

Más allá del acceso: aproximaciones interculturales a la experiencia de estudiantes indígenas en la educación superior colombiana

Beyond access: intercultural approaches to the experiences of indigenous students in colombian higher education

Autores: Ana Milena Diaz Ducuara, Jenny Patricia Ortiz Quevedo, Federico Sánchez Riaño

DOI: <https://doi.org/10.19053/uptc.16923936.v23.n46.2025.20643>

Para citar este artículo:

Diaz Ducuara, A., Ortiz Quevedo, J., & Sánchez Riaño, F. (2025). Estrategias para el reconocimiento y participación plena de las comunidades indígenas en la universidad. *Derecho y Realidad*, 23 (46), 81-98.



MÁS ALLÁ DEL ACCESO: APROXIMACIONES INTERCULTURALES A LA EXPERIENCIA DE ESTUDIANTES INDÍGENAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR COLOMBIANA*

Beyond access: intercultural approaches to the experiences of indigenous students in colombian higher education

Além do acesso: abordagens interculturais sobre a experiência de estudantes indígenas no ensino superior colombiano

Ana Milena Díaz Ducuara

Trabajadora Social. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Colombia.
amilenadiaz@unicolmayor.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8805-0181>

Jenny Patricia Ortiz Quevedo

Dra.(c) Educación. Magister en Educación. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Colombia. jpatriciaortiz@universidadmayor.edu.co.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9804-8579>

Federico Sánchez Riaño

Doctor en Comunicación; magister y especialista en comunicación educación. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Colombia. cotidianocreativo@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5935-4143>

Recepción: Junio 5 de 2025

Aceptación: Octubre 20 de 2025

RESUMEN

El reconocimiento y la participación plena de las comunidades indígenas en la educación superior constituyen desafíos epistemológicos y políticos que, simultáneamente, representan oportunidades para construir espacios académicos genuinamente interculturales y equitativos. Este estudio explora estrategias que favorezcan la participación activa de estudiantes indígenas en el ámbito universitario, articulando análisis teórico con las narrativas y experiencias vivenciales de los propios estudiantes. Metodológicamente se adoptó un enfoque narrativo-biográfico y bibliográfico, sustentado en la revisión de fuentes nacionales e internacionales y

en la recopilación de testimonios mediante entrevistas semiestructuradas. Participaron estudiantes de las comunidades Pijao y Embera de Colombia, cuyas experiencias evidencian la necesidad urgente de generar espacios de diálogo intercultural horizontal, transformar las prácticas pedagógicas coloniales tradicionales y fomentar acciones comunitarias participativas que respeten la autonomía y cosmovisión de los pueblos indígenas. Los hallazgos identifican estrategias fundamentales como los espacios autónomos interculturales, el mapeo comunitario participativo y los círculos de palabra, concebidos como herramientas para reconocer las necesidades específicas

* Artículo de reflexión.

y los saberes ancestrales de los estudiantes indígenas. El acompañamiento psicosocial culturalmente pertinente emerge como elemento esencial que facilita la adaptación sin asimilación y el bienestar integral dentro del entorno universitario.

PALABRAS CLAVES

Educación intercultural; participación indígena; comunidades originarias; educación Superior; descolonización académica; conocimiento ancestral.

ABSTRACT

The recognition and full participation of Indigenous communities in Higher Education constitute epistemological and political challenges that simultaneously represent opportunities to build genuinely intercultural and equitable academic spaces. This study explores strategies that promote the active participation of Indigenous students in the university setting, articulating theoretical analysis with the narratives and lived experiences of the students themselves. Methodologically, a narrative-biographical and bibliographic approach was adopted, supported by a review of national and international sources and the collection of testimonies through semi-structured interviews. Students from the Pijao and Embera communities of Colombia participated, whose experiences demonstrate the urgent need to generate spaces for horizontal intercultural dialogue, transform traditional colonial pedagogical practices, and foster participatory community actions that respect the autonomy and worldview of Indigenous peoples. The findings identify fundamental strategies such as autonomous intercultural spaces, participatory community mapping, and word circles, conceived as tools to recognize the specific needs and ancestral knowledge of Indigenous students. Culturally relevant psychosocial support emerges as an essential element that facilitates adaptation without assimilation and comprehensive well-being within the university environment.

KEYWORDS

Strategies; Social inclusion; Indigenous communities; Higher education.

RESUMO

O reconhecimento e a participação plena das comunidades indígenas na educação superior constituem desafios epistemológicos e políticos que, simultaneamente, representam oportunidades para a construção de espaços acadêmicos genuinamente interculturais e equitativos. Este estudo explora estratégias que favoreçam a participação ativa de estudantes indígenas no âmbito universitário, articulando a análise teórica com as narrativas e experiências vivenciais dos próprios estudantes. Metodologicamente, adotou-se uma abordagem narrativo-biográfica e bibliográfica, fundamentada na revisão de fontes nacionais e internacionais e na coleta de testemunhos por meio de entrevistas semiestruturadas. Participaram estudantes das comunidades Pijao e Embera da Colômbia, cujas experiências evidenciam a necessidade urgente de criar espaços de diálogo intercultural horizontal, transformar práticas pedagógicas coloniais tradicionais e fomentar ações comunitárias participativas que respeitem a autonomia e a cosmovisão dos povos indígenas. Os achados identificam estratégias fundamentais como espaços interculturais autônomos, mapeamento comunitário participativo e círculos de palavra, concebidos como ferramentas para reconhecer as necessidades específicas e os saberes ancestrais dos estudantes indígenas. O acompanhamento psicossocial culturalmente pertinente emerge como elemento essencial, pois facilita a adaptação sem assimilação e promove o bem-estar integral no contexto universitário.

PALAVRAS-CHAVE

Educação intercultural; participação indígena; comunidades originárias; educação superior; descolonização acadêmica; conhecimento ancestral.

INTRODUCCIÓN

La educación superior desempeña un papel fundamental en la formación de ciudadanos capaces de interactuar en sociedades diversas y multiculturales. Si bien en Colombia y en gran parte de América Latina el sistema universitario tradicional ha tendido históricamente a privilegiar una epistemología occidental, marginando o invisibilizando los saberes ancestrales de los pueblos indígenas, ello no implica que todas las instituciones reproduzcan de manera uniforme esa lógica. Existen experiencias — tanto en universidades convencionales (Universidad Pedagógica Nacional, UNAD, Universidad del Rosario, Pontificia Universidad Javeriana Cali, UPTC) como en modelos de educación propia— que han avanzado hacia la construcción de espacios interculturales, validación de saberes indígenas y justicia epistémica. Sin embargo, tales casos continúan siendo la excepción y evidencian los desafíos estructurales y políticos para una inclusión real y transformadora.

El modelo educativo hegemónico se sustenta en la premisa de que el hogar y la comunidad —como primeros núcleos de socialización— no proporcionan los conocimientos "necesarios" para la formación ciudadana, estableciendo así una jerarquía implícita entre saberes "válidos" (académicos, occidentales, científicos) y saberes "insuficientes" (comunitarios, tradicionales, ancestrales). Las instituciones educativas asumen como principios rectores la igualdad formal y el progreso lineal, contribuyendo a la construcción de conocimiento desde una matriz única y preparando a los estudiantes para su participación en un Estado-nación concebido como culturalmente homogéneo.

Esta problemática ha sido ampliamente debatida desde la perspectiva de la interculturalidad crítica (Walsh, 2009; Tubino, 2005), dado que numerosas instituciones educativas promueven la homogenización del conocimiento como mecanismo de integración a un modelo de nación uniforme. Esta visión excluye sistemáticamente las perspectivas

epistemológicas propias de las comunidades indígenas, cuyos saberes tradicionales territorializados difieren radicalmente del conocimiento científico académico dominante y, en la mayoría de casos, no son reconocidos, incorporados ni valorados en los procesos educativos formales.

Se cuestiona así el papel de la educación como sistema impositivo que limita y disciplina la diversidad cultural, moldeando a los estudiantes dentro de un modelo uniforme que prioriza conocimientos hegemónicos mientras marginaliza otras formas de saber-hacer-ser en el mundo. Esta situación no solo afecta la identidad y autonomía de las comunidades indígenas, sino que empobrece el campo académico al limitar la posibilidad de construir un aprendizaje verdaderamente plural y representativo de la riqueza epistemológica existente.

Por lo anterior, la discusión contemporánea sobre la presencia de los pueblos indígenas en la educación superior en Colombia no puede reducirse a una narrativa homogénea de exclusión ni tampoco a una visión celebratoria de inclusión plena. La realidad es más compleja y heterogénea: coexisten experiencias de reproducción de lógicas coloniales del conocimiento con iniciativas institucionales y comunitarias que han logrado construir espacios de formación intercultural, autónoma y políticamente situada. Este escenario obliga a desplazar las lecturas totalizantes hacia análisis más situados, que reconozcan simultáneamente los avances y los límites de los modelos predominantes.

En este sentido, la experiencia de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural, impulsada por el Consejo Regional Indígena del Cauca, constituye un referente ineludible para comprender que los pueblos indígenas no han sido únicamente sujetos pasivos que esperan su "inclusión" en la educación superior convencional, sino actores históricos que han diseñado y sostenido sus propios proyectos educativos como parte de estrategias de resistencia, pervivencia cultural y autodeterminación.

La UAIIN no se inscribe en la lógica de “acceso” a una universidad hegemónica, sino en la construcción de un sistema propio de formación profesional, anclado en las cosmovisiones, las lenguas, las formas organizativas y las necesidades políticas de los pueblos.

Este tipo de experiencias tensiona de manera profunda las categorías clásicas de interculturalidad empleadas en la academia. Mientras las universidades convencionales tienden a asumir la interculturalidad como una estrategia de “inclusión” o “adaptación” de poblaciones diversas a estructuras preexistentes, los proyectos como la UAIIN configuran una interculturalidad de base comunitaria, donde el conocimiento no se concibe como universal y abstracto, sino como situado, relacional y orientado a la defensa de la vida colectiva. Esta diferencia no es menor, pues pone en cuestión el imaginario extendido según el cual la universidad occidental es el horizonte natural y deseable para todos los sujetos.

Los recientes desarrollos normativos en Colombia refuerzan esta lectura. La incorporación del Sistema Educativo Indígena Propio al marco jurídico nacional por parte del Ministerio de Educación Nacional reconoce que la educación de los pueblos indígenas no debe limitarse a estrategias de acceso, sino que implica el fortalecimiento de sistemas propios, con lógicas pedagógicas, curriculares y organizativas diferenciadas. Este reconocimiento desestabiliza la idea de que el sistema universitario convencional constituye el único horizonte legítimo de formación, y abre la posibilidad de pensar la educación superior indígena en clave de pluralismo epistémico real, más allá de la retórica institucional.

No obstante, reconocer la existencia de estas experiencias no implica negar que persisten barreras estructurales en buena parte de las universidades tradicionales. Diversos estudios recientes evidencian que los estudiantes indígenas enfrentan formas sutiles y explícitas de exclusión: desde la subvaloración de sus saberes, hasta la estandarización de currículos que ignoran

sus lenguas, territorialidades y formas de comprensión del mundo. En este marco, conceptos como “violencia epistémica” y “colonialidad del saber” siguen siendo analíticamente potentes, siempre que se empleen con precisión, evitando convertirlos en etiquetas generalizadoras que invisibilicen los esfuerzos institucionales de transformación que efectivamente existen.

Nuestro artículo se sitúa precisamente en esa tensión. Por un lado, se señala que la promesa de una universidad intercultural no puede reducirse a cupos diferenciales o políticas de acceso formal, sino que exige transformaciones profundas en las prácticas pedagógicas, en las relaciones de poder dentro del aula y en el reconocimiento de los saberes ancestrales como formas legítimas de producción de conocimiento. Por otro lado, no se pretende proyectar los hallazgos provenientes de dos pueblos específicos —Embera y Pijao— sobre la totalidad de la educación superior en Colombia. Se pretende hacer análisis y estrategias para que se puedan generar diálogos con otras investigaciones en una propuesta que requiere, necesariamente, pasar por las comunidades ancestrales y los estudiantes indígenas en las estrategias que proponemos.

La diversidad interna de los pueblos indígenas colombianos hace inviable cualquier pretensión de homogeneidad. Incluso dentro de un mismo pueblo, como el Embera, existen múltiples configuraciones territoriales, lingüísticas y organizativas que derivan en experiencias radicalmente distintas frente a la educación superior, particularmente en contextos de desplazamiento forzado, migración urbana y ruptura territorial, como ha ocurrido recientemente con comunidades asentadas en Bogotá. Reconocer estas diferencias no debilita el argumento central del artículo; por el contrario, lo fortalece, al inscribirlo en una lógica de conocimiento situado.

En este punto, la metodología basada en narrativas biográficas y entrevistas semiestructuradas adquiere un valor que debe ser explicitado con mayor claridad. Las voces de los quince estudiantes no

pueden presentarse como evidencia generalizable estadísticamente, pero sí como expresiones densas de experiencia vivida que iluminan dimensiones que los enfoques cuantitativos difícilmente captan: el desarraigo cultural, la tensión entre lengua propia y exigencias académicas en español, las estrategias de sobrevivencia simbólica en espacios universitarios homogéneos, y las formas de resistencia cotidiana frente a la homogeneización epistémica. El desafío no es silenciar estas voces, sino encuadrarlas adecuadamente dentro de un diseño cualitativo que asuma su carácter situado, dialógico y no universalizable en términos positivistas.

De allí que la propuesta de movilizarse hacia un espacio de interculturalidad crítica en la educación superior se presenta entonces no como una estrategia de asimilación benevolente, sino como un proyecto político-pedagógico que busca transformar las relaciones de poder-saber, fomentar la equidad epistémica y garantizar la participación activa de los pueblos originarios en la vida universitaria desde sus propios marcos de referencia cultural. Como sostiene Robles (2024), este enfoque intercultural busca mantener y revitalizar las culturas originarias, evitando la desaparición de epistemologías tradicionales mediante el intercambio horizontal de conocimientos desde lo comunitario, la identidad, los saberes, las costumbres y el territorio.

Esta perspectiva reconoce que la participación de las comunidades indígenas en la educación superior constituye un pilar fundamental para la justicia epistémica y social, en tanto reconoce y valora la diversidad cultural como elemento constitutivo de sociedades democráticas. Este enfoque no solo reconoce la riqueza de los conocimientos ancestrales sino que exige su integración activa y horizontal en el desarrollo académico, generando un aprendizaje que dialogue genuinamente entre la ciencia occidental y los conocimientos tradicionales sin establecer jerarquías entre ambos.

En el contexto actual, los programas educativos deben transformarse radicalmente para responder a las necesidades de las comunidades indígenas, promoviendo estrategias que no solo respeten su identidad sino que también la fortalezcan mediante el diálogo intercultural horizontal. Para ello resulta fundamental desarrollar metodologías que, más allá de alinearse con marcos institucionales y nacionales, reconozcan la autonomía de los pueblos indígenas y su derecho a definir sus propios proyectos educativos.

Las comunidades indígenas enfrentan múltiples barreras estructurales que limitan su acceso a la educación superior (Gracida, 2012). Si bien un porcentaje creciente de esta población ha logrado ingresar al sistema universitario, resulta fundamental que tanto las instituciones educativas como la comunidad estudiantil y docente reconozcan los procesos complejos de negociación identitaria que estos estudiantes atraviesan al integrarse a un entorno académico estructurado desde lógicas culturales ajenas y frecuentemente opuestas a las propias.

Para que esta presencia en el espacio universitario trascienda la mera estadística y genere procesos genuinos de reconocimiento y transformación institucional, resulta imprescindible escuchar las voces de los propios estudiantes indígenas, considerando los aspectos que, desde su experiencia y cosmovisión, deben incorporarse en el debate sobre justicia epistémica e interculturalidad crítica. Solo mediante una participación activa con poder de decisión y un enfoque intercultural horizontal será posible transformar la educación en un mecanismo efectivo de equidad y justicia social.

En consonancia con lo expuesto, este estudio recupera las narrativas y percepciones de un grupo de estudiantes indígenas respecto a sus procesos de participación en el espacio universitario, con el objetivo de analizar las estrategias que facilitan su reconocimiento y agencia dentro de la educación superior. A través de un enfoque que integra tanto la reflexión

teórica como la experiencia vivencial, la investigación busca aportar al diseño de entornos educativos genuinamente interculturales, fortaleciendo la participación activa de las comunidades indígenas desde el respeto a su autonomía y la valoración de su diversidad epistémica y cultural.

CAMINOS ÉTNICOS HACIA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Las comunidades indígenas que confluyen en los espacios universitarios representan no solo un legado histórico milenario, sino pueblos vivos con estructuras sociales propias, sistemas de gobernanza autónomos y profundas conexiones territoriales. A través de sus lenguas nativas, tradiciones culturales, sistemas de conocimiento y formas organizativas, mantienen identidades diferenciadas dentro del contexto nacional, lo que resalta la urgencia de reconocer y valorar activamente su diversidad dentro de los espacios educativos (Hernández, 2022).

Parte constitutiva de estas culturas es el vínculo cosmogónico que establecen con la tierra, los recursos naturales y, en sentido estricto, la cosmovisión que como comunidad o pueblo tienen del mundo y de las relaciones que estructuran la existencia. Esta cosmovisión no es meramente una "creencia" sino un sistema complejo de conocimiento que fundamenta la construcción de identidades colectivas y proyectos de vida comunitarios. En coherencia con esta cosmovisión, los pueblos indígenas desarrollan sistemas educativos propios que transmiten lo que para ellos resulta característico y valioso para preservar, fortalecer y proyectar su identidad hacia las generaciones futuras.

En concordancia, a lo largo de la historia las comunidades indígenas han sido sistemáticamente víctimas de marginalización, exclusión, despojo territorial y negación de su condición de sujetos políticos constructores de sociedad. Como señala Gajardo (2016) retomando directrices de Naciones Unidas, los pueblos indígenas se caracterizan por su

especificidad cultural, organización social distintiva, sistemas de valores propios y el reconocimiento de su diferencia por parte de otros grupos, dentro de contextos marcados por experiencias históricas de desposesión, subyugación y exclusión sistemática.

Frente a estas violencias estructurales, los pueblos indígenas han sostenido durante décadas luchas por el reconocimiento de sus derechos territoriales, autonómicos, culturales y epistémicos, buscando que sus culturas sean reconocidas como válidas, importantes y dignas de continuar existiendo con plena autonomía. En otras palabras, luchan por la pervivencia de su identidad cultural, la vigencia de su cosmovisión y el ejercicio efectivo de su autonomía como pueblos.

Las estigmatizaciones raciales e identitarias han incidido y continúan incidiendo significativamente en las trayectorias escolares y oportunidades vitales de estas poblaciones (Mancinelli, 2020). Los movimientos sociales indígenas y afrodescendientes cuestionan radicalmente esas relaciones coloniales de poder que se ejercen mediante complejos procesos de estigmatización, prácticas racistas estructurales y discriminación institucionalizada que naturalizan la exclusión.

Aunque queda un camino considerable por recorrer frente al acceso y permanencia digna de comunidades étnicas en la educación superior, se reconoce que el enfoque de interculturalidad crítica permite responder a demandas concretas y desarrollar ofertas educativas pertinentes capaces de acompañar —sin dirigir verticalmente— los procesos de desarrollo educativo autodeterminados por los diversos pueblos indígenas.

El acceso y la permanencia de las comunidades indígenas en la educación superior no solo representan un desafío estructural sino también una oportunidad histórica para transformar las dinámicas educativas hacia un modelo horizontal, dialógico y genuinamente intercultural.

Estos caminos hacia la universidad deben considerar las particularidades culturales, lingüísticas, epistémicas y sociales de los pueblos indígenas, garantizando no solo su acceso formal sino también su reconocimiento como productores legítimos de conocimiento y su participación activa con poder de decisión dentro del entorno académico.

Reconocer la riqueza cultural de estas comunidades, sus cosmovisiones y sus aportes civilizatorios resulta fundamental para construir espacios educativos donde la diversidad epistémica sea motor de innovación y transformación. La educación superior debe no solo integrar saberes indígenas sino valorarlos y fortalecerlos como parte esencial y equivalente del conocimiento universal, asegurando que la interculturalidad trascienda el discurso declarativo y se convierta en práctica institucional efectiva.

PARTICIPACIÓN SOCIAL: DÍALOGOS, DESAFÍOS Y TRANSFORMACIÓN

Desde 2012, el Ministerio de Educación Nacional (2023) ha venido desarrollando acciones específicas orientadas a promover espacios con enfoque intercultural, incluyendo convocatorias y apoyo para la creación o modificación de programas académicos, fortalecimiento de programas existentes que incorporen elementos definitorios de ambientes educativos interculturales, y favorecimiento de procesos de investigación relacionados con esta temática. Esto evidencia que el Ministerio reconoce formalmente la importancia del enfoque de educación intercultural como eje articulador de política pública.

Sin embargo, la brecha entre declaraciones institucionales y prácticas efectivas permanece significativa. La participación social se entiende como el proceso mediante el cual se busca garantizar que todas las personas, independientemente de su origen, identidad, situación económica o pertenencia cultural, tengan acceso real

—no meramente formal— a oportunidades y derechos fundamentales en la sociedad. Como menciona López (2021), este proceso se centra en eliminar barreras estructurales y desigualdades sistémicas para promover la participación plena y con poder de decisión de grupos históricamente marginados, como las comunidades indígenas, personas con discapacidad y poblaciones en situación de vulnerabilidad.

En el ámbito educativo, según Betancourt (2020), la participación social implica diseñar políticas y metodologías que no solo respeten la diversidad sino que la reconozcan como fundamento epistémico, permitiendo que todos los estudiantes, sin importar sus diferencias, puedan aprender en condiciones dignas y con reconocimiento activo de sus saberes. Esto incluye la incorporación horizontal de lenguas originarias en el currículo, el acceso equitativo a recursos materiales y simbólicos, y la promoción de pedagogías interculturales que no folcloricen las culturas sino que las reconozcan como sistemas complejos de conocimiento.

El concepto de participación social no implica únicamente acceso a derechos fundamentales sino también el respeto, valoración y fortalecimiento de las identidades culturales como proyectos políticos legítimos. A lo largo de la historia, los pueblos indígenas han enfrentado barreras estructurales que han limitado sistemáticamente su desarrollo autodeterminado, desde la discriminación en el acceso a la educación y el empleo hasta la exclusión de espacios de toma de decisiones que afectan directamente sus territorios y formas de vida.

Un enfoque étnico en la participación social busca revertir estas desigualdades históricas mediante la implementación de políticas públicas que respeten sus cosmovisiones, lenguas y formas de organización social, reconociendo su derecho a la autodeterminación. En este sentido, la interculturalidad crítica desempeña un papel fundamental al exigir que los sistemas educativos sean espacios de encuentro horizontal y diálogo genuino

entre sistemas de conocimiento, superando la jerarquización epistémica que privilegia unos saberes sobre otros.

La implementación de políticas educativas que respeten efectivamente la diversidad lingüística y cultural resulta clave para garantizar una educación equitativa, pertinente y significativa. Como encuentra Marín (2023), la participación de grupos étnicos en los espacios sociales y educativos es esencial para reducir desigualdades históricas y promover la justicia epistémica. Esto no solo implica asegurar su acceso a derechos fundamentales sino también reconocer y valorar activamente sus conocimientos, lenguas y sistemas educativos propios.

Se hacen relevantes las tensiones que emergen en torno a esta temática, destacando el conflicto estructural entre sistemas educativos que intentan imponer modelos occidentales monoculturales desconociendo la potencialidad transformadora de los diálogos interculturales horizontales. Sumado a ello se encuentran los prejuicios históricos y estructuras coloniales persistentes sobre la etnicidad y estas comunidades.

Desde esta perspectiva, lograr procesos de participación congruentes con la justicia social requiere reconocer que la presencia de estos pueblos en la vida social y educativa debe responder a la autonomía de los pueblos originarios, respetando integralmente su identidad y garantizando espacios reales de participación social y formativa donde sus voces no sean meramente consultadas sino que tengan poder de decisión efectivo.

EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL: CAMINOS DE SABERES E IDENTIDAD

El Observatorio de la Universidad Colombiana (2025) presenta como parte de sus estudios que tan solo 6 de cada 100 indígenas en Colombia acceden a la educación superior; señalando que esto obedece a factores estructurales como

su ubicación geográfica, la inexistente o deficiente cobertura de conectividad digital, las barreras económicas y las distancias culturales entre el proyecto educativo universitario y las cosmovisiones indígenas. No obstante, el informe también reconoce que actualmente se impulsan desarrollos de oferta educativa que consideran las particularidades de las comunidades indígenas, incentivando nuevas metodologías que potencialicen sus procesos en la educación superior.

El CRIC (2019) resalta la centralidad de la interculturalidad en el marco del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), definiéndolo como un proceso político dentro de la Educación Propia. Este proceso tiene como objetivo establecer relaciones de equidad, horizontalidad e igualdad en la diversidad cultural, promoviendo la valoración y respeto genuino por el otro, así como la creación de condiciones y dinámicas horizontales con otros pueblos y culturas. Además, destaca que el fortalecimiento cultural se enriquece mediante el diálogo de saberes entre los conocimientos de las culturas originarias y universales, sin establecer jerarquías epistémicas.

Como sostiene Cedeño et al. (2021), la educación superior intercultural constituye "un proceso de formación que supone un avance del pensamiento hacia el reconocimiento y respeto de la diversidad" (p. 2). Simultáneamente aboga porque garantizar el acceso de comunidades indígenas y otros grupos étnicos a la universidad no sea solo un acto de justicia social sino también una oportunidad para enriquecer los modelos educativos con perspectivas diversas, contextualizadas y fundamentadas en sistemas de conocimiento milenarios.

La educación superior ha tendido históricamente a marginalizar, folclorizar o instrumentalizar estos saberes, imponiendo modelos eurocéntricos que invisibilizan otras formas legítimas de pensamiento y producción de conocimiento. La interculturalidad crítica propone un enfoque radicalmente diferente en el que el

conocimiento indígena no solo se reconoce formalmente sino que se integra activamente como equivalente epistémico en el desarrollo académico, generando un aprendizaje que dialogue genuinamente entre diversos sistemas de conocimiento sin reproducir jerarquías coloniales.

El acceso a la universidad para poblaciones indígenas no solo implica superar barreras estructurales como la falta de recursos económicos o infraestructura educativa, sino también enfrentar desafíos culturales, epistémicos y de reconocimiento social. La identidad constituye un componente fundamental en este proceso, ya que muchos estudiantes indígenas deben negociar constantemente entre la adaptación a un sistema estructuralmente ajeno y la preservación de sus valores, prácticas y cosmovisiones. La interculturalidad en la educación superior debe promover espacios seguros y de reconocimiento para la expresión de estas identidades, generando mecanismos de acompañamiento y fortalecimiento comunitario que faciliten la permanencia digna y el éxito académico autodeterminado.

Como sostiene Benavides et al. (2022), existe una creciente necesidad por generar estrategias que posibiliten la participación genuina y el reconocimiento de las comunidades indígenas desde la interculturalidad crítica. Esto debe convertirse en principio rector hacia la transformación educativa profunda y la renovación de las prácticas pedagógicas, generando modelos educativos en los que el conocimiento se construya horizontal y colaborativamente desde la diversidad epistémica.

Los caminos hacia una educación superior verdaderamente intercultural deben estar guiados por el reconocimiento radical de la multiplicidad de saberes, transformando la universidad en un espacio donde todas las formas de conocimiento tengan cabida legítima y equivalente, enriqueciendo la formación académica y el desarrollo personal y profesional de cada

individuo desde el respeto a su identidad y proyecto de vida.

METODOLOGÍA

La metodología adoptada se fundamenta en la macro investigación desarrollada sobre las experiencias de comunidades indígenas en el ámbito universitario. Esta se llevó a cabo con un enfoque narrativo y bibliográfico, que combina la riqueza de la narrativa de los participantes con el análisis bibliográfico (Bolívar, 2022) con el fin último de recoger la perspectiva estudiantil respecto a la inclusión y las estrategias necesarias para fortalecer su integración en la universidad, promoviendo una educación intercultural. Para ello, se consultaron diversas bases de datos nacionales e internacionales con el fin de sustentar teóricamente el análisis. También como técnica de recolección de información se empleó la entrevista semiestructurada, aplicada a una población de 15 estudiantes universitarios pertenecientes a las comunidades indígenas Pijao y Embera de Colombia.

RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados del proceso de investigación. En este apartado se retoman algunas narrativas que reflejan las formas de expresión y comprensión de los participantes. La educación, con el paso del tiempo y los continuos avances, ha evolucionado hasta concebirse como un proceso integral de formación, aprendizaje y desarrollo del ser. En este sentido, Barnet (2022) vincula la educación con la universidad y la define como “el lugar para hacer florecer”. Esta descripción va en consonancia con el término del pueblo inga: *tugturri*. Significa: “tiempo de florecer”, y que hace referencia al tiempo en el que la tierra se sana a sí misma. Estas perspectivas, más allá de su gran belleza, nos permiten redimensionar a la universidad no solo como un espacio para el crecimiento académico —entendido como, sino también como un ámbito que

posibilita el florecimiento personal, social y profesional.

En relación con ello, la narrativa de E1 expresa que “nosotros los jóvenes en mi comunidad somos semillas que constantemente deben ser regadas; veo la universidad como esa agua que riega mi semilla para convertirme en un ser sabio, lleno de conocimiento y de valores” (E1).

Sin embargo, otras narrativas evidencian las dificultades que enfrentan para permanecer en los espacios de educación superior, teniendo en cuenta los múltiples factores implicados en el ingreso y la permanencia en los planteles educativos. En este sentido, un participante señala que “no se habla de lo complicado que es dejar nuestro territorio para venir a las ciudades, y mucho menos de todo lo que ocurre en ese proceso. También gracias por visibilizar nuestros saberes y su importancia” (E2).

En congruencia con lo anterior, Bada (2020) señala que la identidad constituye la base de todo desarrollo humano y sostiene que, a través de la educación, es posible fortalecer tanto la identidad personal como la cultural. No obstante, advierte que la educación tradicional tiende a homogeneizar el conocimiento, ignorando la diversidad existente y la riqueza cultural que caracteriza al país.

Este señalamiento cobra especial relevancia en el caso colombiano, un país que, en el marco de su Constitución Política, reconoce explícitamente su diversidad cultural. Por lo tanto el Estado “reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana” (art. 7); se reconoce que (si bien el castellano es el idioma oficial) las lenguas y dialectos de los grupos étnicos tienen carácter oficial en sus territorios (art. 10)¹, estableciendo que la enseñanza en estas

comunidades será bilingüe; el artículo 13, por su parte, garantiza la igualdad de todas las personas ante la ley, prohibiendo cualquier forma de discriminación por motivos de raza, origen, lengua o cultura, y obliga al Estado a adoptar medidas que favorezcan a los grupos históricamente marginados o discriminados.

De igual manera, el artículo 70 de la Constitución de 1991 impone al Estado el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura en condiciones de igualdad, mientras que el artículo 246 protege el derecho de las comunidades indígenas a ejercer su jurisdicción propia y preservar sus formas ancestrales de control social.

Este conjunto normativo refleja un reconocimiento formal de la diversidad, enmarcado dentro de un paradigma multicultural que, si bien representa un avance, se limita principalmente a aceptar la coexistencia de diferentes grupos culturales sin necesariamente generar un diálogo equitativo entre ellos. En este sentido, resulta necesario avanzar hacia una perspectiva intercultural que, más allá del simple reconocimiento del “otro”, permita articular la diferencia desde la complementariedad de los saberes, las prácticas y las culturas, sobre la base de la igualdad en el ser y, por consiguiente, en el ejercicio pleno de los derechos.

Bajo esta perspectiva, se plantea la necesidad de promover la representación de los estudiantes desde la interculturalidad, entendida como una vía para consolidar auténticos procesos de participación y equidad en la educación superior. Esto implica repensar la universidad como un espacio en el que confluyen diversas formas de conocimiento y cosmovisiones, desde una perspectiva dialógica y horizontal (Freire, 1968), capaz de nutrir la formación integral de los individuos y de fortalecer la identidad colectiva en un marco de respeto y reconocimiento mutuo.

1. Sobre el particular es necesario indicar que la Asamblea se equivocó al colocar en distintas categorías a idioma y lengua, como si el primero fuera superior —o diferente— a la segunda: son sinónimos y tienen la misma jerarquía semántica. También se equivoca, de manera inversa, al equiparar lengua con dialecto, estos términos sí son diferentes, pues mientras una lengua es un sistema de comunicación con reconocimiento social,

político o institucional, el dialecto en cambio es una variante de una lengua que se habla en una región o por un grupo determinado. Los idiomas indígenas no son una variante del castellano.

En este sentido, la interculturalidad se configura como un componente esencial de los entornos educativos, pues fomenta un diálogo polifónico entre los saberes de quienes comparten el espacio académico. En ese diálogo, la palabra puede convertirse en un puente de encuentro, pero también en una fuente de disonancia y tensión. Los avances en torno a la diversidad y la interculturalidad en los contextos universitarios han permitido desarrollar estrategias orientadas a fortalecer las relaciones y prácticas entre comunidades, con el propósito de contribuir a un tejido social más equitativo y a una educación de mayor calidad e integralidad.

No obstante, Kaplan (2021) advierte que la inclusión educativa de las comunidades étnicas continúa siendo un desafío complejo, debido a la persistencia de prejuicios y al desconocimiento cultural, los cuales actúan como obstáculos para la materialización de dicha inclusión. En este contexto, los estudiantes indígenas manifiestan la necesidad de contar con una representación y un reconocimiento efectivos dentro de las instituciones, en aras de revitalizar su cultura y garantizar procesos educativos continuos, coherentes y propicios para su desarrollo como ciudadanos y miembros de comunidades con una historia ancestral.

Esto se evidencia en expresiones como: "lo que pasa es que todo el tiempo nos quieren invisibilizar, hacer del común, y si nosotros no alzamos la voz nadie lo hará por nosotros" (E7); o "falta mucha representación en las universidades, traer el territorio a la universidad" (E11).

En ese sentido, el Ministerio de Educación Nacional (2024), indica que la etnoeducación en Colombia se fundamenta en la enseñanza de la lengua materna, la participación comunitaria y la interculturalidad, elementos clave para fortalecer la cohesión social y garantizar una educación verdaderamente inclusiva.

Un aspecto especialmente sensible es la tensión lingüística. Mientras las universidades promueven el dominio del castellano como "competencia intercultural",

se acelera el proceso de debilitamiento de las lenguas originarias. Esta paradoja revela que la interculturalidad institucionalizada puede operar, de manera involuntaria, como un dispositivo de asimilación. Un enfoque decolonial riguroso no puede eludir esta contradicción: la inclusión lingüística no debería consistir sólo en facilitar la transición al castellano académico, sino en crear condiciones reales para la pervivencia y circulación de las lenguas indígenas dentro del espacio universitario.

De allí que quede claro que la reivindicación de la lengua es fundamental en este proceso, sin la posibilidad de nombrar, nombrarse y ser nombrados a partir de su idioma, que recopila su pensamiento más profundo y que está tejido con raíces ancestrales profundas. Raíces que son compartidas por todas las culturas originarias, como lo describe Enrique Dussel del pueblo guaraní:

Toda la existencia guaraní era un culto místico, profundamente racional, a la "palabra": palabra como divinidad, palabra como "núcleo inicial de la persona (*ayvu* o *ñe'ê*), como porción divina por participación"; "palabra-alma" como la esencia del ser humano; palabra que se descubre en el sueño, que se interpreta, que se expresa en el "canto ritual" que se festeja. La vida de un guaraní comienza cuando se le impone el "nombre" -momento originario de la vida-, y en realidad su biografía no es sino el "desarrollo" de su palabra: "aquello que mantiene-en-pie el fluir del decir". (1992, p. 94)

Colombia cuenta con una riqueza étnica y lingüística notable que refuerza la urgencia de implementar un enfoque de reconocimiento y participación plena. Según el Ministerio de Educación Nacional, en el país existen 115 pueblos indígenas, que representan aproximadamente el 4,43 % de la población nacional. A su vez, se identifican 65 lenguas indígenas reconocidas oficialmente (MEN, 2025). Este mosaico cultural implica que cualquier modelo educativo superior que no integre de forma horizontal estas realidades

estará omitiendo una parte sustancial del tejido social colombiano.

La integración horizontal del reconocimiento no sólo es un imperativo ético, sino que también representa una ventaja estratégica para el sistema educativo y para la sociedad en general. Cuando las instituciones de educación superior reconocen y valoran las lenguas, los saberes ancestrales y las identidades culturales, se abre la puerta a formas de conocimiento más ricas, diversas y pertinentes al contexto nacional. Por ejemplo, el hecho de que el sistema educativo implemente programas bilingües o multilingües para comunidades indígenas —como lo contempla el artículo 10 de la Constitución colombiana— favorece la permanencia estudiantil, la autoestima cultural y el éxito académico de los estudiantes de etnia. Esta mayor retención y participación reduce brechas estructurales y aporta a la construcción de una democracia más inclusiva.

Por lo anterior, las estrategias de inclusión y reconocimiento hacia las comunidades étnicas deben partir de procesos de decolonialidad del saber, entendidos —como señala Walsh (2009)— como “la apertura a otros modos de conocer, de ser y de vivir, que desestabilizan las jerarquías epistémicas impuestas por la modernidad eurocentrada”. Esto implica aceptar que otras perspectivas de la dimensión vital no solo pueden resultar válidas, sino también valiosas dentro de la construcción del conocimiento. En este sentido, resulta indispensable implementar estrategias concretas que promuevan la comprensión y la sensibilización intercultural, tales como talleres, procesos de formación docente, espacios de diálogo, y la adaptación curricular que incorpore las culturas, lenguas y saberes propios de las comunidades indígenas, en pro de la construcción de un entorno educativo más inclusivo, participativo y coherente con la diversidad cultural del país.

Al incorporar los saberes tradicionales en la universidad —sobre medio ambiente, agricultura, salud comunitaria y manejo territorial, entre otros— se aprovecha un

patrimonio de conocimiento que muchas veces está marginado y se transforma en recurso activo dentro de los procesos formativos e investigativos. Esto no solo brinda nuevas líneas de investigación y pertinencia social a la universidad, sino que fortalece el vínculo entre comunidad y academia, generando innovación, responsabilidad social y oportunidades de desarrollo local. Además, al respetar y visibilizar identidades indígenas, se promueve cohesión social, se reduce el riesgo de conflicto cultural y se afianza una ciudadanía más plural.

La presente investigación constata que las narrativas recogidas rescatan la importancia por incluir desde estas estrategias la creación de espacios de diálogo, tejido de la palabra e intercambio de conocimientos entre todos los actores educativos:

Es necesario que demos a conocer nuestra cultura, que dialoguemos en espacios y los creamos porque no hay muchos, invitamos a reflexionar sobre la manera en la que pretendemos como persona y profesional acercarnos a los indígenas y que es importante tener empatía con todos, enseñar a los profes a educar desde la diversidad y no desde la diferencia. (E4)

Por su parte, en uno de los testimonios recogidos se indica: “creo que sería importante que la universidad ofreciera más talleres interculturales y de sensibilización, tanto para estudiantes como para profesores” (E8).

Precisamente, otro de los ejes fundamentales propuestos es la aplicación de prácticas pedagógicas interculturales, entendidas como una oportunidad para reconocer la diversidad cultural como un valor y fomentar una ciudadanía activa e inclusiva. Este enfoque se fundamenta en la necesidad de transformar las dinámicas educativas tradicionales hacia modelos más participativos, horizontales e incluyentes. En esta línea, Rodríguez (2022) señala que la educación intercultural busca garantizar que las instituciones de educación

superior se consoliden como espacios de reconocimiento, respeto y valoración de la diversidad cultural, promoviendo la equidad y el acceso universal al conocimiento. El autor destaca que la implementación de estrategias interculturales contribuye a que los estudiantes indígenas permanezcan en las instituciones, superen las dificultades académicas y culminen sus estudios de manera exitosa, al tiempo que fortalecen su identidad como sujetos colectivos y portadores de saberes ancestrales.

La aplicación de estas prácticas requiere la adopción de metodologías participativas que fomenten el diálogo intercultural y la construcción colectiva del conocimiento. En este sentido, la formación docente adquiere un papel esencial, pues resulta necesario capacitar a los educadores en enfoques interculturales que reconozcan la importancia —y el llamado— que hacen los estudiantes a visibilizar sus saberes, lenguas y cosmovisiones.

Al respecto la tesis doctoral *Sembrar mi corazón en el corazón del otro: pedagogías sentipensantes en la educación superior* (Sánchez, 2025) reúne una serie de perspectivas sobre la forma en la que se puede decolonizar la academia a partir de la intervención y transformación de las prácticas y representaciones del ser y estar en las aulas. Más allá de lo teórico —donde se propone el Sentipensamiento Sur como categoría que revalide el alcance de los conocimientos originarios y de los estudiantes—, la investigación propone prácticas concretas para humanizar la educación superior; al completarla y contemplarla desde factores ignorados por la racionalidad como: la afectividad, la memoria, la historia personal, el cuerpo y la construcción de un nosotros.

A ello se suma la adaptación curricular, necesaria para incorporar contenidos que reflejen la cultura, las lenguas y los saberes ancestrales de las comunidades indígenas. De este modo, la educación intercultural contribuye a la cohesión social y al respeto por la diversidad, promoviendo el desarrollo integral de los estudiantes indígenas. Esta

necesidad se ve reflejada también en las voces de los propios participantes: “Falta mucho, pero podría ser tener asignaturas sobre las culturas indígenas, la diversidad cultural no de forma externa, no como optativas, sino como esencial para todos; también es muy importante acompañarnos en el proceso de adaptación” (E13).

En estrecha relación con lo anterior, surgen las acciones comunitarias participativas, orientadas a involucrar activamente a las comunidades indígenas en la planificación, implementación y evaluación de las estrategias educativas que promueven su inclusión y desarrollo integral. Estas acciones se apoyan en la promoción del diálogo intercultural como vía para identificar necesidades, desafíos y oportunidades, así como en la formación de líderes y lideresas comunitarios capacitados en liderazgo educativo y gestión académica, fortaleciendo su participación en la toma de decisiones dentro del ámbito universitario.

Lo anterior se refleja en la narrativa de un entrevistado: “Sí, la universidad podría ser un lugar más rico en conocimiento, saberes y culturas si tuviera en cuenta nuestra ancestralidad y a nosotros, como indígenas, como personas importantes, y no como si fuéramos un caso especial al que hay que ayudar” (E12).

En esta línea, la organización de talleres, foros y eventos culturales que promuevan el intercambio de conocimientos y experiencias entre las comunidades indígenas y la comunidad universitaria fortalece los lazos sociales y fomenta el respeto mutuo. Estas acciones no solo contribuyen al reconocimiento y la participación plena de las comunidades indígenas, sino que enriquecen el entorno universitario al incorporar perspectivas diversas y promover la innovación educativa.

El fomento de espacios autónomos interculturales se reconoce como un elemento crucial para el desarrollo individual y social, pues promueve la diversidad y la participación equitativa. Como señalan Moreno et al. (2024), dichos espacios

permiten que personas de diferentes culturas interactúen en igualdad de condiciones, aprendan entre sí y construyan una sociedad basada en el respeto por las diversidades. A través de ellos, se garantiza que las comunidades puedan expresar y preservar sus identidades culturales mientras participan activamente en procesos colectivos.

Entre estas experiencias se destacan las apuestas estudiantiles y colectivas, que posibilitan el intercambio de perspectivas culturales mediante actividades como la danza, la lectura, la escritura y otras manifestaciones artísticas. Asimismo, el reconocimiento de los saberes y conocimientos indígenas —junto con la incorporación de pedagogías comunitarias propias de sus cosmovisiones— constituye una estrategia esencial. En este sentido, los círculos de palabra emergen como una práctica significativa de diálogo intercultural. Según la Organización Panamericana de la Salud (2022), estos diálogos permiten procesos de comunicación e intercambio entre personas y grupos de distintos orígenes culturales, facilitando la comprensión mutua y el aprendizaje compartido.

Complementariamente, el mapeo de comunidades se presenta como una herramienta estratégica para identificar las características, necesidades y recursos de las comunidades indígenas, facilitando el diseño de políticas y prácticas educativas adaptadas a su realidad. Este proceso, basado en la recopilación de datos culturales, sociales y geográficos, y en la participación activa de las comunidades, no solo fortalece la planificación educativa, sino también el diálogo y la colaboración entre las instituciones y los pueblos originarios.

El reconocimiento y la participación plena de estas poblaciones requiere, además, un enfoque integral que contemple no solo las dimensiones educativa y estructural, sino también el componente psicosocial. Este último permite ofrecer un acompañamiento oportuno y respetuoso a los estudiantes, favoreciendo procesos de adaptación más empáticos y asertivos frente a las dinámicas

universitarias. Como advierten Romero et al. (2020), la llegada de estudiantes indígenas a la universidad implica ajustes emocionales, cognitivos y sociales, por lo que la integración efectiva depende tanto de políticas educativas interculturales como de la creación de espacios de seguridad emocional que les permitan expresarse sin temor a la exclusión.

En este contexto, el acompañamiento tutorial y la gestión académica intercultural se consolidan como estrategias clave para abordar dimensiones como el bienestar emocional, la identidad cultural y el sentido de pertenencia. Resulta fundamental generar entornos de apoyo que reconozcan las particularidades de estos estudiantes, promoviendo redes de acompañamiento y políticas institucionales que faciliten su adaptación y permanencia.

Todo lo anterior permite afirmar que, cuando estas estrategias se implementan de manera coherente y sostenida, se promueven la retención estudiantil, el fortalecimiento de la autoestima y una participación activa en la vida universitaria. En consecuencia, los estudiantes indígenas no solo se benefician individualmente, sino que enriquecen la comunidad académica con perspectivas diversas y conocimientos ancestrales que impulsan la transformación del modelo educativo hacia uno más equitativo y participativo.

En suma, los resultados evidencian que el reconocimiento y la participación plena de las comunidades indígenas en la educación superior deben concebirse como un proceso integral de transformación educativa, que reconozca la riqueza cultural, las voces ancestrales y las experiencias de quienes históricamente han sido invisibilizados. La universidad, entendida como un espacio para el florecimiento humano, solo podrá cumplir este propósito si garantiza el respeto, la representación y la equidad para todos sus estudiantes. La interculturalidad no es un gesto simbólico, sino un acto de justicia decolonial, una oportunidad para fortalecer el tejido social, ampliar los horizontes

del conocimiento y construir un modelo educativo más humano, plural y sostenible.

En definitiva, lo expuesto en este acápite reafirma la urgencia de una transformación educativa en clave decolonial, en la que la diversidad no sea entendida como un obstáculo, sino como el camino hacia una educación superior que refleje la complejidad, la pluralidad y la riqueza del mundo que habitamos y compartimos.

CONCLUSIONES

Se hace necesario avanzar hacia una educación en clave intercultural, que reconozca y valore las diversidades como fundamento de una ciudadanía más justa, solidaria y respetuosa de los derechos humanos. Promover el reconocimiento y la participación plena de las comunidades étnicas en los espacios universitarios no sólo fortalece la convivencia y el respeto mutuo, sino que también revitaliza la cultura, el pensamiento ancestral y la comprensión del otro como parte esencial del tejido social colombiano.

En este sentido, urge fomentar diálogos interculturales permanentes que permitan el reconocimiento entre los distintos actores de la comunidad educativa, destacando sus similitudes, diferencias y aportes desde cada realidad situada. Estas prácticas deben trascender el aula para consolidarse como una constante institucional que propicie el intercambio de saberes, la sensibilización colectiva y la construcción de una conciencia social más flexible, crítica y coherente con las múltiples realidades del país.

Asimismo, la universidad debe asumir un compromiso ético y político frente a los estereotipos y prejuicios que aún persisten, promoviendo encuentros formativos basados en la convivencia, la autonomía y la construcción colectiva del conocimiento. Esto implica generar espacios seguros de diálogo, donde la escucha activa y las metodologías participativas permitan convertir el aula en un escenario de aprendizaje horizontal, de respeto por la diferencia y de fortalecimiento de competencias para el ser, el hacer y el convivir.

Un aspecto clave para lograr este propósito es la formación docente con enfoque intercultural, entendida como un pilar para la transformación educativa. Más allá del currículo o del tipo de institución, corresponde a los educadores promover espacios de aprendizaje que reconozcan la pluralidad cultural del país y que, desde la praxis pedagógica y el compromiso social, contribuyan a la construcción de una universidad verdaderamente plural.

Finalmente, se requiere una articulación coherente entre las dimensiones social, pedagógica, didáctica y cultural, que posibilite la incorporación de elementos curriculares profundos y contextualizados. Solo así el plan de estudios podrá responder a las realidades cotidianas de los estudiantes y comunidades diversas que confluyen en la educación superior, haciendo de la universidad un espacio donde el reconocimiento, la equidad y la participación plena sean los ejes de la transformación educativa y social que el país y la región requieren.

REFERENCIAS

- » Bada, W. (2020). *La invisibilidad y la identidad cultural en los estudiantes indígenas de la Amazonía*. *Horizonte de la Ciencia*, 10(19), 93–102. <https://www.redalyc.org/journal/5709/570962992007/html/>
- » Barnet, R. (2022). *La universidad ya no sabe lo que significa ser universidad*. *Debate Universitario*, 12(21).

- » Benavides, A., & Cardeña, P. (2022). *Estrategias para generar procesos de interculturalidad en las comunidades indígenas*. *Revista Inclusión y Desarrollo*. <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/iyd/article/view/2465/2939>
- » Betancourt, J. (2020). *La inclusión social y la ciudadanía de las y los jóvenes en entornos de violencia, vulnerabilidad y exclusión en Veracruz*. CLACSO. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20201104091652/vol2-la-inclusion-social.pdf>
- » Bolívar, A. (2022). *Metodología de la investigación biográfico-narrativa: Recogida y análisis de datos*. Universidad de Granada. https://pics.unison.mx/doctorado/wp-content/uploads/2020/05/metodologia_de_la_investigacion_biografico-narrativa.pdf
- » Cedeño, S., Cedeño, M. J., & Zambrano, L. (2021). *Educación intercultural y su aporte a la práctica de destrezas de socialización y convivencia en los estudiantes de la Unidad Educativa Julia Inés Triviño de Casanova de la ciudad de Manta*. *Dom. Cien.*, 7(4, suplemento especial), 1812–1827.
- » Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). (2019). *CRIC y Gobierno Petro acuerdan segundo plan cuatrienal*. <https://www.cric-colombia.org/portal/cric-ygobierno-petro-acuerdan-segundo-plan-cuatrienal/>
- » CRIC-PEBI. (2018–2019). *Sistema de Educación Indígena Propio (SEIP)*. Popayán, Colombia.
- » Freire, P. (1968). *Pedagogía do oprimido*. Paz e Terra.
- » Gajardo, J. (2016). *Pueblos indígenas*. *Economía. Revista en Cultura de la Legalidad*, 232–239. Universidad de Chile.
- » Gracida Martínez, G. (2012). *Nuestras historias: La resiliencia en trayectorias escolares*.
- » Hernández, A., & Echeverry, S. (2022). *Indígenas o pueblos originarios: Educación y procesos de institucionalización desde la colonialidad del poder*. *Voces de la Educación*, 7(13), 200–220.
- » Kaplan, C. (2021). *La inclusión de los pueblos indígenas: Tensiones hacia un giro intercultural*. *Foro Científico*, 1(33), 82–94. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Playa Ancha. <https://revistas.upa.cl/index.php/forocientifico/article/view/235/204>
- » López, M. (2021). *Adaptación ocupacional e inclusión social en población indígena* [Trabajo de grado]. Universidad de Pamplona. http://repositoriodspace.unipamplona.edu.co/jspui/bitstream/20.500.12744/5645/1/L%C3%B3pez_2021_tg.pdf
- » Mancinelli, G. (2020). *Territorialidad y educación superior en comunidades wichi del noreste salteño* [Tesis de posgrado]. Universidad de Buenos Aires.
- » Marín, V. (2023). *La inclusión del enfoque diferencial étnico en la política pública de niñez del municipio de Mistrató, Risaralda: Una mirada desde la interculturalidad* [Tesis de maestría]. Universidad de Caldas. <https://repositorio.ucaldas.edu.co/server/api/core/bitstreams/825c6dda-e9f4-4a01-8e2c-c04bb8b72a7e/content>
- » Ministerio de Educación Nacional. (2023). *El Ministerio de Educación reconoce el aporte de los pueblos indígenas en la consolidación de un sistema educativo indígena propio hacia la construcción de la paz*. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/salaprensa/comunicados/416315>

- » Ministerio de Educación Nacional. (2025). *Los pueblos indígenas*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-institucionales/sistema-educativo-indigena-propio-seip/423418>
- » Moreno, X., & Campos, C. (2024). *Caracterización de las estrategias implementadas por el gobierno nacional y las instituciones de educación superior oficiales para el acceso a la educación superior de grupos étnicos en Colombia (2018–2021)* [Informe de investigación]. Universidad del Bosque. <https://repositorio.unbosque.edu.co/server/api/core/bitstreams/9d50a77a-fd38-4e5f-ae80-9af294689fe8/content>
- » Observatorio de la Universidad de Colombia. (2025). *Población indígena en la educación superior*. <https://www.universidad.edu.co/36958080-2/>
- » Organización Panamericana de la Salud (OPS). (2022). *Metodología de los diálogos de saberes*. <https://iris.paho.org/handle/10665.2/55746>
- » Robles, D. (2024). *La educación propia como proceso de inclusión y exclusión dentro del territorio: Estudio del caso Institución Educativa Indígena Intercultural Pachamama del Cabildo Indígena Yanacona de Popayán* [Tesis de maestría]. Universidad Nacional Abierta y a Distancia. <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/65507/Dfmunozrob.pdf>
- » Rodríguez, M. (2022). *Estrategias para la inclusión de estudiantes indígenas en la Universidad Nacional de Salta (UNSa), Argentina. Actualidades Investigativas en Educación*, 22(1), 1–35. Universidad de Costa Rica. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/49283>
- » Sánchez Riaño, F. (2025). *Sembrar mi corazón en el corazón del otro: Pedagogías sentipensantes en la educación superior* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de La Plata]. Repositorio institucional de la Universidad Nacional de La Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/187025>
- » Tubino, F. (2005). La praxis de la interculturalidad en los Estados Nacionales latinoamericanos. *Cuadernos Interculturales*, 3(5), 83-96.
- » Walsh, C. E. (2009). Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época. *Universidad Andina Simón Bolívar / Abya-Yala*