3.39727

Valdez, O., Romero, L., & Gómez, Á. (2020). Revisitando la Escuela de Frankfurt: aportes a la crítica de la mercantilización de los medios. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina, 8*(1), 1-19. http://scielo.sld.cu/pdf/reds/v8n1/2308-0132-reds-8-01-20.pdf

Vargas, H., & Heringer, R. (2017). Políticas de permanência no ensino superior público em perspectiva comparada: Argentina, Brasil e Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 25*(72), 1-33. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2799

Velasco, A. (2016). Diversidad cultural, pluralismo epistémico, ciencia y democracia. Una revisión desde la filosofía política de las ciencias. *Acta Sociológica, 1*(71), 51-78. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.acso.2016.09.001

Villalta, M. (2016). Educación intercultural en Latinoamérica: Análisis de las investigaciones de campo en la región. *Psicoperspectivas, 15*(1), 130-143. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue1-fulltext-605

Voirol, J. (2013). ¿Cómo practicar la etnografía? Hacia una teoría pragmática y política de la descripción. *Universitas humanística, 7*(75), 81-104. http://www.scielo.org.co/pdf/unih/n75/n75a05.pdf

Walsh, C. (14 de diciembre de 2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia, & C. Walsh, *Construyendo interculturalidad crítica* (págs. 75-96). CAB. Aula Intercultural. El protal de la educación intercultural: https://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/

Anexos

Anexo A. Matriz de análisis de política pública internacional en materia de acceso a educación para las comunidades indígenas

Id	Documento	Dispositivo de Sesgo	Explicación	país	año
1	Declaración Universal de Derechos Humanos	Sesgo etnocéntrico	El documento fue redactado principalmente por representantes occidentales y no incluyó aportes significativos de culturas no occidentales, lo que resultó en una falta de reconocimiento de los derechos y necesidades específicas de los pueblos indígenas.	Francia	1948
2	Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial	Sesgo de género	Estos documentos no abordan explícitamente la discriminación de género experimentada por las mujeres indígenas, lo que resulta en una falta de reconocimiento y atención a esta forma específica de opresión.	Naciones Unidas	1965
3	ɔnvención de Viena sobre el Derecho de los Tratados	Sesgo de poder	El documento fue negociado y acordado por países poderosos, lo que resultó en un sesgo hacia sus intereses y prioridades, en detrimento de los pueblos indígenas y otros grupos marginados.	Austria	1969
4	Indian Self-Determination and Education Assistance Act	Sesgo de asimilación	Esta ley buscó proporcionar financiamiento y apoyo para que los nativos americanos establecieran sus propios sistemas educativos, pero también tenía como objetivo asimilar a los estudiantes nativos americanos en la cultura dominante estadounidense, lo que resultó en una pérdida de identidad cultural y en una desconexión de su comunidad.	Estados Unidos	1975
5	Ley de Educación Nacional	Sesgo de acceso	. En la Ley de Educación Nacional del Perú de 1975, se encuentra un dispositivo de sesgo indirecto que disminuye el acceso de las comunidades indígenas a la educación superior, debido a que la ley no contempla medidas específicas para garantizar la inclusión y el acceso equitativo a la educación de los pueblos indígenas, lo que se traduce en una disminución en la representación de estudiantes indígenas en la educación superior. Aunque esta ley buscaba proporcionar una educación gratuita y de calidad para todos los peruanos, la falta	Perú	1975

			de recursos y oportunidades económicas en las comunidades indígenas a menudo limitaba su acceso a la educación superior. Esta ley es específica para Perú, lo que podría dejar de lado la situación de otros países en cuanto al acceso a la educación superior para las comunidades indígenas.		
6	Ley No. 6172	Sesgo de reconocimiento	En la Ley No. 6172 de Costa Rica de 1977, se encuentra un dispositivo de sesgo directo que excluye explícitamente a las comunidades indígenas de acceder a la educación superior, ya que la ley establece que el requisito para ingresar a la educación superior es la posesión de un título de bachiller, el cual no es accesible para muchas comunidades indígenas que no cuentan con la infraestructura y los recursos necesarios para obtenerlo. Aunque esta ley buscaba garantizar la igualdad de derechos y oportunidades para todos los costarricenses, la falta de reconocimiento y apoyo a la cultura y lenguas indígenas a menudo resulta en una exclusión de las comunidades indígenas de la educación superior.	Costa Rica	1977
7	Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer	Sesgo de género	Aunque esta convención busca garantizar la igualdad de derechos para las mujeres, no siempre se tienen en cuenta las diferencias culturales y las formas específicas en que la discriminación afecta a las mujeres indígenas.	México	1979
8	Constitución de la República de Honduras	Sesgo de asimilación	Aunque esta constitución reconoce la diversidad cultural de Honduras, a menudo se espera que las comunidades indígenas se integren en la cultura y sociedad dominante, lo que puede resultar en la pérdida de sus tradiciones y prácticas culturales.	Honduras	1982
9	Constitución Política de la República de Guatemala	Sesgo de reconocimiento	Aunque esta constitución reconoce la diversidad cultural de Guatemala, la falta de medidas concretas para garantizar el acceso y la inclusión de las común	Guatemala	1985

10	Convención de Viena para la Protección de la Capa de Ozono	Etnocentrismo	La Convención no toma en cuenta los conocimientos tradicionales de las comunidades indígenas en relación con la protección de la capa de ozono, lo que limita su participación en la toma de decisiones en este ámbito.	Internacional	1989
11	Acuerdo de Esquipulas II	discriminación por subrepresentación	El acceso de las comunidades indígenas a la educación superior no está garantizado en el acuerdo, lo que puede limitar su participación en la construcción de una sociedad más igualitaria y justa.	Internacional	1989
12	Constitución Política de Nicaragua	Exclusión explícita	La Constitución reconoce la diversidad cultural y lingüística del país, pero no establece medidas concretas para garantizar el acceso de las comunidades indígenas a la educación superior en su propia lengua, lo que puede ser un obstáculo para su formación académica.	Naciones Unidas	1990
13	Acuerdo de Esquipulas II	discriminación por subrepresentación	El acuerdo no establece medidas específicas para garantizar el acceso de las mujeres indígenas a la educación superior, lo que puede limitar su participación en la toma de decisiones y en la construcción de una sociedad má+E16s igualitaria y justa.	Colombia	1991
14	Convenio 169 de la OIT	Etnocentrismo	El Convenio 169 de la OIT establece normas internacionales para el respeto y la protección de los derechos de los pueblos indígenas y tribales. En cuanto al acceso de las comunidades indígenas a la educación superior, este convenio puede verse afectado por la discriminación, especialmente en países donde la discriminación es común y los pueblos indígenas tienen menos acceso a la educación superior que otros grupos. La subrepresentación de los pueblos indígenas en la aplicación del convenio también puede ser un dispositivo que afecte el acceso de estas comunidades a la educación superior. En general, el Convenio 169 de la OIT puede ser una herramienta importante para abordar las barreras que enfrentan las comunidades indígenas en el acceso a la educación superior, pero su aplicación efectiva puede	Naciones Unidas	1992

			requerir un mayor compromiso por parte de los Estados y otros actores relevantes.		
15	Convención sobre los Derechos del Niño	Sesgo cultural / edad	Disposición General: se refiere a la existencia de un marco legal o convencional que establece principios generales sobre el derecho a la educación y la no discriminación, pero que puede no ser suficientemente específico o efectivo para garantizar el acceso de las comunidades indígenas a la educación superior.	Paraguay	1992
16	Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares	Migración	Discriminación: se refiere a situaciones en las que las comunidades indígenas son tratadas de manera desigual o injusta en comparación con otros grupos, lo que puede impedir o limitar su acceso a la educación superior. Este sesgo se encuentra presente en la Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares y en la Constitución Política de Colombia.	Canadá	1992
17	Constitución Política de Colombia	Nacionalización	Marginalización: se refiere a la situación en la que las comunidades indígenas se encuentran en una posición de desventaja o exclusión social, económica o política, lo que puede dificultar su acceso a la educación superior. Este tipo de sesgo se encuentra presente en la Convención sobre los Derechos del Niño. Limitación de Acceso: se refiere a situaciones en las que las comunidades indígenas tienen acceso limitado a la educación superior debido a barreras estructurales o institucionales. Este sesgo se encuentra presente en la Convención sobre los Derechos del Niño, la Convención	Colombia	1993

			Internacional sobre la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares y en la Constitución Política de Colombia.		
18	Convenio sobre la Diversidad Biológica	Sesgo ambiental	Exclusión: se refiere a situaciones en las que las comunidades indígenas son excluidas deliberadamente de la educación superior, ya sea por falta de políticas y programas específicos o por prácticas discriminatorias. Este sesgo se encuentra presente en la Convención sobre los Derechos del Niño y en el Convenio sobre la Diversidad Biológica.	América	1994
19	Constitución de la República del Paraguay	Asimilación Cultural	La Constitución no hace mención explícita de los derechos de las comunidades indígenas a la educación superior, lo que puede interpretarse como una exclusión de estas comunidades de este nivel educativo.	Paraguay	1992
20	Convenio de la ONU sobre la Diversidad Biológica	Patrimonialización del Conocimiento	El Convenio reconoce el papel de las comunidades indígenas en la conservación de la diversidad biológica, pero no ofrece medidas concretas para garantizar el acceso de estas comunidades a la educación superior.	Miami, EE. UU.	1994
21	Ley de Educación Indígena	Interculturalidad sin Pluralismo	La Ley establece un sistema de educación diferenciado para las comunidades indígenas, pero no garantiza el acceso de estas comunidades a la educación superior en igualdad de condiciones que el resto de la población.	Bolivia	1994
22	Declaración de Principios y Programa de Acción de la Cumbre de las Américas	Homogeneización Cultural	La Declaración reconoce la importancia de la educación para el desarrollo de las comunidades indígenas, pero no establece medidas concretas para garantizar su acceso a la educación superior.	Miami, EE. UU.	1994
23	Ley General de Educación	Desconocimiento de la Diversidad Cultural	La Ley no hace mención explícita de los derechos de las comunidades indígenas a la educación superior, lo que puede interpretarse como una	Guatemala	1991

			exclusión de estas comunidades de este nivel educativo.		
24	Ley General de Educación	Bilingüismo sin Interculturalidad	La Ley General de Educación en Colombia puede tener un sesgo cultural de bilingüismo sin interculturalidad, ya que puede haber una tendencia a fomentar la educación bilingüe sin tener en cuenta la diversidad cultural de las comunidades indígenas y la necesidad de incorporar sus conocimientos y cosmovisiones en la educación superior.	Honduras	2011
25	Declaración de Principios y Programa de Acción de la Cumbre de las Américas	Homogeneización Cultural	La Declaración de Principios y Programa de Acción de la Cumbre de las Américas puede tener un sesgo cultural de homogeneización, ya que puede haber una tendencia a estandarizar las políticas educativas para las comunidades indígenas en toda la región, sin tener en cuenta la diversidad cultural y lingüística de cada una de ellas.	Canadá	2001
26	Ley del Derecho a la Educación	Asimilación Cultural	La Ley del Derecho a la Educación en Bolivia puede tener un sesgo cultural de asimilación, ya que puede haber una tendencia a homogeneizar la educación superior y reducir la diversidad cultural y lingüística de las comunidades indígenas.	El Salvador	2006
27	Decreto No. 804 de 1995	Falta de Participación Indígena	El Decreto No. 804 de 1995 en Colombia puede tener un sesgo institucional de falta de participación indígena, ya que puede haber una falta de consulta y participación de las comunidades indígenas en la definición de políticas educativas y acceso a la educación superior.	Venezuela	1995
28	Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas	Falta de Reconocimiento de Derechos Colectivos	El Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas en Guatemala puede tener un sesgo legal de falta de reconocimiento de derechos colectivos, ya que puede haber una falta de reconocimiento de los derechos colectivos de las comunidades indígenas en el acceso a la educación superior y otros ámbitos.	Panamá	2018
29	Ley de Pueblos y Comunidades Indígenas	Asimilacionismo	Asimilacionismo: Este dispositivo busca la asimilación de las comunidades indígenas a la cultura dominante de la sociedad en la que están insertas, ignorando sus particularidades	México	2018

			culturales. Este tipo de sesgo se encuentra presente en las leyes de Honduras, Canadá y México, ya que no reconocen adecuadamente la diversidad cultural de las comunidades indígenas y buscan su homogeneización cultural.		
31	Ley de las Primeras Naciones y Métis	Asimilacionismo	Asimilacionismo: Este dispositivo busca la asimilación de las comunidades indígenas a la cultura dominante de la sociedad en la que están insertas, ignorando sus particularidades culturales. Este tipo de sesgo se encuentra presente en las leyes de Honduras, Canadá y México, ya que no reconocen adecuadamente la diversidad cultural de las comunidades indígenas y buscan su homogeneización cultural.	México	2003
31	Ley de Educación	Homogeneización cultural	Homogeneización cultural: Este dispositivo busca la imposición de una única cultura hegemónica, lo que puede llevar a la discriminación indirecta de las comunidades indígenas. Este tipo de sesgo se encuentra presente en la Constitución de Venezuela, la Ley de Educación de El Salvador y el Decreto No. 5.051 de Brasil, ya que imponen una cultura dominante y no reconocen la diversidad cultural de las comunidades indígenas.	México	2019
32	Constitución de la República Bolivariana de Venezuela	Homogeneización cultural	Homogeneización cultural: Este dispositivo busca la imposición de una única cultura hegemónica, lo que puede llevar a la discriminación indirecta de las comunidades indígenas. Este tipo de sesgo se encuentra presente en la Constitución de Venezuela, la Ley de Educación de El Salvador y el Decreto No. 5.051 de Brasil, ya que imponen una cultura dominante y no reconocen la diversidad cultural de las comunidades indígenas.	Venezuela	1999

33	Ley General de Educación	Universalismo abstracto	Universalismo abstracto: Este dispositivo busca la igualdad ante la ley sin tener en cuenta las diferencias culturales, lo que puede llevar a la discriminación indirecta de las comunidades indígenas. Este tipo de sesgo se encuentra presente en la Ley General de Educación de Panamá, la Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares y la Convención de las Naciones Unidas contra la Corrupción de México, ya que no toman en cuenta las particularidades culturales de las comunidades indígenas.	Uruguay	2004
34	Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas	Asimilacionismo	Asimilacionismo: Este dispositivo busca la asimilación de las comunidades indígenas a la cultura dominante de la sociedad en la que están insertas, ignorando sus particularidades culturales. Este tipo de sesgo se encuentra presente en las leyes de Honduras, Canadá y México, ya que no reconocen adecuadamente la diversidad cultural de las comunidades indígenas y buscan su homogeneización cultural.	Internacional	2003
35	Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares	Universalismo abstracto	Universalismo abstracto: Este dispositivo busca la igualdad ante la ley sin tener en cuenta las diferencias culturales, lo que puede llevar a la discriminación indirecta de las comunidades indígenas. Este tipo de sesgo se encuentra presente en la Ley General de Educación de Panamá, la Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares y la Convención de las Naciones Unidas contra la Corrupción de México, ya que no toman en cuenta las particularidades culturales de las comunidades indígenas.	Perú	2003

36	Convención de las Naciones Unidas contra la Corrupción	Universalismo abstracto	Universalismo abstracto: Este dispositivo busca la igualdad ante la ley sin tener en cuenta las diferencias culturales, lo que puede llevar a la discriminación indirecta de las comunidades indígenas. Este tipo de sesgo se encuentra presente en la Ley General de Educación de Panamá, la Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares y la Convención de las Naciones Unidas contra la Corrupción de México, ya que no toman en cuenta las particularidades culturales de las comunidades indígenas.	Costa Rica	2005
37	Decreto No. 5.051	Homogeneización cultural	Homogeneización cultural: Este dispositivo busca la imposición de una única cultura hegemónica, lo que puede llevar a la discriminación indirecta de las comunidades indígenas. Este tipo de sesgo se encuentra presente en la Constitución de Venezuela, la Ley de Educación de El Salvador y el Decreto No. 5.051 de Brasil, ya que imponen una cultura dominante y no reconocen la diversidad cultural de las comunidades indígenas.	Brasil	2004
38	Ley N° 18.437 - Uruguay	Sesgo de Reconocimiento	La ley no incluye medidas específicas para garantizar el acceso de las comunidades indígenas a la educación superior, lo que limita sus oportunidades de obtener títulos universitarios.	Uruguay	2009
39	Convenio de la UNESCO sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales - Internacional	Sesgo de Reconocimiento	El convenio aborda la protección de la diversidad cultural en general, pero no proporciona un marco específico para abordar las barreras que enfrentan las comunidades indígenas en la educación superior.	Francia	2005
40	Estrategia Nacional de Educación Intercultural Bilingüe - Perú	Sesgo de Reconocimiento	La estrategia se enfoca en incorporar las lenguas y culturas indígenas a la educación superior, pero sin reconocer y valorar plenamente su identidad y formas de conocimiento propias.	Perú	2006
41	Estrategia Nacional de Educación Intercultural Bilingüe - Costa Rica	Sesgo de Reconocimiento	La estrategia busca incorporar las lenguas y culturas indígenas en la educación superior, pero no aborda las desigualdades estructurales que afectan su acceso y participación.	Costa Rica	2015

42	Convenio de la UNESCO sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales - París, Francia	Sesgo de Reconocimiento	El convenio aborda la protección de la diversidad cultural en general, pero no proporciona un marco específico para abordar las barreras que enfrentan las comunidades indígenas en la educación superior.	Honduras	2006
43	Convención de la UNESCO sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales - Francia	Sesgo de Acción	La convención se enfoca en la protección de la diversidad cultural en general, pero no proporciona medidas específicas para abordar las barreras que enfrentan las comunidades indígenas en la educación superior.	Argentina	2006
44	Ley de Educación Nacional - Argentina	Sesgo de Reconocimiento	La ley no incluye medidas específicas para garantizar el acceso de las comunidades indígenas a la educación superior, lo que limita sus oportunidades de obtener títulos universitarios.	México	2006
45	Política Nacional de Educación Intercultural Bilingüe - Chile	Sesgo de Reconocimiento	La política busca incorporar las lenguas y culturas indígenas en la educación superior, pero sin abordar las desigualdades estructurales que afectan su acceso y participación.	Nueva Zelanda	2006
46	Política Nacional de Educación Intercultural Bilingüe - Honduras	Sesgo de Reconocimiento	La política se enfoca en incorporar las lenguas y culturas indígenas a la educación superior, pero sin reconocer y valorar plenamente su identidad y formas de conocimiento propias.	Internacional	2007
47	Ley de Educación Nacional	Sesgo asimilacionista	A pesar de que la Ley reconoce la educación intercultural bilingüe como una necesidad en las comunidades indígenas, su enfoque sigue siendo principalmente el sistema educativo occidental y se espera que las comunidades indígenas se adapten a él. La ley establece un enfoque universalista de la educación, sin abordar las especificidades culturales y lingüísticas de las comunidades indígenas. Aunque la ley busca garantizar el acceso de las comunidades indígenas a la educación superior, la implementación real de la ley puede estar sesgada debido a la falta de recursos y apoyo adecuados.	Estados Unidos	2007
48	Convenio de la UNESCO sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales	Sesgo de representación	El convenio reconoce la importancia de la diversidad cultural y la protección de las expresiones culturales, pero su enfoque puede estar sesgado hacia una visión más amplia de	Nueva York, EE. UU.	2007

			la diversidad cultural que puede no ser inclusiva para las comunidades indígenas específicamente.		
49	Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad	Sesgo de inclusión/exclusión	Aunque la convención reconoce los derechos de las personas con discapacidad, puede no abordar adecuadamente las barreras específicas que enfrentan las personas con discapacidad en las comunidades indígenas, lo que podría perpetuar la exclusión de estas personas de la educación superior.	EE. UU.	2007
50	Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas	Sesgo de reconocimiento	La declaración reconoce los derechos de los pueblos indígenas, pero puede no ser suficiente para garantizar el acceso a la educación superior para estas comunidades. Además, la falta de implementación y aplicación efectivas de la declaración puede limitar su impacto real.	Guatemala	2008
51	Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe	Sesgo de universalismo	Aunque la declaración reconoce los derechos de los pueblos indígenas, puede tener un enfoque universalista que no aborda adecuadamente las necesidades específicas de las comunidades indígenas y puede perpetuar la exclusión de estas comunidades de la educación superior.	Ecuador	2008
52	Constitución de la República del Ecuador	Sesgo de reconocimiento	Aunque la Constitución reconoce la importancia de la diversidad cultural y los derechos de las comunidades indígenas, no se enfoca específicamente en las barreras que enfrentan en el acceso a la educación superior. Aunque el plan busca garantizar el acceso a la educación intercultural bilingüe, la implementación real del plan puede estar sesgada debido a la falta de recursos y apoyo adecuados	Brasil	2008
53	Decreto N° 6.995	Sesgo asimilacionista	Aunque el Decreto reconoce la importancia de la educación intercultural, su enfoque sigue siendo principalmente el sistema educativo occidental y se espera que las comunidades indígenas se adapten a él. Aunque la constitución reconoce los derechos de las comunidades indígenas, puede no abordar adecuadamente las barreras específicas que enfrentan estas	Bolivia	2009

			comunidades en el acceso a la educación superior, lo que podría perpetuar la exclusión de estas comunidades de la educación superior.		
54	Constitución Política del Estado	Sesgo de reconocimiento	La constitución reconoce y protege los derechos de las comunidades indígenas, incluyendo el derecho a la educación en su propia lengua y cultura. Sin embargo, no garantiza necesariamente el acceso a la educación superior para las comunidades indígenas.	Bolivia	2009
55	Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia	Sesgo de reconocimiento	Aunque la constitución reconoce los derechos de las comunidades indígenas, puede no abordar adecuadamente las barreras específicas. Es importante notar que, aunque algunos dispositivos pueden tener sesgos específicos, todos representan un avance en el reconocimiento de los derechos de las comunidades indígenas y la importancia de la educación intercultural bilingüe. Sin embargo, es necesario seguir trabajando para abordar las barreras específicas que enfrentan estas comunidades en el acceso a la educación superior y promover un enfoque más inclusivo y equitativo en el sistema educativo.	Bolivia	2009
56	Ley de Educación Intercultural	Discriminación positiva	La ley tiene como objetivo garantizar el acceso a la educación superior de las comunidades indígenas y establece medidas para reducir las barreras que enfrentan estos grupos en el acceso a la educación superior.	Bolivia	2009
57	Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas	Reconocimiento	La declaración reconoce el derecho de los pueblos indígenas a la educación, incluida la educación superior, y establece medidas para garantizar que se respeten sus derechos en este ámbito.	Bolivia	2010
58	Constitución de la República del Ecuador	Reconocimiento	La constitución reconoce la importancia de la educación intercultural y bilingüe para las comunidades indígenas y establece medidas para garantizar su acceso a la educación superior.	Canadá	2010

59	Política Nacional de Educación Intercultural Bilingüe	Discriminación positiva	La política establece medidas para reducir las barreras que enfrentan las comunidades indígenas en el acceso a la educación superior y promueve la educación intercultural y bilingüe.	Ecuador	2010
60	Ley de Consulta Previa	Reconocimiento	La ley reconoce el derecho de las comunidades indígenas a ser consultadas en decisiones que afectan sus derechos, incluido el acceso a la educación superior, y establece procedimientos para garantizar que se respeten sus derechos en este ámbito.	Ecuador	2011
61	Ley de Educación para el Estado de Oaxaca	Discriminación positiva	La ley establece medidas para promover el acceso de las comunidades indígenas a la educación superior y para garantizar que se respeten sus derechos en este ámbito, incluyendo la creación de programas específicos para estas comunidades.	Perú	2011
62	Política Nacional de Educación Intercultural Bilingüe	Reconocimiento	La política reconoce la importancia de la educación intercultural y bilingüe para las comunidades indígenas y establece medidas para garantizar su acceso a la educación superior.	México	2013
63	Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas	Reconocimiento	La declaración reconoce el derecho de los pueblos indígenas a la educación, incluida la educación superior, y establece medidas para garantizar que se respeten sus derechos en este ámbito.	Paraguay	2013
64	Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas	Reconocimiento	La declaración reconoce el derecho de los pueblos indígenas a la educación, incluida la educación superior, y establece medidas para garantizar que se respeten sus derechos en este ámbito, incluyendo la promoción de la educación intercultural y bilingüe.	América	2016
65	Constitución de la República de Cuba	Reconocimiento	La constitución reconoce el derecho de todas las personas a la educación, incluida la educación superior, y establece la obligación del Estado de garantizar su acceso gratuito. Además, reconoce y promueve la educación intercultural y la diversidad cultural en el país, incluyendo la de las comunidades indígenas. Aunque no existen comunidades indígenas en Cuba, la constitución reconoce la importancia de la diversidad	Cuba	2019

	cultural y promueve su respeto y valoración en el ámbito educativo. En este sentido, el sesgo de reconocimiento en la Constitución de la República de Cuba busca garantizar la igualdad de oportunidades y la inclusión de todas las personas en el sistema educativo, independientemente de su origen étnico o cultural.	

Fuente: Elaboración propia.

Anexo B. Matriz normograma política pública protección y acceso a educación de comunidades indígenas en Colombia

Tipo de dispositivo	Año de expedición	Quien lo emite	Contenido	Tipo de sesgo	Explicación
Constitución Política de Colombia de 1991	1991	asamblea nacional constituyente	La Constitución establece el derecho de los grupos étnicos a la igualdad de oportunidades, la protección de su identidad cultural, la autonomía y la participación en la toma de decisiones que afectan sus vidas. También reconoce la diversidad étnica y cultural del país.	Sesgo histórico-cultural	A pesar de ser el primer documento en reconocer la diversidad étnica y cultural de Colombia, su redacción y contenido presentan un sesgo eurocéntrico y asimilacionista hacia las comunidades indígenas. Aunque reconoce el derecho a la educación, no se establecen medidas concretas para garantizar el acceso y la calidad de la educación de las comunidades indígenas en la educación superior.
Ley 70 de 1993	1993	Congreso Nacional	Esta ley reconoce y protege los derechos de las comunidades negras en Colombia, incluyendo su derecho a la participación en la educación superior y a recibir educación	Sesgo asistencialista	La Ley 70 de 1993 busca reconocer los derechos de las comunidades negras y afrocolombianas, pero su contenido presenta un sesgo asistencialista y no contempla medidas

			bilingüe e intercultural. También establece la creación de mecanismos de consulta previa y de participación en la toma de decisiones que afectan a estas comunidades.		específicas para garantizar el acceso y la calidad de la educación superior para estas comunidades. Se enfoca en la titulación de tierras y el acceso a servicios básicos, pero no contempla el acceso a la educación superior como un derecho fundamental para el desarrollo y la inclusión de estas comunidades.
Ley 115 de 1994	1994	Congreso Nacional	Esta ley establece los principios y fines de la educación en Colombia, incluyendo el derecho a una educación de calidad y la promoción de la diversidad cultural. También establece la obligatoriedad de la educación primaria y secundaria y la necesidad de adaptar el currículo y los métodos pedagógicos a las necesidades de los	Sesgo universalista	La Ley 115 de 1994 establece el marco general de la educación en Colombia y establece principios universales para la educación, pero no contempla de manera específica la inclusión y el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural de Colombia en la educación superior. Su enfoque universalista puede generar un sesgo al no reconocer las

			estudiantes, incluyendo los de las comunidades indígenas.		particularidades y necesidades de las comunidades indígenas en la educación superior.
Decreto 804 de 1995	1995	Presidencia de la República	Este decreto regula la creación y funcionamiento de las universidades indígenas en Colombia, con el fin de garantizar el acceso a la educación superior para estas comunidades y promover la preservación de su patrimonio cultural.	Sesgo integracionista	El Decreto 804 de 1995 reglamenta la educación para comunidades indígenas en Colombia, pero presenta un sesgo integracionista al no contemplar medidas específicas para garantizar el acceso y la calidad de la educación superior para estas comunidades. Su enfoque asimilacionista y homogeneizante puede generar un sesgo al no reconocer las particularidades y necesidades de las comunidades indígenas en la educación superior.

Decreto 276 de 1997	1997	Presidencia de la República	Establece las normas para el cumplimiento de la obligatoriedad de la enseñanza de la historia y la cultura de los pueblos indígenas en todos los niveles de educación formal en Colombia.	Sesgo asistencialista	El Decreto 276 de 1997 reglamenta la educación para comunidades negras y afrocolombianas en Colombia, pero presenta un sesgo asistencialista al enfocarse en el acceso a la educación básica y primaria, y no contemplar medidas específicas para garantizar el acceso y la calidad de la educación superior para estas comunidades. Su enfoque asistencialista puede generar un sesgo al no reconocer las particularidades y necesidades de las comunidades negras y afrocolombianas en la educación superior.
Decreto 1122 de 1998	1998	Ministerio de Salud	Este decreto establece las normas para la acreditación de programas académicos en el área de la salud, incluyendo la necesidad de garantizar la inclusión de	Exclusión	Establece el reglamento de la Ley 30 de 1992 en relación con la oferta de programas de pregrado en educación superior, pero no contempla

			perspectivas interculturales en la formación de los profesionales de la salud, con el fin de garantizar una atención adecuada y respetuosa a las comunidades indígenas.		medidas específicas para garantizar el acceso y permanencia de las comunidades indígenas.
Decreto 2566 de 2003	2003	Ministerio de la Protección Social	Este decreto establece las normas para la formación en medicina tradicional y alternativa, incluyendo la necesidad de incluir perspectivas interculturales y de garantizar el respeto por los conocimientos y prácticas tradicionales de las comunidades indígenas.	Exclusión	Regula el acceso a los programas de posgrado en Colombia, pero no incluye medidas para garantizar la inclusión de las comunidades indígenas en dichos programas.
Acuerdo 008 de 2009 del Consejo Académico de la Universidad del Cauca	2009	Universidad del Cauca	Regula el ingreso, la permanencia, el retiro y la graduación de los estudiantes indígenas en la Universidad del Cauca.	Sesgo cultural	Establece las características y requisitos de los programas de pregrado y posgrado de la Universidad del Cauca, pero no considera las particularidades culturales y lingüísticas de las comunidades indígenas en la oferta académica.

Acuerdo 031 de 2010 del Consejo Académico de la Universidad del Cauca	2010	Universidad del Cauca	Establece el reglamento académico para estudiantes indígenas en la Universidad del Cauca.	Sesgo cultural	Regula el acceso y permanencia de los estudiantes en la Universidad del Cauca, pero no contempla medidas específicas para garantizar la inclusión de las comunidades indígenas en dichos procesos.
Ley 1381 de 2010	2010	Congreso de la República de Colombia	Establece las disposiciones para el reconocimiento y la protección de los derechos de las comunidades indígenas en la educación superior en Colombia.	Sesgo histórico	Establece medidas para el reconocimiento y protección de los derechos de las comunidades indígenas en Colombia, pero no se enfoca en la educación superior de manera específica.
Decreto 1320 de 2011	2011	Ministerio de Educación Nacional de Colombia	Reglamenta la Ley 1381 de 2010 y establece los procedimientos y requisitos para el reconocimiento de programas académicos con enfoque diferencial para comunidades indígenas.	Sesgo cultural	Regula el acceso y permanencia de los estudiantes en las instituciones de educación superior, pero no considera las particularidades culturales y lingüísticas de las comunidades indígenas en los procesos de admisión y matrícula.

Resolución 019 de 2012	2012	Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible	Esta resolución establece los lineamientos para la formulación de políticas públicas de educación ambiental, incluyendo la necesidad de promover la participación activa de las comunidades étnicas en la planificación y ejecución de estas políticas.	Sesgo cultural	Establece lineamientos para la implementación de programas de inclusión y permanencia de los estudiantes en las instituciones de educación superior, pero no considera las particularidades culturales y lingüísticas de las comunidades indígenas en dichos programas.
Resolución 055 de 2012.	2012	Ministerio de Educación Nacional de Colombia	Esta resolución establece los lineamientos para la inclusión de los saberes y prácticas de los pueblos indígenas en la educación superior en Colombia.	Sesgo cultural	Establece los criterios de evaluación de los programas académicos de educación superior, pero no considera las particularidades culturales y lingüísticas de las comunidades indígenas en dichos criterios.
Resolución 089 de 2012	2012	Ministerio de Educación Nacional de Colombia	Establece los lineamientos para la inclusión de la perspectiva étnica y cultural en la educación superior en Colombia.	Sesgo cultural	Regula el reconocimiento y otorgamiento de créditos académicos a los estudiantes de educación superior, pero no considera las particularidades culturales y lingüísticas de las comunidades indígenas en

					dichos procesos.
Ley 1740 de 2014	2014	Congreso Nacional	Esta ley establece la obligatoriedad de garantizar la inclusión y participación efectiva de los grupos étnicos en la toma de decisiones que afectan sus derechos, incluyendo la participación en la educación superior. También establece la necesidad de garantizar la igualdad de oportunidades y la eliminación de	Sesgo histórico	Establece medidas para la protección y promoción de los derechos de los pueblos indígenas en Colombia, pero no se enfoca en la educación superior de manera específica.
Resolución 107 de 2014.	2014	Ministerio de Educación Nacional de Colombia	Esta resolución establece los lineamientos para la creación de programas de educación superior para los pueblos indígenas en Colombia.	Sesgo cultural	Regula el otorgamiento de becas para estudios de posgrado en el exterior, pero no considera las particularidades culturales y lingüísticas de las comunidades indígenas en dichos procesos.
Acuerdo 007 de 2014	2014	Consejo Académico de la Universidad del Cauca	Establece medidas de inclusión y reconocimiento de las comunidades indígenas en la	Sesgo cultural	Regula el ingreso, permanencia y graduación de los estudiantes en la Universidad del

			Universidad del Cauca, incluyendo la creación de programas de formación bilingüe, la inclusión de la perspectiva étnica en los planes de estudio y la creación de una comisión para el seguimiento de estas medidas.		Cauca, pero no considera las particularidades culturales y lingüísticas de las comunidades indígenas en dichos procesos.
Acuerdo 010 de 2015	2015	Consejo Académico de la Universidad del Cauca	Establece el reglamento para la implementación de medidas de inclusión y reconocimiento de las comunidades indígenas en la Universidad del Cauca, incluyendo la inclusión de la perspectiva étnica en la docencia, la investigación y la extensión, y la creación de un centro de investigación y formación en saberes indígenas.	Sesgo cultural	Regula los procesos de admisión, promoción y graduación de los estudiantes de la Universidad del Cauca, pero no considera las particularidades culturales y lingüísticas de las comunidades indígenas en dichos procesos.
Ley 1753 de 2015	2015	Congreso de la República de Colombia	Establece medidas para la inclusión y el acceso de las comunidades indígenas a la educación superior en Colombia, incluyendo la	Sesgo histórico	Establece medidas para el acceso y calidad en la educación superior en Colombia, pero no se enfoca en la educación de las comunidades

			creación de programas y estrategias para el fortalecimiento de la educación bilingüe y la formación de docentes en enfoques diferenciales.		indígenas de manera específica.
4. Resolución 053 de 2016.	2016	Ministerio de Educación Nacional de Colombia	Esta resolución establece los lineamientos para la inclusión de los saberes y prácticas de los pueblos indígenas en los currículos de educación superior en Colombia.	Sesgo cultural	Regula el proceso de acreditación de alta calidad de los programas académicos de educación superior, pero no considera las particularidades culturales y lingüísticas de las comunidades indígenas en dichos procesos.
Resolución 167 de 2016	2016	Ministerio de Educación Nacional de Colombia	Establece los lineamientos para la implementación de la Política de Educación Superior con Enfoque Territorial en Colombia, con el objetivo de garantizar el acceso y la permanencia de las comunidades étnicas en la educación superior.	Sesgo cultural	Establece lineamientos para la implementación de programas de inclusión y permanencia de los estudiantes en las instituciones de educación superior, pero no considera las particularidades culturales y lingüísticas de las comunidades indígenas en dichos programas.

Decreto 2450 de 2016	2016	Ministerio de Educación Nacional de Colombia	Reglamenta la implementación de la Política de Educación Superior con Enfoque Territorial en Colombia, estableciendo los procedimientos y requisitos para la creación de programas académicos con enfoque territorial y la inclusión de la perspectiva étnica en los planes de estudio.	Sesgo cultural	Regula el otorgamiento de créditos académicos y la homologación de estudios en la educación superior, pero no considera las particularidades culturales y lingüísticas de las comunidades indígenas en dichos procesos.
Resolución 218 de 2017	2017	Ministerio de Educación Nacional de Colombia	Establece los lineamientos para la implementación de la Política de Etnoeducación en Colombia, con el objetivo de garantizar el acceso y la permanencia de las comunidades étnicas en la educación en todos sus niveles y modalidades, incluyendo la educación superior.	Sesgo cultural	Establece lineamientos para la inclusión y permanencia de los estudiantes en las instituciones de educación superior, pero no considera las particularidades culturales y lingüísticas de las comunidades indígenas en dichos programas.
Resolución 059 de 2018.	2018	Ministerio de Educación Nacional de Colombia	Esta resolución establece los requisitos y criterios para la creación y el funcionamiento de programas de educación superior para los pueblos	Sesgo histórico	Establece los requisitos para la creación y funcionamiento de instituciones de educación superior, pero no se enfoca en la creación de instituciones

			indígenas en Colombia.		que atiendan las necesidades educativas de las comunidades indígenas.
Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022: Pacto por Colombia, pacto por la equidad.	2018	Presidencia de la República de Colombia	Este plan establece metas y estrategias para garantizar el acceso y la calidad de la educación superior para los pueblos indígenas en Colombia.	Sesgo estructural	Si bien establece la meta de aumentar el acceso a la educación superior para grupos étnicos, no se enfoca de manera específica en las particularidades y necesidades educativas de las comunidades indígenas.
5. Resolución 005 de 2018.	2018	Ministerio de Educación Nacional de Colombia	Esta resolución establece los lineamientos para la creación de programas académicos y de investigación en educación superior para los pueblos indígenas, afrodescendientes y raizales en Colombia.	Sesgo cultural	Regula el proceso de acreditación de alta calidad de los programas académicos de educación superior, pero no considera las particularidades culturales y lingüísticas de las comunidades indígenas en dichos procesos.
6. Resolución 028 de 2018.	2018	Ministerio de Educación Nacional de Colombia	Esta resolución establece los lineamientos para la inclusión de los saberes y prácticas de los pueblos indígenas en los currículos de educación	Sesgo cultural	Establece lineamientos para la inclusión y permanencia de los estudiantes en las instituciones de educación superior, pero no considera las particularidades

			básica y media en Colombia.		culturales y lingüísticas de las comunidades indígenas en dichos programas.
Resolución 008	2018	Ministerio de Educación Nacional	Establece el lineamiento para la formulación de Planes Educativos Interculturales (PEI) en instituciones de educación superior para la atención a comunidades indígenas y afrodescendientes.	Sesgo histórico	Regula el proceso de selección y admisión de estudiantes a programas de educación superior, pero no se enfoca en la selección y admisión de estudiantes de comunidades indígenas de manera específica.
Decreto 620	2018	Presidencia de la República	Establece medidas para garantizar el acceso y permanencia de comunidades étnicas en la educación superior.	Sesgo cultural	Establece los requisitos para el reconocimiento de títulos y diplomas de educación superior en el exterior, pero no considera las particularidades culturales y lingüísticas de las comunidades indígenas en dichos procesos.
Acuerdo 032 de 2019 del Consejo Académico de la Universidad del Cauca.	2019	Consejo Académico de la Universidad del Cauca	Este acuerdo establece lineamientos para la inclusión de la perspectiva indígena en la educación superior en la Universidad del Cauca, y la	Sesgo cultural	Regula los procesos de admisión, promoción y graduación de los estudiantes de la Universidad del Cauca, pero no considera las

			creación de una comisión para garantizar su implementación.		particularidades culturales y lingüísticas de las comunidades indígenas en dichos procesos.
Ley 1955 de 2019.	2019	Congreso de Colombia	Esta ley establece la obligatoriedad de incluir la perspectiva étnica y cultural de los pueblos indígenas en todos los niveles educativos en Colombia.	Reconocimiento	Establece la obligatoriedad de garantizar el acceso, permanencia y graduación de los estudiantes indígenas en la educación superior.
Decreto 2147 de 2019.	2019	Presidencia de la República de Colombia	Este decreto establece medidas para garantizar el acceso y la permanencia de los estudiantes indígenas en las instituciones de educación superior en Colombia.	Reconocimiento	Establece lineamientos para la implementación de la política de atención a la población indígena en educación superior.
7. Resolución 081 de 2019.	2019	Ministerio de Educación Nacional de Colombia	Esta resolución establece los lineamientos para la creación de programas de educación superior para los pueblos indígenas, afrodescendientes y raizales en Colombia.	Reconocimiento	Establece la reglamentación para el acceso, permanencia y graduación de los estudiantes indígenas en la educación superior.
Ley 2009	2019	Congreso de la República	Modifica la Ley 30 de 1992 en relación con la educación superior para comunidades indígenas.	Protección	Garantiza el derecho de los pueblos y comunidades indígenas a la educación en igualdad de

					condiciones con el resto de la población.
Resolución 082	2019	Ministerio de Educación Nacional	Establece las directrices para la oferta de programas de educación superior en territorios indígenas.	Sesgo de omisión	Establece el reglamento para el acceso y permanencia de estudiantes en la Universidad del Cauca, pero no menciona medidas específicas para comunidades indígenas.
Resolución 006 de 2020.	2020	Ministerio de Educación Nacional de Colombia	Esta resolución establece los lineamientos para la creación y el funcionamiento de programas académicos y de investigación en educación superior para los pueblos indígenas, afrodescendientes y raizales.	Sesgo de omisión	Regula la admisión, inscripción y matrícula en programas de pregrado y posgrado en la Universidad Nacional de Colombia, pero no menciona medidas específicas para comunidades indígenas.
Ley 2053 de 2020.	2020	Congreso de Colombia	Esta ley establece medidas para garantizar el acceso, la permanencia y la calidad de la educación superior para los pueblos indígenas, afrodescendientes y raizales en Colombia.	Sesgo de omisión	Contiene medidas para la igualdad de oportunidades en educación superior, pero no menciona medidas específicas para comunidades indígenas.
8. Resolución 018 de 2020.	2020	Ministerio de Educación Nacional de Colombia	Esta resolución establece los lineamientos para la inclusión de los saberes y prácticas de los	Sesgo de omisión	Establece lineamientos para la implementación de políticas de inclusión en la

			pueblos indígenas en los currículos de educación superior en Colombia.		Universidad Nacional de Colombia, pero no menciona medidas específicas para comunidades indígenas.
Acuerdo 019	2020	Consejo Académico Universidad del Cauca	Establece la Política Institucional de Educación Superior para Comunidades Étnicas.	Sesgo de omisión	Regula la admisión, inscripción y matrícula en programas de pregrado y posgrado en la Universidad del Cauca, pero no menciona medidas específicas para comunidades indígenas.
Resolución 128	2020	Ministerio de Educación Nacional	Crea la Mesa Técnica de Educación Superior Indígena para el fortalecimiento y coordinación de acciones en el sector educativo.	Sesgo de omisión	Establece lineamientos para la implementación de políticas de inclusión en la Universidad Nacional de Colombia, pero no menciona medidas específicas para comunidades indígenas.
Decreto 1827 de 2021.	2021	Ministerio de Educación Nacional de Colombia	Este decreto establece medidas para garantizar el acceso, la permanencia y la calidad de la educación superior para los pueblos indígenas, afrodescendientes y raizales en Colombia.	Exclusión	Regula el acceso y permanencia de los estudiantes indígenas en la educación superior a través de medidas de inclusión, atención y acompañamiento. Sin embargo, su enfoque principal es el reconocimiento

					de la educación superior como un derecho humano y no profundiza en la diversidad cultural de las comunidades indígenas.
Ley 2105	2021	Congreso de la República	Establece la obligatoriedad de la inclusión del enfoque étnico y de género en los currículos de educación superior.	Exclusión	Establece medidas de protección y apoyo a los estudiantes indígenas en la educación superior, pero no profundiza en la diversidad cultural de las comunidades indígenas y tiende a generalizar sus necesidades y problemáticas.
Decreto 333	2021	Ministerio del Interior	Regula el proceso de consulta previa con las comunidades étnicas en la toma de decisiones que afecten sus derechos.	Exclusión	Regula el acceso a la educación superior de los pueblos y comunidades indígenas, pero no aborda de manera específica los sesgos culturales y lingüísticos que limitan su acceso y permanencia en las instituciones de educación superior.
Resolución 028	2021	Ministerio de Educación Nacional	Crea la Comisión Intersectorial para la Implementación de la Política	Exclusión	Establece medidas para la inclusión de estudiantes indígenas en la educación

			Nacional de Educación Superior Indígena, Afrodescendiente y Raizal.		superior, pero no profundiza en la diversidad cultural de las comunidades indígenas y no aborda de manera específica los sesgos culturales y lingüísticos que limitan su acceso y permanencia en las instituciones de educación superior.
Ley 2168 de 2021	2021	Congreso de la República	Establece la obligatoriedad de incluir en los currículos de educación formal la enseñanza de la historia, la cultura y los derechos de los pueblos indígenas y afrocolombianos.	Exclusión	Establece medidas para la inclusión de los pueblos y comunidades indígenas en la educación superior, pero no profundiza en la diversidad cultural de las comunidades indígenas y no aborda de manera específica los sesgos culturales y lingüísticos que limitan su acceso y permanencia en las instituciones de educación superior.
Acuerdo 002 de 2021 del Consejo Académico de la Universidad de Antioquia	2021	Universidad de Antioquia	Establece el reglamento para la atención a estudiantes indígenas en la Universidad de Antioquia.	Exclusión	Establece medidas para la inclusión de los estudiantes indígenas en la Universidad de Antioquia, pero no profundiza

					en la diversidad cultural de las comunidades indígenas y no aborda de manera específica los sesgos culturales y lingüísticos que limitan su acceso y permanencia en la institución.
Política Nacional de Educación Superior Indígena, Afrodescendiente y Raizal.	2022	Ministerio de Educación Nacional de Colombia	Esta política establece estrategias y medidas para garantizar el acceso, la permanencia, la calidad y la pertinencia de la educación superior para los pueblos indígenas, afrodescendientes y raizales.	Sesgo estructural	La falta de políticas que promuevan la inclusión de poblaciones indígenas, afrodescendientes y raizales en la educación superior es un sesgo estructural que limita su acceso y perpetúa las desigualdades históricas. La política busca corregir este sesgo y promover la inclusión de estas poblaciones en la educación superior.
Acuerdo	028 de 2016 del Consejo Académico de la Universidad del Cauca	Consejo Académico de la Universidad del Cauca	Este acuerdo establece medidas para el reconocimiento y la protección de los derechos de las comunidades indígenas en la educación superior, incluyendo la	Sesgo cognitivo	El sesgo cognitivo de la falta de comprensión de las necesidades y particularidades de las comunidades indígenas, afrodescendientes y raizales

			promoción de la interculturalidad y la creación de espacios de diálogo y reflexión.		puede limitar el desarrollo de políticas y programas que respondan efectivamente a estas necesidades. El acuerdo busca corregir este sesgo a través de la creación de un programa de educación intercultural y la inclusión de estos temas en los planes de estudio.
Resolución	064 de 2020	Ministerio de Educación Nacional	Esta resolución establece el procedimiento para la acreditación de programas académicos en educación superior con enfoque diferencial, que promuevan el reconocimiento y la protección de los derechos de las comunidades indígenas.	Sesgo cognitivo	La falta de comprensión de las necesidades y particularidades de las comunidades indígenas, afrodescendientes y raizales puede llevar a la exclusión o limitación de su acceso a la educación superior. La resolución busca corregir este sesgo a través de la creación de un programa de educación intercultural y la inclusión de estos temas en los planes de estudio.

Resolución	067 de 2015	Ministerio de Educación Nacional	Esta resolución establece los criterios para la asignación de cupos especiales a estudiantes de comunidades indígenas y afrodescendientes en programas de educación superior.	Sesgo cognitivo	El sesgo cognitivo de la falta de comprensión de las necesidades y particularidades de las comunidades indígenas, afrodescendientes y raizales puede limitar el desarrollo de políticas y programas que respondan efectivamente a estas necesidades. La resolución busca corregir este sesgo a través de la creación de un programa de educación intercultural y la inclusión de estos temas en los planes de estudio.
Resolución	108 de 2017	Ministerio de Educación Nacional	Esta resolución establece el procedimiento para la acreditación de programas académicos en educación superior con enfoque diferencial, que promuevan el reconocimiento y la protección de los derechos de las comunidades indígenas.	Positivo	Establece los lineamientos para la implementación de políticas públicas que fomenten la inclusión de los pueblos indígenas en la educación superior.

Decreto	1443 de 2014	Ministerio de Educación Nacional	Este decreto establece la normatividad para la implementación del enfoque diferencial en la educación superior, con el fin de garantizar el acceso y la permanencia de poblaciones en situación de vulnerabilidad, incluyendo a las comunidades indígenas.	Positivo	Establece la obligación de las instituciones educativas de adoptar medidas para garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso y permanencia de los estudiantes indígenas en la educación superior.
Ley	1876 de 2017	Congreso de la República de Colombia	Esta ley establece medidas para el acceso y la calidad de la educación superior en Colombia, incluyendo medidas específicas para la inclusión y el reconocimiento de los derechos de las comunidades indígenas.	Positivo	Establece la obligatoriedad de las instituciones educativas de implementar programas y proyectos para garantizar el acceso y permanencia de los estudiantes indígenas en la educación superior.
Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026.	2016-2026	Ministerio de Educación Nacional de Colombia	Este plan establece las metas y estrategias para la educación en Colombia durante el período 2016-2026, incluyendo la educación de las comunidades indígenas.	Positivo	Contempla la inclusión de los pueblos indígenas en la educación superior como una prioridad para el desarrollo del país.

Política Pública de Educación Superior para los Pueblos Indígenas 2018-2028.	2018-2028	Ministerio de Educación Nacional de Colombia	Esta política establece lineamientos y estrategias para garantizar el acceso, la permanencia, la calidad y la pertinencia de la educación superior para los pueblos indígenas.	Positivo	Tiene como objetivo promover la inclusión de los pueblos indígenas en la educación superior, mediante la implementación de políticas, estrategias y programas específicos para garantizar el acceso y permanencia de los estudiantes indígenas en este nivel educativo.
Resolución	250 de 2016	Ministerio de Educación Nacional	Esta resolución establece los criterios para la asignación de recursos a proyectos de educación superior con enfoque diferencial, incluyendo aquellos que buscan promover el reconocimiento y la protección de los derechos de las comunidades indígenas.	Sesgo cultural	La resolución tiene como objetivo implementar acciones para mejorar la atención en salud de los pueblos indígenas, pero puede estar sesgada por una perspectiva occidental de la medicina, lo que puede afectar la efectividad de las acciones en las comunidades indígenas.
Decreto	364 de 2013	Ministerio de Educación Nacional	Este decreto establece la normatividad para la implementación del enfoque diferencial en la educación en	Sesgo de género	El decreto establece la creación de una política de igualdad de género en la educación superior, pero

			Colombia, con el fin de garantizar el acceso y la permanencia de poblaciones en situación de vulnerabilidad, incluyendo a las comunidades indígenas.		puede estar sesgado hacia la perspectiva de género binaria y heteronormativa, lo que puede excluir a comunidades no binarias y LGBTQ+.
Política	Nacional de Atención en Salud a Pueblos Indígenas	Ministerio de Salud y Protección Social	Esta política busca garantizar la atención en salud a las comunidades indígenas de manera intercultural, respetando sus prácticas y saberes ancestrales.	Sesgo cultural	La política busca mejorar la atención en salud de los pueblos indígenas, pero puede estar sesgada por una perspectiva occidental de la medicina, lo que puede afectar la efectividad de las acciones en las comunidades indígenas.
Política	Nacional de Educación Superior 2021-2031	Ministerio de Educación Nacional	Esta política busca garantizar el acceso y la calidad de la educación superior en Colombia, y establece medidas específicas para la inclusión y el reconocimiento de los derechos de las comunidades indígenas en este nivel educativo.	Sesgo de género	La política establece la necesidad de una educación superior incluyente y equitativa, pero puede estar sesgada hacia la perspectiva de género binaria y heteronormativa, lo que puede excluir a comunidades no binarias y LGBTQ+.

Política	Nacional de Equidad de Género en Educación	Ministerio de Educación Nacional	Esta política busca garantizar la igualdad de oportunidades y el reconocimiento de los derechos de género en la educación en Colombia, incluyendo medidas específicas para la inclusión y el reconocimiento de los derechos de las comunidades indígenas.	Sesgo de género	La política busca promover la equidad de género en la educación, pero puede estar sesgada hacia la perspectiva de género binaria y heteronormativa, lo que puede excluir a comunidades no binarias y LGBTQ+.
Política de Atención a Pueblos Indígenas en el Sistema de Educación Superior de Colombia	No especificado	Ministerio de Educación Nacional	Tiene como objetivo garantizar la equidad en el acceso, la permanencia y la graduación de los estudiantes indígenas en el sistema de educación superior colombiano.	Sesgo de acceso	Esta política tiene como objetivo garantizar el acceso y la permanencia de los pueblos indígenas en la educación superior en Colombia, lo que representa un reconocimiento del sesgo de acceso que históricamente ha enfrentado esta población.
Política de Atención a Estudiantes Indígenas de la Universidad del Cauca	No especificado	Universidad del Cauca	Tiene como objetivo garantizar la inclusión y la igualdad de oportunidades para los estudiantes indígenas en la Universidad del Cauca.	Sesgo por falta de participación	Esta política busca garantizar una atención diferenciada y adecuada a los estudiantes indígenas de la Universidad del Cauca, reconociendo el sesgo de atención que puede existir

					hacia esta población. A pesar de tener una política específica, puede haber sesgo por falta de participación de las comunidades indígenas en el diseño y la implementación de la política.
Política de Acción Afirmativa para Grupos Étnicos de la Universidad de Antioquia	No especificado	Universidad de Antioquia, Colombia	Establece acciones afirmativas y medidas de inclusión para los grupos étnicos en la Universidad de Antioquia, incluyendo las comunidades indígenas.	Sesgo por acceso / estereotipo	Esta política busca promover el acceso de los grupos étnicos a la educación superior y garantizar una atención diferenciada y adecuada para ellos en la Universidad de Antioquia, lo que reconoce el sesgo de acceso que históricamente ha enfrentado esta población. Aunque esta política busca promover la inclusión de grupos étnicos, puede haber sesgo por estereotipo al asumir que todos los miembros de una comunidad indígena necesitan medidas especiales para acceder a la

					educación superior.
Plan de Acción	para la Implementación de la Política Nacional de Educación Superior 2021-2031	Ministerio de Educación Nacional	Este plan de acción detalla las estrategias y acciones específicas para la implementación de la política de educación superior, incluyendo las medidas para el reconocimiento y la protección de los derechos de las comunidades indígenas.	Sesgo por falta de implementación	Este plan de acción tiene como objetivo general fortalecer la educación superior en Colombia, sin embargo, no se especifica una atención diferenciada para poblaciones indígenas, lo que puede implicar una falta de reconocimiento del sesgo que históricamente ha enfrentado esta población. Aunque este plan incluye medidas específicas para la inclusión de comunidades indígenas en la educación superior, puede haber sesgo por falta de implementación efectiva y monitoreo de estas medidas en la práctica.

Fuente: Elaboración propia.

Anexo C. Relación de créditos con enfoque intercultural por programa para la Universidad Nacional -sede Bogotá

UNIVERSIDAD NACIONAL SEDE BOGOTÁ

Programa	Nombre del curso	Créditos con enfoque intercultural	Total de créditos del programa	Total créditos específicos	porcentaje sobre total créditos
Antropología	Antropología cultural	3	120	6	5
	Antropología social	3			
	Antropología del poder	0			
Geografía	Geografía humana	4	134	12	9
	Geografía política	4			
	Geografía cultural	4			
Historia	Historia de Colombia I	3	120	15	13
	Historia de Colombia II	3			
	Historia de América Latina I	3			
	Historia de América Latina II	3			
	Historia mundial contemporánea	3			
Derecho	Derecho de los Pueblos Indígenas	2 (interculturalidad indígena)	150	14	9
	Derecho y Diversidad Cultural	2			
	Pluralismo Jurídico	2			
	Derecho y Justicia Transicional	2			
	Derechos Humanos y Humanitarios	2			

	Derecho Ambiental	2			
	Género y Derecho	2			
	Derecho y Sociedad	2			
Medicina	Medicina Intercultural	2	266	37	14
	Salud Pública Intercultural	2			
	Epidemiología y Medicina Social	3			
	Medicina de Familia y Comunitaria	4			
	Salud Sexual y Reproductiva	2			
	Práctica Rural I	4			
	Práctica Rural II	4			
	Práctica Rural III	4			
	Práctica Rural IV	4			
	Práctica Rural V	4			
	Práctica Rural VI	4			
	Trabajo de Grado	-			
Ingeniería Agronómica	sociología rural	3	180	8	4

	Agroecosistemas y Sistemas de Producción		3			
	Seminario de Integración II		2			
Zootecnia	Seminario de Integración I		2	170	6	4
	Seminario de Integración II		2			
	Producción Pecuaria y Desarrollo Rural		2			
Biotecnología	Seminario de Integración I		2	170	6	4
	Seminario de Integración II		2			
	Biodiversidad y Bioprospección		2			
Licenciatura en Educación con enfoque etnoeducativo	Introducción a la Etnoeducación		3	148	18	12
	Etnohistoria y Cosmovisión de los Pueblos Originarios	3 (etnoeducativo indígena)				
	Antropología Cultural		3			
	Educación Intercultural Bilingüe	3 (etnoeducativo indígena)				
	Investigación en Etnoeducación		3			
	Didáctica General		2			
	Psicología de la Educación		2			
	Pedagogía y Currículo		3			
	Lengua y Cultura	3 (etnoeducativo indígena)				
	Taller de Acompañamiento al Trabajo de Grado		2			
	Trabajo de Grado	-				
Licenciatura en Educación	Pedagogía y Didáctica		3	146	35	24
	Historia de la Educación		3			

	Antropología de la Educación	3		
	Psicología de la Educación	3		
	Sociología de la Educación	3		
	Investigación Educativa	3		
	Política y Legislación Educativa	3		
	Diseño y Evaluación Curricular	3		
	Educación y Nuevas Tecnologías	3		
	Práctica Pedagógica I	4		
	Práctica Pedagógica II	4		
	Trabajo de Grado	-		

Fuente: Elaboración propia con base en información que reposa en el sitio web de la Universidad Nacional.

Anexo D. Relación de créditos con enfoque intercultural en los programas objeto de estudio de la Universidad del Cauca - Sede Popayán

UNIVERSIDAD DEL CAUCA - SEDE POPAYÁN

Programa	Nombre del curso	Créditos Interculturales	Total de créditos	Total créditos específicos	porcentaje sobre total créditos
Antropología	Etnicidad y cultura en Colombia	2	140	12	9
	Historia y teoría de la antropología	2			
	Lenguas y culturas de Colombia	2			
	Antropología de la salud y la enfermedad	2			
	Antropología visual	2			
	Antropología del género y la sexualidad	2			
Geografía	Geografía cultural y social de Colombia	2	138	8	6
	Geografía de la población	2			
	Geografía política y organización del territorio	2			
	Geografía del desarrollo	2			
Historia	Historia de Colombia	2	130	12	9
	Historia de América Latina	2			
	Historia de las ideas políticas y sociales en Colombia	2			
	Historia económica de Colombia	2			
	Historia del Caribe colombiano	2			
	Historia social y cultural de la violencia en Colombia	2			
Derecho	Constitución Política y pueblos indígenas	2	160	10	6

	Derecho Internacional Humanitario y pueblos indígenas	2			
	Justicia Transicional y pueblos indígenas	2			
	Litigio Estratégico con Pueblos Indígenas	2			
	Políticas públicas y Pueblos Indígenas	2			
Medicina	Atención en Salud a Pueblos Indígenas	2	196	10	5
	Introducción a la Etnomedicina y Pueblos Indígenas	2			
	Medicina Tradicional y Pueblos Indígenas	2			
	Salud Intercultural en la Atención Primaria	2			
	Salud Mental en Pueblos Indígenas	2			
Ingeniería Agronómica	Introducción a la agroecología	2	165	8	5
	Agricultura indígena y campesina	2			
	Legislación y territorios étnicos	2			
	Seminario de investigación con enfoque intercultural	2			
Zootecnia	Legislación y territorios étnicos	2	165	4	2
	Seminario de investigación con enfoque intercultural	2			
Tecnología en Sistemas Agroindustriales	Introducción a la agroecología	2	165	8	5
	Agricultura indígena y campesina	2			
	Legislación y territorios étnicos	2			
	Seminario de investigación con enfoque intercultural	2			

Licenciatura en Educación con enfoque etnoeducativo	comunicación intercultural		3	148	17	11
	Historia y cultura de los pueblos indígenas y afrodescendientes		3			
	Epistemologías y métodos de investigación en contextos étnicos		3			
	Didáctica y Pedagogía Intercultural		4			
	Práctica Docente en contextos étnicos		4			
Licenciatura en Educación	N / A	N / A		148	0	0

Fuente: Elaboración propia con base en información que reposa en el sitio web de la Universidad del Cauca.

Anexo E. Validación instrumento guía de análisis documental

Tesis doctoral Aportes críticos a la Educación Superior convencional en Colombia desde la interculturalidad indígena.

Instrumento: Guía de revisión documental de políticas educativas vigentes en Colombia para la inclusión de la población indígena en la Educación Superior

Objetivo específico. Evaluar la política pública vigente para inclusión Etnica de Educación Superior en Colombia y, el nivel de articulación de la interculturalidad indígena en los mesocurriculum, específicamente perfil de ingreso, perfil de egreso y plan de estudios de los programas de pregrado en el nivel profesional modalidad presencial de Ciencias Sociales y humanidades, Ciencias de la salud (medicina), ciencias de la educación (licenciatura en educación con enfoque etnoeducativos y licenciatura en educación) y agropecuarias de las Universidades Nacional Sede Bogotá y, Universidad Del Cauca Sede Popayán.

Esta guía de revisión documental permitirá recopilar información relevante sobre las políticas educativas y los programas que buscan promover la inclusión étnica y la interculturalidad en la Educación Superior en Colombia. Se recomienda utilizar una variedad de fuentes de información, incluyendo documentos oficiales, informes de investigación, entre otros

EJES TEMATICOS	PREGUNTAS					
Dispositivos y sesgos de reconocimiento, protección de derechos y cobertura para las comunidades indígenas establecidos en la política de inclusión educativa vigente	¿Qué disposiciones y políticas se han implementado para reconocer y proteger los derechos de las comunidades indígenas en la Educación Superior?		¿Cómo se garantiza la participación activa y efectiva de las comunidades indígenas en la definición y desarrollo de las políticas y programas educativos?		¿Cómo se aborda el sesgo de la homogeneización cultural en la educación superior y se promueve la diversidad étnica y cultural?	
	Fuente	comentario	Fuente	comentario	Fuente	comentario
Programas de formación de docentes en inclusión étnica y enfoques interculturales en la Educación Superior	¿Qué programas de formación existen para los docentes y cómo se enfocan en la inclusión étnica y la interculturalidad?			¿Cómo se asegura la pertinencia y relevancia cultural en la formación docente para atender las necesidades de los estudiantes indígenas en la Educación Superior?		
	Fuente	comentario		Fuente	Comentario	
Políticas de acceso y permanencia en la Educación Superior para estudiantes indígenas	¿Cómo se garantiza el acceso equitativo de los estudiantes indígenas a la Educación Superior?		¿Cómo se abordan los obstáculos específicos que enfrentan los estudiantes indígenas para permanecer y tener éxito en la Educación Superior?		¿Cómo se apoya el desarrollo de habilidades y competencias necesarias para la inserción laboral y social de los estudiantes indígenas en la Educación Superior?	
	Fuente	comentario	Fuente	comentario	Fuente	comentario
Políticas y programas de investigación y desarrollo en temas indígenas en la Educación Superior	¿Qué políticas y programas de investigación existen para el desarrollo de temas indígenas en la Educación Superior?		¿Cómo se asegura que estas políticas y programas de investigación sean pertinentes y estén relacionados con las necesidades y demandas de las comunidades indígenas?		¿Cómo se involucra y colabora con las comunidades indígenas en la investigación y el desarrollo de temas indígenas en la Educación Superior?	
	Fuente	comentario	Fuente	comentario	Fuente	comentario

Concepto de validación por expertos

Esta guía de revisión documental de políticas educativas vigentes en Colombia para la inclusión de la población indígena en la Educación Superior es una herramienta útil para recopilar información y analizar las políticas y programas existentes para promover la inclusión étnica y la interculturalidad en la Educación Superior en Colombia. Las preguntas incluidas en la guía abordan temas relevantes y críticos para entender las políticas y prácticas en este ámbito y permiten una revisión exhaustiva y sistemática de la información disponible. La guía es clara y bien estructurada, y proporciona orientación útil para los investigadores y profesionales interesados en evaluar la inclusión educativa de las comunidades indígenas en Colombia. En general, esta guía es una herramienta valiosa para evaluar las políticas y programas existentes y para identificar áreas de mejora en la inclusión educativa de las comunidades indígenas en Colombia.

Aprobado SI X NO

Firma Experto

Yeni Teresa Garcia Beltrán
PhD En Educación

Fuente: Elaboración propia.

Anexo F. Validación instrumento de entrevista semiestructurada

Guía de aplicación del guión de entrevista proyecto de investigación Tesis doctoral - Aportes críticos a la Educación Superior convencional en Colombia desde la interculturalidad indígena.																	
Formato de validación de instrumento por experto																	
Eje temático	Preguntas orientadores	criterio	Indique su grado de acuerdo frente a las siguientes afirmaciones: (1 = muy en desacuerdo; 2 = en desacuerdo; 3 = en desacuerdo más que en acuerdo; 4 = de acuerdo más que en desacuerdo; 5 = de acuerdo; 6 = muy de acuerdo)						criterio	Indique su grado de acuerdo frente a las siguientes afirmaciones: (1 = muy en desacuerdo; 2 = en desacuerdo; 3 = en desacuerdo más que en acuerdo; 4 = de acuerdo más que en desacuerdo; 5 = de acuerdo; 6 = muy de acuerdo)						
		Adecuación	1	2	3	4	5	6	Pertinencia	1	2	3	4	5	6
Percepciones y experiencias en relación con la inclusión étnica y la interculturalidad indígena en la Educación Superior	¿Cómo describiría su experiencia como docente/estudiante/líder indígena en relación con la inclusión étnica y la interculturalidad en la educación superior?	•La pregunta se comprende con facilidad (clara, precisa, no ambigua, acorde al nivel de información y lenguaje del encuestado)							•Es pertinente para lograr el OBJETIVO GENERAL de la investigación (Copiar el objetivo general.)						x
								x	•Es pertinente para lograr el OBJETIVO ESPECÍFICO n.º 2,3 y 4 de la investigación						x
	¿Ha notado alguna barrera o desafío en la implementación de políticas educativas interculturales efectivas en su experiencia en la educación superior?	•La pregunta se comprende con facilidad (clara, precisa, no ambigua, acorde al nivel de información y lenguaje del encuestado)							•Es pertinente para lograr el OBJETIVO GENERAL de la investigación (Copiar el objetivo general.)						x
								x	•Es pertinente para lograr el OBJETIVO ESPECÍFICO n.º 2,3 y 4 de la investigación						x
	¿Cómo ha influenciado su perspectiva sobre la inclusión étnica y la interculturalidad el hecho de tener una formación académica en una institución de educación superior que no necesariamente incluye la perspectiva indígena?	•La pregunta se comprende con facilidad (clara, precisa, no ambigua, acorde al nivel de información y lenguaje del encuestado)							•Es pertinente para lograr el OBJETIVO GENERAL de la investigación (Copiar el objetivo general.)						x
								x	•Es pertinente para lograr el OBJETIVO ESPECÍFICO n.º 2,3 y 4 de la investigación						x
Barreras y desafíos para la implementación de políticas educativas interculturales efectivas	¿Cuáles cree que son las barreras y desafíos más importantes para la implementación efectiva de políticas educativas interculturales en la educación superior?	•La pregunta se comprende con facilidad (clara, precisa, no ambigua, acorde al nivel de información y lenguaje del encuestado)							•Es pertinente para lograr el OBJETIVO GENERAL de la investigación (Copiar el objetivo general.)						x
								x	•Es pertinente para lograr el OBJETIVO ESPECÍFICO n.º 2,3 y 4 de la investigación						x
	¿Cómo podrían abordarse estas barreras y desafíos para avanzar hacia una educación superior más intercultural?	•La pregunta se comprende con facilidad (clara, precisa, no ambigua, acorde al nivel de información y lenguaje del encuestado)							•Es pertinente para lograr el OBJETIVO GENERAL de la investigación (Copiar el objetivo general.)						x
								x	•Es pertinente para lograr el OBJETIVO ESPECÍFICO n.º 2,3 y 4 de la investigación						x

	¿Cómo cree que la falta de diversidad en la comunidad académica podría afectar la implementación efectiva de políticas educativas interculturales?	•La pregunta se comprende con facilidad (clara, precisa, no ambigua, acorde al nivel de información y lenguaje del encuestado)							•Es pertinente para lograr el OBJETIVO GENERAL de la investigación (Copiar el objetivo general.)						x
								x	•Es pertinente para lograr el OBJETIVO ESPECÍFICO n.º 2,3 y 4 de la investigación						x
Oportunidades y propuestas para mejorar la inclusión étnica y la interculturalidad indígena en la Educación Superior	¿Qué oportunidades ve para mejorar la inclusión étnica y la interculturalidad indígena en la educación superior?	•La pregunta se comprende con facilidad (clara, precisa, no ambigua, acorde al nivel de información y lenguaje del encuestado)							•Es pertinente para lograr el OBJETIVO GENERAL de la investigación						x
								x	•Es pertinente para lograr el OBJETIVO ESPECÍFICO n.º 2,3 y 4 de la investigación						x
	¿Cómo podrían las instituciones de educación superior apoyar a las comunidades indígenas en la preservación y valoración de sus formas de organización, cosmogonía, mitología y representaciones culturales?	•La pregunta se comprende con facilidad (clara, precisa, no ambigua, acorde al nivel de información y lenguaje del encuestado)							•Es pertinente para lograr el OBJETIVO GENERAL de la investigación (Copiar el objetivo general.)						
								x	•Es pertinente para lograr el OBJETIVO ESPECÍFICO n.º 2,3 y 4 de la investigación						x
	¿Cómo podrían las instituciones de educación superior abordar las diferencias culturales para crear un ambiente más inclusivo y respetuoso?	•La pregunta se comprende con facilidad (clara, precisa, no ambigua, acorde al nivel de información y lenguaje del encuestado)							•Es pertinente para lograr el OBJETIVO GENERAL de la investigación (Copiar el objetivo general.)						
								x	•Es pertinente para lograr el OBJETIVO ESPECÍFICO n.º 2,3 y 4 de la investigación						x

Valoración general del cuestionario

Por favor, marque con una X la respuesta escogida de entre las opciones que se presentan:

	SI	NO
El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para que los encuestados puedan responderlo adecuadamente (ver Anexo)	x	
El número de preguntas del cuestionario es excesivo		x
Las preguntas constituyen un riesgo para el encuestado (en el supuesto de contestar SÍ, por favor, indique inmediatamente abajo cuáles)		x

Evaluación general del cuestionario

criterio	Excelente	Buena	Regular	Deficiente
Validez de contenido del cuestionario	x			

Observaciones y recomendaciones en general del cuestionario:	
Motivos por los que se considera no adecuada	NO HAY OBSERVACIONES
Motivos por los que se considera no pertinente	NO HAY OBSERVACIONES

Propuestas de mejora (modificación, sustitución o supresión)	NO HAY OBSERVACIONES

Identificación del experto

Nombre y apellidos	Yeni Teresa Garcia Beltrán
Filiación (ocupación, grado académico y lugar de trabajo):	PhD. En Educación
e-mail	yenidoc@gmail.com
Teléfono o celular	3114640068
Firma	

Fuente: Elaboración propia.

Anexo G. Protocolo y validación de instrumento círculos de la palabra de vida

proyecto de investigación Tesis doctoral - Aportes críticos a la Educación Superior convencional en Colombia desde la interculturalidad indígena.

Circulo De La Palabra De Vida

El Círculo de la Palabra de Vida, es una práctica de diálogo y reflexión en la que participan miembros de una comunidad indígena para compartir experiencias, conocimientos y opiniones sobre temas importantes para ellos. Esta práctica se ha adaptado a la virtualidad con ocasión de la pandemia, permitiendo que las comunidades indígenas continúen conectándose y manteniendo sus tradiciones y formas de organización.

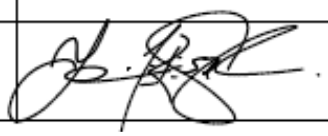
Actividad	Descripción
Organización	Se debe establecer una plataforma virtual que permita la comunicación sincrónica de todos los participantes. Se puede usar una herramienta de videoconferencia como Zoom, Team o Google Meet.
Participantes	Se debe invitar a todos los participantes y se debe garantizar que cada uno tenga acceso a la plataforma virtual.
Inicio	La persona encargada de moderar la sesión debe explicar el protocolo y las reglas de la sesión. También se debe explicar cómo se va a llevar a cabo el proceso de participación, cómo se va a turnar la palabra y el tiempo máximo que cada participante tendrá para hablar.
Ejes temáticos	• Prácticas de gobierno universitario indígena: se trata de analizar cómo las prácticas de gobierno universitario indígena pueden contribuir a la inclusión educativa de las comunidades indígenas en la Educación Superior en Colombia, así como de identificar oportunidades para promover y fortalecer estas prácticas en las instituciones educativas. • Limitaciones y adaptabilidad institucional: se trata de analizar las limitaciones que enfrentan los estudiantes universitarios indígenas en el nivel profesional bajo la modalidad presencial en la Educación Superior Convencional en Colombia, así como de explorar oportunidades para superar estas limitaciones y promover una educación inclusiva. • Interculturalidad e inclusión educativa: se trata de definir los elementos esenciales

	que constituyen el concepto de inclusión material para articular la interculturalidad en los programas de Ciencias Sociales y humanidades, Ciencias de la salud y Ciencias de la educación en la modalidad presencial de la Educación Superior en Colombia.
Preguntas orientadoras	• ¿Cómo pueden las prácticas de gobierno universitario indígena contribuir a la inclusión educativa de las comunidades indígenas en la Educación Superior en Colombia? • ¿Cuáles son los dispositivos y sesgos de reconocimiento, protección de derechos y cobertura que se aplican actualmente en la política de inclusión educativa en Colombia? ¿Son suficientes para garantizar una educación inclusiva para los estudiantes universitarios indígenas? • ¿Qué limitaciones enfrentan los estudiantes universitarios indígenas en el nivel profesional bajo la modalidad presencial en la Educación Superior Convencional en Colombia? ¿Cómo se pueden superar estas limitaciones? • ¿Cuáles son las oportunidades de una Educación Superior inclusiva que permita el ejercicio efectivo de la interculturalidad indígena para los estudiantes universitarios indígenas en Colombia? • ¿Qué elementos esenciales se necesitan para una educación inclusiva y una articulación efectiva de la interculturalidad en los programas de Ciencias Sociales y humanidades, Ciencias de la salud y Ciencias de la educación en la modalidad presencial de la Educación Superior en Colombia? • ¿Cómo se pueden promover y fortalecer las prácticas de gobierno universitario indígena en las Instituciones de Educación Superior en Colombia?
Participación	Una vez que se han establecido las reglas de la sesión, se debe comenzar el círculo de la palabra. Cada participante debe tomar la palabra en el orden establecido y hablar sobre el tema propuesto. Es importante que se respete el tiempo máximo de intervención

	para que todos los participantes tengan la oportunidad de hablar.
Cierre	Después de que todos los participantes hayan hablado, se debe concluir la sesión con una ronda final de reflexión y síntesis. La persona encargada de moderar la sesión debe agradecer a todos los participantes por su contribución y hacer un resumen de las ideas principales que surgieron durante la sesión.

Validación del instrumento

				SI	NO
El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para que los encuestados puedan responderlo adecuadamente (ver Anexo)				x	
El número de preguntas del cuestionario es excesivo					x
Las preguntas constituyen un riesgo para el encuestado (en el supuesto de contestar SÍ, por favor, indique inmediatamente abajo cuáles)					x
Evaluación general del cuestionario					
criterio	Excelente	Buena	Regular	Deficiente	
Validez de contenido del cuestionario	X				
Observaciones y recomendaciones en general del cuestionario:					
Motivos por los que se considera no adecuada	NO HAY OBSERVACIONES				
Motivos por los que se considera no pertinente	NO HAY OBSERVACIONES				
Propuestas de mejora (modificación, sustitución o supresión)	NO HAY OBSERVACIONES				

Identificación del experto	
Nombre y apellidos	Yeni Teresa Garcia Beltrán
Filiación	PhD. En Educación
e-mail	yenidoc@gmail.com
Teléfono o celular	3114640068
Firma	

Fuente: Elaboración propia.

Anexo H. Categorización entrevistas semiestructurada

Universidad	Programa académico	Fecha de entrevista	Entrevistado	Evaluación de la política pública vigente para inclusión étnica de educación superior en Colombia	Articulación de la interculturalidad indígena en los mesocurriculum	Prácticas de gobierno universitario indígena	Limitaciones, adaptabilidad institucional y oportunidades de una educación superior inclusiva
Universidad Nacional Sede Bogotá	Antropología	10/09/2021	Autoridad académica	Opinión positiva sobre la política pública, pero reconoce que hay áreas de mejora.	Buena articulación de la interculturalidad en los mesocurriculum, pero reconoce que hay espacio para mejorar.	Reconoce el esfuerzo de la universidad para incluir a los líderes indígenas en el proceso de toma de decisiones.	Identifica la falta de recursos financieros y el poco interés por parte de algunos docentes y estudiantes como las principales limitaciones. Reconoce la necesidad de adaptabilidad institucional para incluir más conocimientos y saberes indígenas en los programas académicos.
Universidad Nacional Sede Bogotá	Medicina	10/09/2021	Estudiante indígena	Opinión negativa sobre la política pública debido a la falta de implementación efectiva.	Poca articulación de la interculturalidad en los mesocurriculum y falta de inclusión de conocimientos y saberes indígenas en el plan de estudios.	Identifica la falta de liderazgo indígena en el gobierno universitario como una limitación.	Identifica la falta de recursos financieros y la falta de compromiso de algunos docentes y estudiantes como las principales limitaciones. Sugiere la creación de un espacio de diálogo intercultural en la universidad.
Universidad Del Cauca Sede Popayán	Licenciatura en Educación con enfoque etnoeducativo	20/09/2021	Docente	Opinión positiva sobre la política pública y su implementación en la universidad.	Buena articulación de la interculturalidad en los mesocurriculum y en el plan de estudios. Reconoce la necesidad de incluir más conocimientos y saberes indígenas.	Reconoce la presencia de líderes indígenas en el gobierno universitario y la inclusión de sus opiniones y perspectivas en la toma de decisiones.	Reconoce la falta de recursos financieros como la principal limitación y la necesidad de adaptabilidad institucional para incluir más conocimientos y saberes indígenas.

Universidad Del Cauca Sede Popayán		14/09/2021	Docente	Regular	Existe intencionalidad en el micro currículo - En el micro currículo del programa de desarrollo y extensión rural, se aborda un diagnóstico y realidad del entorno y territorio a partir de las diferentes poblaciones que se asientan, como han ido transformándose y para entender el campesinado que se ha constituido en Cauca, incluyendo a estudiantes indígenas. Se aborda un diálogo de saberes y el reconocimiento de poblaciones étnicas. El grupo de investigación de Desarrollos Rurales ha trabajado en iniciativas puntuales de interculturalidad y de inclusión con comunidades indígenas.	No se menciona	Existen programas y proyectos de iniciativa puntual en articulación con comunidades indígenas, pero no hay una propuesta diferencial para estos estudiantes. Hay una relativa participación o inscripción de origen indígena. Hay oportunidades para el trabajo intercultural y la educación rural. No se mencionan limitaciones o adaptabilidad institucional.
Universidad Nacional Sede Bogotá	Medicina	14/09/2021	Estudiante indígena	Falta de garantías en alojamiento y bienestar universitario, falta de información sobre oportunidades y recursos para estudiantes indígenas	Experiencias de integración intercultural a través del programa "Saber" y otros talleres de memoria, pero dificultades para adaptarse y ser aceptado en la facultad y grupos de trabajo	Experiencias personales de dificultades en la adaptación al gobierno universitario y alojamiento, falta de apoyo y recursos para estudiantes indígenas en la universidad	La falta de información y recursos para estudiantes indígenas en la educación superior, junto con la falta de adaptabilidad y apoyo institucional, presenta desafíos significativos para lograr una educación superior inclusiva y equitativa. Es necesario desarrollar políticas y prácticas más efectivas para asegurar una educación superior verdaderamente inclusiva para

		El estudiante menciona su participación en el programa "Saber y Vida" de la Universidad Nacional, donde se desarrollan talleres de memoria y círculos de palabra para compartir historias y vivencias dentro de la universidad. Sin embargo, no se menciona si hay una articulación formal de la interculturalidad indígena en los mesocurriculum.	El estudiante menciona ser líder del cabildo indígena universitario de Bogotá, lo cual sugiere que hay prácticas de gobierno universitario indígena. Sin embargo, no se brinda información suficiente para evaluar su efectividad.	El estudiante destaca algunas limitaciones y dificultades que enfrentó al llegar a la universidad, como la falta de garantías de alojamiento y adaptación a la alimentación y la cultura universitaria. También menciona la falta de integración con los compañeros y la sensación de rechazo. Estas limitaciones sugieren la necesidad de una mayor adaptabilidad institucional y oportunidades para una educación superior inclusiva que tenga en cuenta las necesidades de los estudiantes indígenas.
	La política pública ha mejorado en cuanto a la inclusión de estudiantes étnicos en educación superior, pero aún existen desafíos en cuanto a la garantía de igualdad de oportunidades, el acceso a la información y la promoción de la interculturalidad.	Es necesario mejorar la articulación de la interculturalidad indígena en los mesocurriculum para garantizar una educación que respete y valore la diversidad cultural y étnica de los estudiantes.	La implementación de prácticas de gobierno universitario indígena es fundamental para garantizar la participación de los estudiantes indígenas en la toma de decisiones y la construcción de políticas inclusivas.	Las limitaciones en cuanto al acceso a la información, la adaptabilidad institucional y la falta de recursos son desafíos que deben superarse para garantizar una educación superior inclusiva y equitativa para todos los estudiantes, incluidos los estudiantes indígenas. Además, existen oportunidades para mejorar la educación superior a través de la promoción de la diversidad cultural y étnica y el fomento de prácticas inclusivas y participativas
	La política pública vigente en Colombia es evaluada como insuficiente para lograr una inclusión étnica efectiva en la educación superior.	No se mencionan aspectos sobre la interculturalidad indígena en los mesocurriculum en el texto.	En el texto se describen prácticas de gobierno universitario que no favorecen la inclusión étnica de estudiantes indígenas.	El texto menciona limitaciones importantes para la adaptabilidad institucional y oportunidades de una educación superior inclusiva, como dificultades de alimentación, alojamiento y relacionamiento, así como limitaciones en el conocimiento del inglés y la informática. También se

						mencionan problemas de identidad y aceptación cultural en el contexto universitario.
Universidad Del Cauca Sede Popayán	ciencias sociales	Estudiante indígena	Se mencionan políticas especiales de admisión para grupos étnicos, pero se identifica un desconocimiento de estas políticas en las comunidades indígenas.	Se identifica la necesidad de orientar a los estudiantes sobre los procesos académicos y culturales de la universidad y la necesidad de tener un grupo de personas que sirvan como orientadores.	Se menciona el acompañamiento psicológico y académico por parte de la universidad para los estudiantes vulnerables, incluyendo los indígenas.	Se identifican limitaciones en el acceso y permanencia de los estudiantes indígenas en la universidad, así como la necesidad de adaptar las políticas y prácticas institucionales para ser más inclusivas y tener en cuenta las características culturales de estos estudiantes.
Universidad Del Cauca Sede Popayán	Ing Agropecuaria	Estudiante indígena	La política pública vigente para la inclusión étnica en la educación superior en Colombia tiene como objetivo principal reducir la brecha de desigualdad en el acceso y permanencia de los grupos étnicos en la educación superior. Sin embargo, aún existen retos importantes en términos de garantizar una inclusión efectiva, especialmente en términos de calidad y pertinencia de la educación.	José Luis destaca que la interacción intercultural en su facultad es principalmente en materias relacionadas con la diversidad, como desarrollo rural y CIPAS. Considera que debería haber una mayor inclusión de los saberes ancestrales y la diversidad cultural en otras áreas de la educación superior.	En el texto se mencionan algunas prácticas de gobierno universitario indígena, como el cupo especial para comunidades indígenas del Cauca, pero también se identifican retos para la inclusión de otros grupos étnicos.	Se identifican limitaciones en términos de acceso económico, así como oportunidades para que la educación superior inclusiva sea más pertinente y diferencial, especialmente en relación con la cultura y la realidad rural. La adaptabilidad institucional es un elemento clave para hacer efectiva la inclusión étnica en la educación superior.

	La política pública actual para la inclusión étnica en la educación superior en Colombia debe ser evaluada de manera exhaustiva, ya que todavía hay limitaciones en términos de acceso y calidad educativa para las poblaciones indígenas y afrodescendientes.	Hay una buena inclusión de estudiantes de diferentes pueblos en la facultad de ciencias agrarias, con diversidad de compañeros de distintos pueblos indígenas. Sin embargo, la interculturalidad se trata solo en algunas materias y hay asignaturas que centralizan la información en cosas más técnicas	José Luis comparte que la universidad puede ser limitada en términos de enseñanza de saberes ancestrales y agroecología, y que algunos temas académicos no se alinean con sus principios y ética. Sin embargo, él valora el espacio que la universidad le brinda para explorar estos temas y conectarse con otros estudiantes y profesores con intereses similares. Considera que la agroecología es un área que se enfoca desde lo occidental. El autor menciona que ha avanzado más en algunos temas en su comunidad que en la academia, y que hay temas académicos con los que no está de acuerdo. También menciona la ética y los principios en la elección del trabajo y cómo estos pueden ir en contra de la oferta laboral en la carrera. Se sugiere la inclusión de temas relacionados con la conservación de semillas y la diversificación de la finca.

Universidad Del Cauca Sede Popayán	Ing Agropecuaria	Estudiante indígena	La experiencia de Jonathan René Muelas Gustavo muestra que aunque existen políticas públicas para la inclusión étnica en la educación superior, todavía hay barreras que impiden a los jóvenes indígenas acceder a ella. Aunque Jonathan logró ingresar a la universidad, tuvo que afrontar dificultades relacionadas con su origen étnico y su situación económica, y tuvo que tomar decisiones difíciles, como mudarse a la ciudad o trabajar para financiar sus estudios. Además, menciona la falta de referentes y motivación para seguir estudiando en los pueblos rurales. Esto sugiere que la política pública vigente aún necesita mejoras para garantizar una inclusión étnica efectiva en la educación superior en Colombia.	Jonathan René Muelas Gustavo no habla específicamente sobre la articulación de la interculturalidad indígena en los mesocurriculum, pero sí menciona la importancia de que la educación superior recoja aspectos de problemáticas de la sociedad y de la producción de alimentos, que son fundamentales para los pueblos. Esto sugiere que la educación superior debe tener en cuenta la diversidad cultural y los conocimientos ancestrales de los pueblos indígenas en su oferta académica.	Jonathan René Muelas Gustavo no menciona directamente las prácticas de gobierno universitario indígena, pero sí habla de que se acercó a la profesora Mónica y al profesor Gustavo Alegría, quienes manejan mucho la parte de agroecología y la esencia rural, lo que sugiere que los estudiantes indígenas pueden buscar apoyo y orientación en profesores que compartan sus intereses y valores. Esto indica la importancia de contar con docentes sensibles a la diversidad cultural y de conocimientos de los pueblos indígenas.	La experiencia de Jonathan René Muelas Gustavo sugiere que existen limitaciones para una educación superior inclusiva, como la falta de referentes y motivación en los pueblos rurales, la dificultad para acceder a la educación superior debido a la situación económica, la falta de conectividad en algunas zonas rurales, entre otros.
			Posible falta de información y motivación en comunidades rurales			Limitaciones de acceso a recursos y tecnología en zonas rurales. Adaptabilidad institucional para ofrecer programas de educación flexible y apoyo financiero a estudiantes en necesidad. Oportunidades de inclusión a través de programas de becas y apoyo financiero para

		estudiantes indígenas. Oportunidades de mejora en la política pública a través de una mayor inversión en educación en zonas rurales y una mayor visibilidad y apoyo para estudiantes indígenas.
	Insuficiente	Limitaciones por falta de recursos y apoyo gubernamental, pero oportunidades de adaptabilidad y mejora mediante el acercamiento a profesores que promueven la agroecología y la esencia rural.

Fuente: Elaboración propia.

Anexo I. Categorización del meso currículo de los programas objeto de estudio en la Universidad Nacional -Sede Bogotá

UNIVERSIDAD NACIONAL SEDE BOGOTÁ							
Programa	**Perfil de ingreso**	**Perfil de egreso**	**Plan de estudios**	**Prácticas de gobierno universitario indígena**	**Limitaciones**	**Adaptabilidad institucional**	**Oportunidades**
Antropología (UNAL)	Conocimientos básicos de ciencias sociales, habilidades de investigación y análisis crítico, capacidad de trabajo en equipo y liderazgo, sensibilidad intercultural.	Habilidades de investigación y análisis crítico, capacidad para diseñar e implementar proyectos de investigación intercultural, habilidades para trabajar en contextos multiculturales, conocimientos sobre las culturas indígenas y afrodescendientes.	48 créditos en cursos de formación básica, 48 créditos en cursos de formación profesional, 12 créditos en cursos electivos y 12 créditos en trabajo de grado.	Prácticas de investigación participativa con comunidades indígenas y afrodescendientes, inclusión de saberes y conocimientos tradicionales en el plan de estudios.	Falta de recursos económicos y tecnológicos, falta de acceso a la información y a la tecnología, falta de visibilización de las comunidades indígenas y afrodescendientes en el currículo.	Fortalecimiento de alianzas con comunidades indígenas y afrodescendientes, inclusión de saberes y conocimientos tradicionales en la investigación y el currículo, promoción de programas de intercambio intercultural.	Mayor inversión en investigación intercultural y en la formación de docentes especializados en la inclusión de la diversidad cultural y epistemológica.
Geografía (UNAL)	Conocimientos básicos de geografía, habilidades de análisis y síntesis, capacidad de trabajo en equipo y liderazgo, sensibilidad intercultural.	Habilidades de análisis y síntesis geográfica, capacidad para diseñar e implementar proyectos de investigación intercultural, habilidades para trabajar en contextos multiculturales, conocimientos sobre las culturas indígenas y afrodescendientes.	48 créditos en cursos de formación básica, 48 créditos en cursos de formación profesional, 12 créditos en cursos electivos y 12 créditos en trabajo de grado.	Prácticas de investigación participativa con comunidades indígenas y afrodescendientes, inclusión de saberes y conocimientos tradicionales en el plan de estudios.	Falta de recursos económicos y tecnológicos, falta de acceso a la información y a la tecnología, falta de visibilización de las comunidades indígenas y afrodescendientes en el currículo.	Fortalecimiento de alianzas con comunidades indígenas y afrodescendientes, inclusión de saberes y conocimientos tradicionales en la investigación y el currículo, promoción de programas de intercambio intercultural.	Mayor inversión en investigación intercultural y en la formación de docentes especializados en la inclusión de la diversidad cultural y epistemológica.

Historia (UNAL)	Conocimientos básicos de historia, habilidades de investigación y análisis crítico, capacidad de trabajo en equipo y liderazgo, sensibilidad intercultural.	Habilidades de investigación y análisis crítico histórico					
Derecho	Habilidades en comprensión de lectura, análisis crítico, razonamiento lógico y habilidades de comunicación. Conocimientos básicos en áreas como historia, filosofía, política, economía, y derecho. Actitudes y valores de responsabilidad, ética, respeto y compromiso social.	Conocimiento profundo del derecho, habilidades para resolver problemas y argumentar, capacidad para comunicarse efectivamente en distintos contextos, conciencia de los valores éticos y sociales que informan la práctica jurídica.	La carrera tiene una duración de 10 semestres y se divide en dos ciclos: ciclo básico (4 semestres) y ciclo profesional (6 semestres). Los estudiantes deben completar 147 créditos para graduarse. Los cursos incluyen materias como derecho civil, derecho penal, derecho constitucional, derecho administrativo, entre otros.	No se ofrece esta práctica específica en este programa	Falta de acceso a la educación superior para ciertos grupos sociales y regiones del país, limitaciones presupuestarias, infraestructura inadecuada.	La Universidad Nacional ha implementado políticas y programas para promover la inclusión y la diversidad en su comunidad estudiantil y docente.	Fortalecimiento de los programas de apoyo y becas para estudiantes de bajos ingresos, programas de capacitación y desarrollo docente para mejorar la calidad de la educación.

Agrociencias	Conocimientos básicos en áreas como biología, química, matemáticas y física. Habilidades en observación, análisis crítico, resolución de problemas y trabajo en equipo. Actitudes y valores de responsabilidad, ética y compromiso social.	Capacidad para aplicar conocimientos científicos y tecnológicos para el manejo sostenible y eficiente de los recursos naturales. Habilidades para investigar, diseñar, implementar y evaluar proyectos agropecuarios. Capacidad para comunicarse efectivamente en distintos contextos y trabajar en equipo.	La carrera tiene una duración de 10 semestres y se divide en dos ciclos: ciclo básico (4 semestres) y ciclo profesional (6 semestres). Los estudiantes deben completar 158 créditos para graduarse. Los cursos incluyen materias como biología, química, matemáticas, genética, producción animal, entre otros.	No se ofrece esta práctica específica en este programa	Falta de acceso a la educación superior para ciertos grupos sociales y regiones del país, limitaciones presupuestarias, infraestructura inadecuada.	La Universidad Nacional ha implementado políticas y programas para promover la inclusión y la diversidad en su comunidad estudiantil y docente.	Fortalecimiento de los programas de investigación y transferencia de conocimientos en temas relacionados con el desarrollo rural y la sostenibilidad.
Medicina	- Tener habilidades de comunicación y trabajo en equipo. - Conocimientos básicos de biología, química y matemáticas. - Actitudes empáticas y de servicio hacia los demás. - Valores éticos y responsabilidad social.	- Ser capaz de diagnosticar, tratar y prevenir enfermedades en individuos y comunidades. - Trabajar de manera interdisciplinaria en equipos de salud. - Tener habilidades de investigación y actualización científica. - Demostrar valores éticos y de compromiso social.	El plan de estudios de la carrera de Medicina consta de 12 semestres y se divide en tres ciclos: Ciencias Básicas, Ciencias Clínicas y Rotaciones Clínicas. Incluye asignaturas como Anatomía, Fisiología, Bioquímica, Farmacología, entre otras. También se incluyen prácticas en	No se dispone de información.	- Acceso limitado a recursos financieros y tecnológicos. - Dificultades en la formación de habilidades blandas y de liderazgo.	- Promoción de la investigación y la innovación en salud. - Fortalecimiento de la formación de habilidades blandas y de liderazgo. - Desarrollo de prácticas médicas con enfoque comunitario e intercultural.	

			hospitales y centros de salud.	
Licenciatura en Educación con enfoque etnoeducativo (VER TABLA INDEPENDIENTE)	- Conocimientos y valores sobre la diversidad cultural y la interculturalidad. - Habilidades para el trabajo en equipo y la comunicación intercultural. - Actitudes críticas y reflexivas sobre la realidad social y educativa.	- Ser capaz de diseñar, implementar y evaluar proyectos educativos con enfoque etnoeducativo. - Trabajar en contextos educativos interculturales de manera crítica y reflexiva. - Desarrollar habilidades para la investigación y el análisis de la realidad educativa. - Fomentar valores de respeto, diálogo y convivencia intercultural.	El plan de estudios de la Licenciatura en Educación con enfoque etnoeducativo consta de 10 semestres y se divide en tres ciclos: Fundamentos Pedagógicos, Específico y de Profundización, y de Prácticas Pedagógicas y Profesionales. Incluye asignaturas como Pedagogía Intercultural, Identidad y Cultura, Historia de las Comunidades, entre otras. También se incluyen prácticas en	Se promueve la participación activa y la inclusión de las comunidades indígenas en la gestión y toma de decisiones en la universidad

	escuelas y comunidades.

Fuente: Elaboración propia con base en información que reposa en el sitio web de la Universidad Nacional.

Anexo J. Categorización del meso currículo de los programas objeto de estudio en la Universidad del Cauca

UNIVERSIDAD DEL CAUCA - SEDE POPAYÁN							
Programa	**Perfil de ingreso**	**Perfil de egreso**	**Plan de estudios**	**Prácticas de gobierno universitario indígena**	**Limitaciones**	**Adaptabilidad institucional**	**Oportunidades**
Antropología	Conocimientos básicos en ciencias sociales, humanidades e historia. Habilidad para el pensamiento crítico y capacidad para trabajar en equipo.	Capacidad para analizar y comprender la diversidad cultural y las diferentes formas de organización social. Habilidad para diseñar y ejecutar investigaciones en el campo antropológico.	El plan de estudios está compuesto por cursos teóricos y prácticos en antropología social y cultural, arqueología y lingüística.	La Universidad del Cauca tiene convenios con comunidades indígenas para desarrollar proyectos de investigación y extensión en el campo antropológico.	La falta de recursos para financiar investigaciones y proyectos interdisciplinarios.	La Universidad del Cauca ha creado programas de inclusión y diversidad cultural para promover la igualdad de oportunidades.	Mayor financiamiento para proyectos de investigación interdisciplinarios y colaborativos.
Geografía	Conocimientos en matemáticas, estadística y ciencias sociales. Habilidad para el análisis espacial y la capacidad de trabajo en equipo.	Capacidad para analizar y comprender los procesos sociales, culturales y ambientales que influyen en la configuración del territorio. Habilidad para diseñar y ejecutar proyectos de investigación en el campo geográfico.	El plan de estudios incluye cursos en geografía física, humana y regional, así como en sistemas de información geográfica.	La Universidad del Cauca tiene acuerdos con comunidades indígenas para desarrollar proyectos de investigación y extensión en el campo de la geografía.	La falta de acceso a tecnologías geoespaciales avanzadas y la escasa colaboración con instituciones externas.	La Universidad del Cauca ha desarrollado políticas de inclusión y diversidad cultural para promover la igualdad de oportunidades.	Mayor colaboración interinstitucional para compartir recursos y tecnologías geoespaciales avanzadas.
Historia	Conocimientos básicos en ciencias sociales, humanidades e historia. Habilidad para el pensamiento crítico y la capacidad de trabajar en equipo.	Capacidad para analizar y comprender los procesos históricos y las diferentes formas de interpretación del pasado. Habilidad para diseñar y ejecutar proyectos de investigación en el campo histórico.	El plan de estudios incluye cursos en historia universal, nacional y regional, así como en teoría y metodología de la historia.	La Universidad del Cauca tiene acuerdos con comunidades indígenas para desarrollar proyectos de investigación y extensión en el campo de la historia.	La falta de acceso a recursos y materiales bibliográficos actualizados y la escasa colaboración con instituciones externas.	La Universidad del Cauca ha creado programas de inclusión y diversidad cultural para promover la igualdad de oportunidades.	Mayor inversión en recursos bibliográficos y tecnológicos para la investigación en historia.

Derecho	Conocimientos básicos en ciencias sociales y humanidades. Habilidad para el pensamiento crítico y la capacidad de trabajar en equipo.	Capacidad para analizar y comprender los aspectos jurídicos y normativos de la sociedad. Habilidad para aplicar el conocimiento jurídico en la resolución de problemas.	El plan de estudios incluye cursos en derecho público y privado, así como en teoría del derecho y derecho comparado.	La Universidad del Cauca tiene convenios con comunidades indígenas para desarrollar proyectos de investigación y extensión en el campo del derecho.	La falta de acceso a tecnologías jurídicas avanzadas y la escasa colaboración con instituciones externas.	La Universidad del Cauca ha desarrollado políticas de inclusión y diversidad cultural para promover la igualdad de oportunidades.	Mayor colaboración interinstitucional para compartir recursos y tecnologías jurídicas avanzadas.
Medicina	Conocimientos básicos en ciencias naturales, habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas, aptitudes sociales y comunicativas.	Capacidad para evaluar, diagnosticar y tratar enfermedades en seres humanos, así como para promover la salud y prevenir enfermedades. Habilidad para trabajar en equipo y en situaciones de alta presión.	El plan de estudios incluye cursos en anatomía, fisiología, patología, farmacología, entre otros. También se enfatiza en habilidades clínicas y prácticas.	La Universidad del Cauca tiene convenios con comunidades indígenas para desarrollar proyectos de investigación y extensión en el campo de la medicina.	La falta de acceso a tecnologías médicas avanzadas y la escasa colaboración con instituciones externas.	La Universidad del Cauca ha desarrollado políticas de inclusión y diversidad cultural para promover la igualdad de oportunidades.	Mayor colaboración interinstitucional para compartir recursos y tecnologías médicas avanzadas.
Agrociencias	Conocimientos básicos en biología, química y matemáticas, habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas, aptitudes sociales y comunicativas.	Capacidad para aplicar los conocimientos científicos en la producción agrícola y en la conservación del medio ambiente. Habilidad para trabajar en equipo y en situaciones de alta presión.	El plan de estudios incluye cursos en biología, química, agricultura, ganadería, entre otros. También se enfatiza en habilidades prácticas y de investigación.	La Universidad del Cauca tiene convenios con comunidades indígenas para desarrollar proyectos de investigación y extensión en el campo de las agrociencias.	La falta de acceso a tecnologías agrícolas avanzadas y la escasa colaboración con instituciones externas.	La Universidad del Cauca ha desarrollado políticas de inclusión y diversidad cultural para promover la igualdad de oportunidades.	Mayor colaboración interinstitucional para compartir recursos y tecnologías agrícolas avanzadas.

Fuente: Elaboración propia con base en información que reposa en el sitio web de la Universidad del Cauca.

Anexo K. Categorización para las ciencias de la educación para las IES Nacional - sede Bogotá y del Cauca - sede Popayán

UNIVERSIDAD NACIONAL- SEDE BOGOTÁ			UNIVERSIDAD DEL CAUCA- SEDE POPAYÁN		
Categoría	**Licenciatura en Educación con enfoque etnoeducativo**	**Licenciatura en Educación**	**Categoría**	**Licenciatura en Educación con Enfoque Etnoeducativo**	**Licenciatura en Educación**
Perfil de ingreso	- Tener habilidades de comunicación y trabajo en equipo. - Conocimientos en historia y culturas indígenas y afrodescendientes. - Interés por la investigación y la innovación educativa. - Actitudes de respeto y valoración por la diversidad cultural.	- Habilidades de comunicación y trabajo en equipo. - Conocimientos básicos en pedagogía, psicología y epistemología. - Interés por la investigación educativa. - Actitudes de compromiso social y liderazgo.	Perfil de ingreso	Conocimientos básicos en educación y cultura general. Interés por los procesos educativos en contextos interculturales. Actitudes respetuosas y abiertas a la diversidad cultural.	Conocimientos básicos en educación y cultura general. Interés por los procesos educativos. Actitudes respetuosas y abiertas a la diversidad.
Perfil de egreso	- Diseñar, implementar y evaluar propuestas pedagógicas con enfoque etnoeducativo. - Aplicar estrategias didácticas para el aprendizaje de lenguas indígenas y afrodescendientes. - Fomentar la valoración y respeto por la diversidad cultural. - Promover el desarrollo de competencias ciudadanas y sociales.	- Diseñar, implementar y evaluar propuestas pedagógicas innovadoras. - Utilizar tecnologías y recursos didácticos para el aprendizaje significativo. - Fomentar la educación inclusiva y el respeto por la diversidad. - Contribuir al desarrollo de políticas educativas y sociales.	Perfil de egreso	Capacidad para diseñar y desarrollar procesos educativos interculturales. Habilidad para gestionar proyectos educativos en contextos de diversidad cultural. Conocimientos en pedagogía, didáctica y evaluación de aprendizajes.	Capacidad para diseñar y desarrollar procesos educativos. Habilidad para gestionar proyectos educativos en contextos de diversidad. Conocimientos en pedagogía, didáctica y evaluación de aprendizajes.
Plan de estudios	- Antropología y cultura indígena. - Pedagogía y didáctica en contextos étnicos. - Lengua y cultura indígena. - Investigación etnoeducativa. - Práctica pedagógica en contextos étnicos. - Proyecto de grado en etnoeducación.	- Fundamentos pedagógicos y epistemológicos. - Estrategias didácticas y evaluación del aprendizaje. - Tecnología educativa y TIC. - Investigación en educación. - Práctica pedagógica en contextos escolares. - Proyecto de grado en educación.	Plan de estudios	Fundamentos de la educación intercultural, didáctica y pedagogía. Lenguas y culturas indígenas y afrodescendientes. Prácticas pedagógicas en contextos interculturales.	Fundamentos de la educación, didáctica y pedagogía. Prácticas pedagógicas en diferentes contextos.

Prácticas de gobierno universitario indígena	- Procesos de participación y consulta a comunidades étnicas. - Diseño y gestión de políticas etnoeducativas. - Reconocimiento y respeto por la diversidad cultural.	- Participación en órganos colegiados de gobierno universitario. - Implementación de políticas de inclusión y diversidad. - Promoción de diálogos interculturales.	Prácticas de gobierno universitario indígena	La Licenciatura en Educación con Enfoque Etnoeducativo tiene una fuerte presencia de prácticas de gobierno universitario indígena, con espacios de diálogo y decisiones compartidas con comunidades y líderes indígenas.	La Licenciatura en Educación tiene algunas prácticas de gobierno universitario indígena, pero en menor medida que la Licenciatura en Educación con Enfoque Etnoeducativo.
Limitaciones	- Falta de reconocimiento y valoración de las culturas indígenas y afrodescendientes en la sociedad colombiana. - Dificultades para acceder a fuentes de información y recursos didácticos pertinentes a las realidades étnicas. -		Limitaciones	El principal desafío es la falta de inclusión y respeto por la diversidad cultural en las instituciones educativas y en la sociedad en general.	El principal desafío es la falta de inclusión y respeto por la diversidad en las instituciones educativas y en la sociedad en general.
			Adaptabilidad institucional	Las instituciones de Educación Superior necesitan ser más flexibles y adaptarse a las necesidades y demandas de las comunidades indígenas y afrodescendientes.	Las instituciones de Educación Superior necesitan ser más flexibles y adaptarse a las necesidades y demandas de la diversidad cultural y epistemológica.
			Oportunidades	Fortalecer la presencia de líderes y comunidades indígenas en los procesos de toma de decisiones. Fomentar la educación intercultural como un derecho humano fundamental.	Fortalecer la presencia de la diversidad cultural y epistemológica en los procesos de formación y en las políticas educativas. Fomentar la educación inclusiva y respetuosa de la diversidad como un derecho humano fundamental.

Fuente: Elaboración propia con base en información que reposa en el sitio web de la IES.

Anexo L. Consentimiento informado entrevistado

Ficha de consentimiento informado

El propósito de esta ficha de consentimiento es explicar en qué consiste la investigación, así como de su rol en ella como participante.

La presente investigación se titula "**Aportes críticos a la Educación Superior convencional en Colombia desde la interculturalidad indígena**", la cual es conducida por Ana María Núñez Henao, estudiante del Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de la Salle.

El objetivo principal de este estudio es Formular una propuesta de lineamientos de política educativa con enfoque intercultural, que contribuya a potencializar la inclusión material de la población indígena en el ámbito de la Educación Superior Convencional en el nivel profesional bajo la modalidad presencial en Colombia. Sus objetivos Específicos son:

- Evaluar la política pública vigente para inclusión Étnica de Educación Superior en Colombia y, el nivel de articulación de la interculturalidad indígena en los mesocurriculum, específicamente perfil de ingreso, perfil de egreso y plan de estudios de los programas de pregrado en el nivel profesional modalidad presencial de Ciencias Sociales y humanidades(Antropología, Geografía, Historia y Derecho), Ciencias de la salud (medicina), ciencias de la educación (licenciatura en educación con enfoque etnoeducativos y licenciatura en educación) de las Universidades Nacional Sede Bogotá y, Universidad Del Cauca Sede Popayán.
- Identificar cómo las prácticas de gobierno universitario indígena resignifican los dispositivos y sesgos de reconocimiento, protección de derechos y cobertura para las comunidades indígenas establecidos en la política de inclusión educativa vigente para Educación Superior en Colombia.
- Analizar las limitaciones, adaptabilidad institucional y oportunidades de una Educación Superior inclusiva que permita el ejercicio efectivo de la interculturalidad indígena para estudiantes universitarios indígenas en el nivel profesional bajo la modalidad presencial en el ámbito de la Educación Superior Convencional.
- Definir los elementos esenciales que constituyen el concepto de inclusión material para articular la interculturalidad en los programas de Ciencias Sociales y humanidades (Antropología, Geografía, Historia y Derecho), Ciencias de la salud (medicina), ciencias de la educación (licenciatura en educación con enfoque etnoeducativos y licenciatura en educación) ofertado por las Instituciones de Educación Superior para los programas de pregrado profesional modalidad presencial en Colombia.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder inicialmente una entrevista, la cual tomará aproximadamente 120 minutos de su tiempo, esta será grabada para efectos de transcripción textual, logrando de esta manera respetar su postura y alineándonos con el tipo de investigación narrativa – biográfica.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas a la entrevista serán codificadas usando un código de identificación y, por lo tanto, serán anónimas.

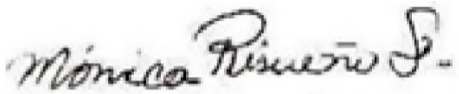
Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma (se adjunta carta de revocación de participación).

Desde ya le agradezco su valiosa participación

Consentimiento informado

Yo Mónica Risueño Solarte identificado con cédula de ciudadanía No. 25.280.857 de Popayán acepto de manera voluntaria que se me incluya como participante en la investigación doctoral titulada **Aportes críticos a la Educación Superior convencional en Colombia desde la interculturalidad indígena** Luego de haber conocido y comprendido en su totalidad, la información sobre dicho proyecto, riesgos si los hubiera y beneficios directos e indirectos de mi participación en el estudio, y en el entendido que:

1. Mi participación como población de muestra no repercutirá en mi ejercicio profesional docente ni en el ámbito personal, al igual que en la relación con las instituciones a las cuales estoy adscrito como alumno o docente.
2. Puedo retirarme del proyecto si lo considero conveniente a mis intereses, aun cuando el investigador responsable no lo solicite, informando mis razones para tal decisión en la carta de revocación respectiva, si lo considero pertinente, pudiendo si así lo deseo, recuperar toda la información obtenida de mi participación.
3. No haré ningún gasto, ni recibiré remuneración alguna por la participación en el estudio
4. La entrevista (opcional: escrita o grabada), instrumento utilizado serán grabados para efectos de transcripción textual y respetando la postura personal.
5. Se guardará estricta confidencialidad sobre los datos obtenidos producto de mi participación, con un código que ocultará mi identidad. · Si en los resultados de mi participación como población de muestra se hiciera evidente algún problema relacionado con mi proceso, se me brindará orientación al respecto. · Puedo solicitar, en el transcurso del estudio información actualizada sobre el mismo, al investigador responsable. · Esta investigación posterior a su culminación reposará en la Universidad de la Salle.

Firma:  _

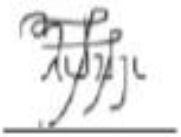
Consentimiento informado

Yo, Rodrigo Armando Fuentes Arias identificado con cédula de ciudadanía No. 1065642393 de Valledupar, acepto de manera voluntaria que se me incluya como participante en la investigación doctoral titulada **Aportes críticos a la Educación Superior convencional en Colombia desde la interculturalidad indígena** Luego de haber conocido y comprendido en su totalidad, la información sobre dicho proyecto, riesgos si los hubiera y beneficios directos e indirectos de mi participación en el estudio, y en el entendido que:

1. Mi participación como población de muestra no repercutirá en mi ejercicio profesional docente ni en el ámbito personal, al igual que en la relación con las instituciones a las cuales estoy adscrito como alumno o docente.
2. Puedo retirarme del proyecto si lo considero conveniente a mis intereses, aun cuando el investigador responsable no lo solicite, informando mis razones para tal decisión en la carta de revocación respectiva, si lo considero pertinente, pudiendo si así lo deseo, recuperar toda la información obtenida de mi participación.
3. No haré ningún gasto, ni recibiré remuneración alguna por la participación en el estudio
4. La entrevista (opcional: escrita o grabada), instrumento utilizado serán grabados para efectos de transcripción textual y respetando la postura personal.
5. Se guardará estricta confidencialidad sobre los datos obtenidos producto de mi participación, con un código que ocultará mi identidad. · Si en los resultados de mi participación como población de muestra se hiciera evidente algún problema relacionado con mi proceso, se me brindará orientación al respecto. · Puedo solicitar, en el transcurso del estudio información actualizada sobre el mismo, al investigador responsable. · Esta investigación posterior a su culminación reposará en la

Nombre del participante: Rodrigo Armando Fuentes Arias

Cédula de Ciudadanía: 1065642394



Firma:

Lugar y Fecha: Bogotá, 26 de marzo de 2023

Consentimiento informado

Yo Jhonatan Rene Muelas Hurtado identificado con cédula de ciudadanía No. 1064437064 de Silvia-Cauca, acepto de manera voluntaria que se me incluya como participante en la investigación doctoral titulada **Aportes críticos a la Educación Superior convencional en Colombia desde la interculturalidad indígena** Luego de haber conocido y comprendido en su totalidad, la información sobre dicho proyecto, riesgos si los hubiera y beneficios directos e indirectos de mi participación en el estudio, y en el entendido que:

1. Mi participación como población de muestra no repercutirá en mi ejercicio profesional docente ni en el ámbito personal, al igual que en la relación con las instituciones a las cuales estoy adscrito como alumno o docente.
2. Puedo retirarme del proyecto si lo considero conveniente a mis intereses, aun cuando el investigador responsable no lo solicite, informando mis razones para tal decisión en la carta de revocación respectiva, si lo considero pertinente, pudiendo si así lo deseo, recuperar toda la información obtenida de mi participación.
3. No haré ningún gasto, ni recibiré remuneración alguna por la participación en el estudio
4. La entrevista (opcional: escrita o grabada), instrumento utilizado serán grabados para efectos de transcripción textual y respetando la postura personal.
5. Se guardará estricta confidencialidad sobre los datos obtenidos producto de mi participación, con un código que ocultará mi identidad. · Si en los resultados de mi participación como población de muestra se hiciera evidente algún problema relacionado con mi proceso, se me brindará orientación al respecto. · Puedo solicitar, en el transcurso del estudio información actualizada sobre el mismo, al investigador responsable. · Esta investigación posterior a su culminación reposará en la

Nombre del participante: Jhonatan Rene Muelas Hurtado

Cédula de Ciudadanía: 1064437064

Firma:

Lugar y Fecha: Silvia- Cauca 24-3-3023

Anexo M. Registro de asistencia circulo de la palabra 14-09-2021

UNIVERSIDAD DE LASALLE

PROYECTO DE TESIS DOCTORAL - Aportes críticos a la Educación Superior convencional en Colombia desde la interculturalidad indígena

REGISTRO DE ASISTENCIA

FECHA: HORA DE INICIO 16:00 pm HORA FINALIZACIÒN

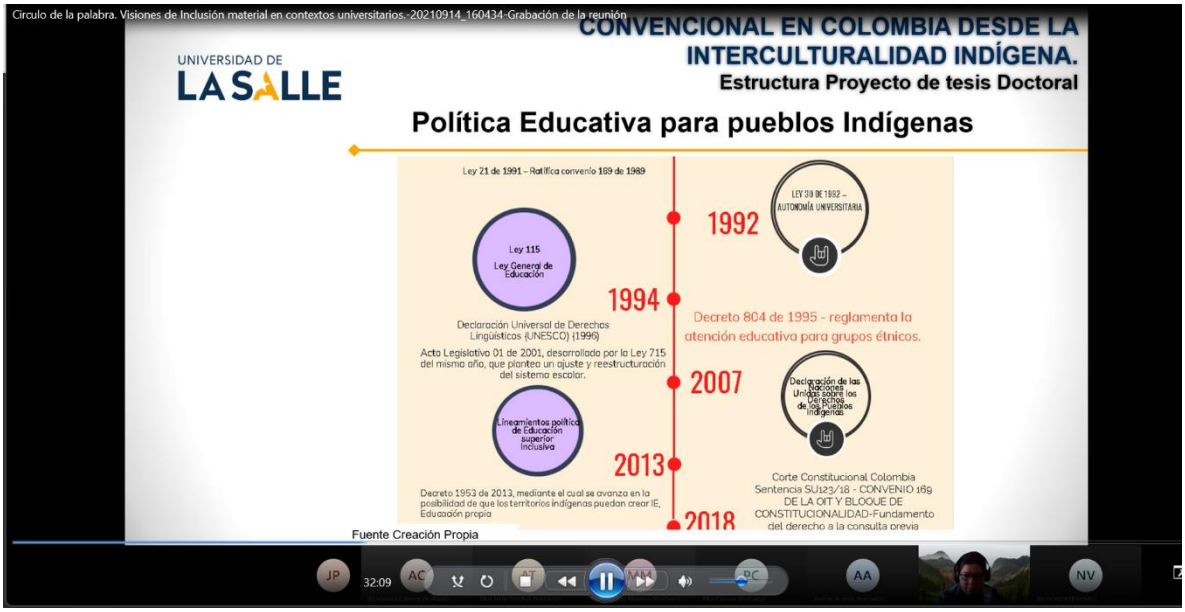
TIPO CAPACITACIÒN☐ REUNION■

TEMA VISIONES DE INCLUSIÓN MATERIAL EN CONTEXTOS UNIVERSITARIOS CONVENCIONALES

No.	NOMBRE	CORREO ELECTRONICO	NUMERO DE CEDULA	UNIVERSIDAD A LA QUE PERTENECE	CALIDAD	PROGRAMA AL QUE PERTENECE	ETNIA A LA QUE PERTENECE	MIEMBRO DEL CABILDO UNIV
1	Nasly Yorladi Vidal Guauña	naslyvi@unicauca.edu.co	1002796828	Universidad del Cauca	ESTUDIANTE	Ciencia Política	Pueblo Yanakuna	Gobernadora dual
2	Jose Luis Puenguenan	josepuenguenan@unicauca.edu.co	1088596498	universidad del Cauca	ESTUDIANTE	ingenieria agropecuaria	Pueblo pasto	comunero
3	Monica Ortiz Mamian	moniortiz@unicauca.edu.co	1144045409	Universidad del Cauca	EGRESADO	Licenciatura en Etnoeducación	Resguardo de Guachicono	comunera
4	Alba Nelly Trochez Hurtado	albatro@unicauca.edu.co	1064437269	Universidad del Cauca	ESTUDIANTE	Contaduría Pública	Misak	Comunera
5	Clara Alejandra Cabrera Báez	clararoser@unicauca.edu.co	1085945840	Universidad del Cauca	Estudiante	Ciencia Política	Pueblo Pasto	Comunera
6	pilar andrea campo casamachin	pilarandrea@unicauca.ed	1061795686	Universidad del Cauca	ESTUDIANTE	Geografia del desarrollo regional y ambiental	pueblo Nasa	Fiscal
7	Andres Aranda			Universidad del Cauca	ESTUDIANTE	licenciatura en educacion artistica	misak	Secretario

Fuente: Elaboración propia

Anexo N. Registro fotográfico círculo de la palabra

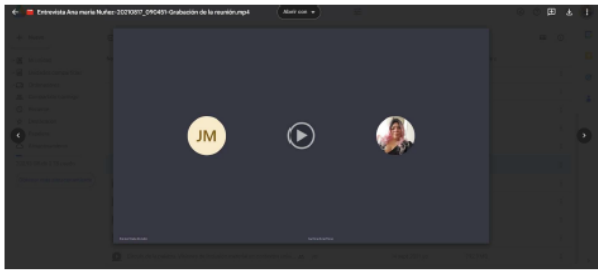


Nota. Tomado en sesión del 14 de septiembre de 2021.

Anexo Ñ. Tablero de control de entrevistas

Resumen de la reunión					
Número total de participant	2				
Título de la reunión	entrevista ana maria nuñez				
Hora de inicio de la reunión	19/8/2021, 2:01:28 p. m.				
Hora de finalización de la re	19/8/2021, 2:54:27 p. m.				
ID. de reunión	7433c73d-a7c6-4f97-a026-61bc4eadf320				
Nombre completo	Hora en la que se unió	Hora de salida	Duración	Correo electrónico (userPrincipalName)	Rol
Ana Maria Nunez Henao	19/8/2021, 2:01:28 p. m.	19/8/2021, 2:54:24 p. m.	52 min 55 s	anamaria.nunez@aldesa.com.co	Organizador
Mónica Risueño (Invitado)	19/8/2021, 2:01:36 p. m.	19/8/2021, 2:54:27 p. m.	52 min 51 s		Entrevistado

Resumen de la reunión					
Número total de participant	2				
Título de la reunión	Entrevista Ana maria Nuñez				
Hora de inicio de la reunión	17/8/2021, 9:03:36 a. m.				
Hora de finalización de la re	17/8/2021, 9:32:15 a. m.				
ID. de reunión	919028ef-9d95-44d3-b455-91af6d7a0995				
Nombre completo	Hora en la que se unió	Hora de salida	Duración	Correo electrónico (userPrincipalName)	Rol
Ana Maria Nunez Henao	17/8/2021, 9:03:36 a. m.	17/8/2021, 9:32:08 a. m.	28 min 32 s	anamaria.nunez@aldesa.com.co	Organizador
Jhonatan Muelas (Invitado)	17/8/2021, 9:03:42 a. m.	17/8/2021, 9:32:15 a. m.	28 min 32 s		Entrevistado



Ficha Técnica grabaciones entrevistas					
Número total de participant	2				
Título de la reunión	Entrevista Con Ana María Núñez				
Hora de inicio de la reunión	24/6/2021, 6:00:36 p. m.				
Hora de finalización de la re	24/6/2021, 6:39:32 p. m.				
ID. de reunión	5d6c6f43-d5c3-4e67-8cb8-7148f39253fb				
Nombre completo	Hora en la que se unió	Hora de salida	Duración	Correo electrónico (userPrincipalName)	Rol
NUÑEZ HENAO ANA MARIA	24/6/2021, 6:00:36 p. m.	24/6/2021, 6:39:32 p. m.	38 min 56 s	anunez83@unisalle.edu.co	Organizador
Rodrigo Fuentes	24/6/2021, 6:00:54 p. m.	24/6/2021, 6:38:32 p. m.	37 min 38 s		Entrevistado

Resumen de la reunión					
Número total de participant	2				
Título de la reunión	entrevista con ana maria nuñez				
Hora de inicio de la reunión	16/8/2021, 3:51:50 p. m.				
Hora de finalización de la re	16/8/2021, 4:42:10 p. m.				
ID. de reunión	e68c2d93-34e6-4f3f-9d56-34bcfcdb3343				
Nombre completo	Hora en la que se unió	Hora de salida	Duración	Correo electrónico (userPrincipalName)	Rol
Ana Maria Nunez Henao	16/8/2021, 3:51:50 p. m.	16/8/2021, 4:42:10 p. m.	50 min 19 s	anamaria.nunez@aldesa.com.co	Organizador
Jose Luis (Invitado)	16/8/2021, 3:58:34 p. m.	16/8/2021, 4:41:10 p. m.	42 min 36 s		Entrevistado

Resumen de la reunión					
Número total de participant	2				
Título de la reunión	Entrevista Ana María Núñez				
Hora de inicio de la reunión	18/8/2021, 7:45:09 p. m.				
Hora de finalización de la re	18/8/2021, 9:22:07 p. m.				
ID. de reunión	baed2daf-5555-4c18-b3e8-978346802c7a				
Nombre completo	Hora en la que se unió	Hora de salida	Duración	Correo electrónico (userPrincipalName)	Rol
Ana Maria Nunez Henao	18/8/2021, 7:45:09 p. m.	18/8/2021, 9:21:59 p. m.	1 h 36 min	anamaria.nunez@aldesa.com.co	Organizador
EULER MT	18/8/2021, 8:05:14 p. m.	18/8/2021, 9:22:07 p. m.	1 h 16 min		Entrevistado

Fuente: Elaboración propia.

Anexo O. Registro fotográfico circulo de la palabra de vida - Interculturalidad y la participación política de la mujer indígena en el desarrollo local

Nota. Tomado en sesión de 02 04 2021.