

6. Interculturalidad crítica y justicia epistémica en la educación superior: Hacia una inclusión transformadora de los pueblos indígenas en Colombia

Critical Interculturality and Epistemic Justice in Higher Education:
Towards a Transformative Inclusion of Indigenous Peoples
in Colombia

Ana María Núñez Henao* @ 

* Universidad de la Salle, Bogotá, Colombia.

RESUMEN

Este artículo analiza críticamente las barreras epistémicas y estructurales que obstaculizan la inclusión de los pueblos indígenas en la educación superior en Colombia. Desde un enfoque de interculturalidad crítica, se argumenta que la inclusión no puede limitarse al acceso, sino que debe transformar de manera profunda las estructuras curriculares, pedagógicas e institucionales. A partir de una metodología cualitativa basada en la etnografía en doble reflexión, se examinan las experiencias de estudiantes indígenas en universidades convencionales, identificando obstáculos como el racismo epistémico, la exclusión de saberes ancestrales y la insuficiencia de políticas interculturales sustantivas. Los resultados muestran que las medidas actuales, aunque bien intencionadas, reproducen enfoques asistencialistas y eurocéntricos. Se propone, por tanto, un modelo de política educativa fundamentado en la justicia epistémica y en la participación de los pueblos indígenas como sujetos epistémicos. Esta perspectiva no solo enriquece el sistema universitario, sino que impulsa la democratización del conocimiento y la transformación hacia una universidad plural, equitativa y descolonizadora.

Palabras clave: Inclusión educativa; interculturalidad crítica, justicia epistémica; educación superior, pueblos indígenas, política educativa, saberes ancestrales

Critical Interculturality and Epistemic Justice in Higher Education: Towards a Transformative Inclusion of Indigenous Peoples in Colombia

ABSTRACT

This article critically analyzes the epistemic and structural barriers that hinder the inclusion of Indigenous peoples in higher education in Colombia. From a critical interculturality approach, it argues that inclusion cannot be limited to access but must deeply transform curricular, pedagogical, and institutional structures. Using a qualitative methodology based on double-reflection ethnography, the experiences of Indigenous students in conventional universities are examined, identifying obstacles such as epistemic racism, the exclusion of ancestral knowledge, and the inadequacy of substantive intercultural policies. The findings show that current measures, although well-intentioned, often reproduce paternalistic and Eurocentric approaches. Consequently, the article proposes an educational policy model grounded in epistemic justice and the active participation of Indigenous peoples as epistemic subjects. This perspective not only enriches the university system but also drives the democratization of knowledge and the transformation toward a plural, equitable, and decolonizing university.

Keywords: Educational inclusion; critical interculturality, epistemic justice, Higher Education, Indigenous peoples, educational policy, ancestral knowledge

Interculturalidade crítica e justiça epistêmica no ensino superior: rumo a uma inclusão transformadora dos povos indígenas na Colômbia

RESUMO

Este artigo analisa criticamente as barreiras epistêmicas e estruturais que dificultam a inclusão dos povos indígenas no ensino superior na Colômbia. A partir de uma abordagem de interculturalidade crítica, argumenta-se que a inclusão não pode se limitar ao acesso, mas deve transformar profundamente as estruturas curriculares, pedagógicas e institucionais. Com base em uma metodologia qualitativa fundamentada na etnografia de dupla reflexão, examinam-se as experiências de estudantes indígenas em universidades convencionais, identificando obstáculos como o racismo epistêmico, a exclu-

são dos saberes ancestrais e a insuficiência de políticas interculturais substantivas. Os resultados mostram que as medidas atuais, embora bem-intencionadas, reproduzem enfoques assistencialistas e eurocêntricos. Propõe-se, portanto, um modelo de política educacional baseado na justiça epistêmica e na participação ativa dos povos indígenas como sujeitos do conhecimento. Essa perspectiva não apenas enriquece o sistema universitário, como também impulsiona a democratização do saber e a transformação em direção a uma universidade plural, equitativa e descolonizadora.

Palavras-chave: Inclusão educacional, Interculturalidade crítica, Justiça epistêmica, Ensino superior, Povos indígenas, Política educacional, Saberes ancestrais

Interculturalité critique et justice épistémique dans l'enseignement supérieur : vers une inclusion transformatrice des peuples autochtones en Colombie

RÉSUMÉ

Cet article analyse de manière critique les barrières épistémiques et structurelles qui entravent l'inclusion des peuples autochtones dans l'enseignement supérieur en Colombie. En adoptant une approche d'interculturalité critique, il est soutenu que l'inclusion ne peut se limiter à l'accès, mais doit transformer en profondeur les structures curriculaires, pédagogiques et institutionnelles. À partir d'une méthodologie qualitative fondée sur l'ethnographie à double réflexion, les expériences des étudiants autochtones dans les universités conventionnelles sont examinées, mettant en lumière des obstacles tels que le racisme épistémique, l'exclusion des savoirs ancestraux et l'insuffisance des politiques interculturelles substantielles. Les résultats montrent que les mesures actuelles, bien qu'animées de bonnes intentions, reproduisent des approches paternalistes et eurocentriques. Il est donc proposé un modèle de politique éducative fondé sur la justice épistémique et sur la participation active des peuples autochtones en tant que sujets épistémiques. Cette perspective enrichit non seulement le système universitaire, mais contribue également à la démocratisation des savoirs et à la transformation vers une université plurielle, équitable et décolonisatrice.

Mots clés: Inclusion éducative, Interculturalité critique, Justice épistémique, Enseignement supérieur, Peuples autochtones, Politique éducative, Savoirs ancestraux

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo surge de la investigación doctoral “Lineamientos de Política Educativa Intercultural: Aportes Críticos desde la Diversidad Estudiantil Indígena en la Educación Superior Convencional en Colombia”. El proceso educativo, entendido como un bien común, ha sido históricamente un escenario de disputa donde confluyen el acceso al conocimiento, la justicia social y el reconocimiento de diversas formas de saber. A lo largo del tiempo, las instituciones educativas han privilegiado ciertos conocimientos sobre otros, estableciendo jerarquías que limitan la participación de distintos grupos sociales. En este sentido, el proceso educativo académico no es solo un espacio de formación, sino también un reflejo de relaciones de poder que determinan quién accede a él, qué aprendizajes se consideran legítimos y en qué condiciones se desarrolla el proceso de enseñanza.

Para los pueblos colectivos indígenas, estas dinámicas han representado una barrera constante, restringiendo su ingreso y permanencia en el sistema educativo. Las dificultades estructurales han generado desigualdades que afectan la equidad y la representación de la diversidad cultural en la universidad. En Colombia, el proceso educativo académico ha sido moldeado por un enfoque eurocéntrico heredado de la colonia, lo que ha contribuido a la desvalorización de los saberes colectivos indígenas (Quijano, 2000; Mignolo, 2018).

Esta exclusión ha sido descrita como una “negación e invisibilización del pensamiento y la sabiduría ancestral” (Walsh, 2005; De Sousa Santos, 2010), evidenciando un racismo epistémico que subordina los conocimientos de las poblaciones ancestrales al paradigma occidental (Grosfoguel, 2013). La formación de nivel terciario, lejos de ser un espacio neutral, refuerza estructuras de poder que legitiman un modelo hegemónico y marginan otras formas de marco epistemológico (Quijano, 2000). Esta lógica, que Aníbal Quijano denomina “colonialidad del saber”, describe cómo los conocimientos europeos han dominado sobre otras epistemologías incluso después del colonialismo formal (Grosfoguel, 2013). A partir de lo anterior, los saberes de las poblaciones ancestrales han sido relegados y descalificados, considerados muchas veces como expresiones de una “filosofía bárbara”, lo que ha creado una barrera epistémica que los sitúa en una posición de inferioridad (Dussel, 1994).

A lo largo de la historia, la integración de los pueblos originarios en el proceso educativo académico ha estado marcada por un discurso de diversidad que, en la práctica, sigue coexistiendo con un modelo educativo de base

colonial (CLACSO, 2020). A pesar de que la Constitución de 1991 reconoce los derechos educativos y culturales de los grupos étnicos (Congreso de Colombia, 1991), las universidades han mostrado una resistencia estructural a integrar estos conocimientos de manera efectiva en sus planes de estudio (Mignolo, 2018). A partir de este contexto, se ha consolidado un proceso de exclusión epistémica que se manifiesta en la marginación del saber indígena y en la carencia de reconocimiento para fuentes alternativas de conocimiento (De Sousa Santos, 2010).

Si bien la Constitución de 1991 reconoce la diversidad cultural como uno de los pilares fundamentales del Estado, las universidades continúan mostrando resistencia a la incorporación de enfoques interculturales en sus programas académicos (Bolaños, 2017). La autonomía universitaria, respaldada por el artículo 69 de la Constitución y la Ley 30 de 1992, a menudo se utiliza como argumento para evitar la adaptación de los planes de estudio a la riqueza cultural del país (Congreso de Colombia, 1992). Como resultado, la exclusión de estudiantes indígenas persiste como un problema estructural que afecta no solo el acceso, sino también la permanencia y el éxito académico de estos colectivos (Mato, 2007).

Esta exclusión puede comprenderse, asimismo, como una manifestación de la colonialidad del poder; es decir, la persistencia de estructuras de dominación establecidas en la época colonial dentro de las instituciones y prácticas educativas contemporáneas. En esta línea, Maldonado-Torres (2007) señala que la formación universitaria sigue operando bajo esquemas que refuerzan la hegemonía del marco epistemológico occidental, relegando los saberes ancestrales. Este modelo educativo no solo limita la entrada de estudiantes indígenas, sino que también impone un currículo que desvaloriza sus conocimientos y cosmovisiones. Según el Ministerio de Educación Nacional (2020), apenas el 2,5% del alumnado universitario pertenece a pueblos indígenas, pese a que estos grupos representan aproximadamente el 3,43% de la población nacional (DANE, 2019).

En este contexto, resulta fundamental cuestionar los mecanismos que han obstaculizado el acceso equitativo de las personas indígenas a la educación universitaria y explorar alternativas que permitan transformar el sistema educativo de manera estructural. Así, esta investigación examina críticamente cómo se han implementado las directrices educativas interculturales, cuáles son los principales obstáculos y de qué manera podrían abordarse para favorecer un verdadero ingreso equitativo.

1.1. Método

Esta investigación se enmarca en una perspectiva sociocrítica, apoyándose en enfoques decoloniales y en las epistemologías del sur para analizar en profundidad los mecanismos de exclusión y subordinación que afectan el saber indígena dentro del sistema educativo universitario convencional en Colombia. La interacción entre estos enfoques no es lineal ni aditiva, sino que se fundamenta en la exigencia de someter a escrutinio crítico los marcos dominantes de generación de saberes. El paradigma sociocrítico contribuye a la transformación de la realidad social, mientras que las epistemologías del sur (De Sousa Santos, 2010) y la perspectiva de Silvia Rivera Cusicanqui (2018) permiten evidenciar la configuración de la exclusión epistémica mediante el silenciamiento, la subalternización y la colonialidad del saber en las instituciones universitarias.

La adopción de la teoría de la acción comunicativa propuesta por Jürgen Habermas (1984), aunque se adhiere a una tradición europea, se justifica dado que facilita el tratamiento de las circunstancias factibles del diálogo entre saberes y la formación de consensos interculturales. No se refiere a una recuperación crítica, sino a una relectura desde el sur global, que cuestiona los confines de la racionalidad occidental y sugiere un diálogo horizontal entre perspectivas del mundo. En consecuencia, se formula una propuesta de interseccionalidad epistémica, concebida como la interacción de diversos sistemas de referente conceptual (ancestrales, académicos, técnicos, populares) que funcionan bajo estructuras de reconocimiento y legitimidad desiguales.

La metodología adoptada es cualitativa, adoptando un diseño interpretativo-crítico, en lugar de ser meramente exploratorio o descriptivo. Para el desarrollo del estudio, se optó por una estrategia etnográfica de doble reflexión (Dietz, 2012), que permitió articular la mirada emic propia de las personas participantes con la mirada ética del equipo investigador. Esta aproximación favoreció una comprensión contextualizada y profunda de los conflictos epistémicos en la educación superior, abriendo espacio para cuestionar las narrativas dominantes mediante la incorporación de voces, experiencias y prácticas del estudiantado indígena en su rol de agentes epistémicos.

La investigación se realizó en la Universidad Nacional de Colombia (sede Bogotá) y en la Universidad del Cauca (sede Popayán), seleccionadas por su relevancia institucional y el significativo número de estudiantes indígenas

inscritos. Se trabajó con personas de pregrado provenientes de los pueblos Misak, Yanacona, Inga y Pastos, matriculadas en programas de Ciencias Sociales, Educación, Agropecuaria y Salud.

Para la obtención de información relevante se implementaron diversas técnicas e instrumentos, entre ellos:

- Un análisis minucioso de las directrices educativas institucionales y nacionales vinculadas a la participación equitativa y la diversidad cultural. Esta metodología permitió detectar sesgos relacionados con la representación, la inclusión y la territorialidad.
- Entrevistas semiestructuradas realizadas a estudiantes universitarios, docentes y líderes de pueblos originarios, diseñadas y validadas por especialistas en educación intercultural. En total, se recopilaron 18 testimonios, de los cuales se extrajeron fragmentos significativos que enriquecen la evaluación empírica.
- Los círculos de la palabra de vida, entendidos como una antigua práctica de diálogo intercultural, facilitaron la creación de espacios de confianza en los que los participantes compartieron sus experiencias y propuestas. Esta metodología reforzó el aspecto colectivo del análisis y puso de relieve las modalidades de los pueblos originarios de generación de un marco epistemológico.
- A su vez, la evaluación se llevó a cabo a través de una categorización crítica fundamentada en los referentes teóricos fundamentales: la exclusión epistémica, el diálogo intercultural crítico y la justicia epistémica. Se emplearon matrices temáticas para estructurar los descubrimientos, identificando patrones de exclusión, vivencias de resistencia y propuestas en desarrollo. La metodología interpretativa facilitó la articulación de los testimonios con las tensiones estructurales inherentes al sistema educativo.

De igual manera, la validez del estudio se aseguró a través de la triangulación de fuentes, la validación por pares y la remisión de los hallazgos a delegados estudiantiles de poblaciones colectivas indígenas. Además, se observarán principios éticos esenciales como el consentimiento informado, la confidencialidad, la salvaguarda de la identidad y el respeto a la autonomía cultural y lingüística.

2. PERSPECTIVA INTERCULTURAL CRÍTICA Y LINEAMIENTOS EDUCATIVOS: ENTRE LA NORMATIVA Y LA EXCLUSIÓN EPISTÉMICA

Para comprender la Educación Superior en América Latina desde una perspectiva intercultural e inclusiva, es crucial analizar cómo los lineamientos de oportunidad de participación han respondido a los desafíos estructurales previamente identificados. Aunque el reconocimiento de la diversidad cultural ha sido un principio en los lineamientos públicos, su implementación sigue siendo limitada, afectando el impacto real en los colectivos ancestrales y rurales. En este contexto, resulta imprescindible examinar la relación entre la normativa, la accesibilidad y las iniciativas transformadoras en el sistema universitario.

En este sentido, el sistema educativo intercultural en América Latina ha sido objeto de múltiples esfuerzos institucionales e internacionales orientados a promover el reconocimiento de la diversidad cultural. Entre estos, el enfoque de competencias interculturales formulado por la UNESCO (2017) ofrece una propuesta valiosa centrada en habilidades como la reflexividad, la responsabilidad ética y la disposición al diálogo. No obstante, para que estas competencias tengan un efecto transformador en el sistema educativo académico, deben integrarse a un enfoque de perspectiva intercultural crítica que cuestione las estructuras epistémicas dominantes y favorezca una integración material de los saberes ancestrales en las universidades (UNESCO, 2017).

De igual forma, se han instaurado múltiples tácticas con el objetivo de optimizar el ingreso de los jóvenes universitarios colectivos indígenas a la formación académica. Las estrategias públicas de acción afirmativa, las becas diferenciadas, las reformas curriculares y los programas de apoyo académico y psicosocial (Dietz y Mateos, 2022; Sartorello *et al.*, 2023). Sin embargo, aunque estas medidas han incrementado la inscripción, las declaraciones recogidas evidencian que la participación equitativa no conlleva necesariamente reconocimiento ni transformación. Según expresó una alumna de Misak: *“Aquí nos aceptan, pero nuestros saberes no entran al aula. Tocamos la puerta, pero no hay espacio adentro para lo que traemos desde el territorio”* (Fragmento narrativa).

En el contexto internacional, la creación de Instituciones de Educación Superior Interculturales e Indígenas (IESII) ha sido una medida relevante en países como México, Ecuador y Bolivia. Estos espacios han desarrollado modelos académicos que integran lenguas y saberes ancestrales en sus estructuras

educativas (UNESCO, 2021). Sin embargo, como expresaron algunos participantes, *“aunque existen políticas que promueven el acceso equitativo, los contenidos y las metodologías pedagógicas no se transforman; seguimos siendo visitantes en nuestra propia universidad”* (Fragmento de narrativa).

En el caso de las universidades convencionales, algunas acciones han incluido contenidos sobre relaciones interculturales, tutorías, casas del estudiante indígena y espacios de apoyo colectivo. No obstante, los datos analizados muestran que estas estrategias, en muchos casos, reproducen una lógica asistencialista y no abordan los cambios necesarios en los marcos epistémicos y pedagógicos. En palabras de un líder estudiantil Inga: *“Nos acompañan, pero no nos escuchan. Hay becas, sí, pero no hay diálogo con nuestra forma de entender el mundo”* (Fragmento narrativo).

A pesar de los avances alcanzados, persisten desafíos notables como la escasez de financiamiento, el reconocimiento institucional limitado y las tensiones entre los saberes occidentales y las epistemologías ancestrales (Mato, 2007). En el ámbito de las universidades convencionales, se han puesto en marcha diversas estrategias orientadas a favorecer la integración y permanencia de jóvenes universitarios de colectivos indígenas. Algunas instituciones han incorporado contenidos relacionados con el diálogo intercultural y el pluralismo cultural en sus planes de estudio, buscando sensibilizar a la comunidad académica en su conjunto (Freire, 2003).

Adicionalmente, se han implementado programas de acompañamiento académico y psicosocial, que incluyen tutorías especializadas, cursos propedéuticos de nivelación en español académico y matemáticas, círculos de estudio entre pares y espacios de apoyo emocional. Un ejemplo emblemático es el Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y las Relaciones Interculturales (PUIC) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el cual ha impulsado la investigación, la formación y diversas actividades para fortalecer la diversidad cultural dentro de la universidad.

Asimismo, varias instituciones han establecido “casas del estudiante indígena” y asociaciones estudiantiles que ofrecen apoyo, alojamiento y un sentido de comunidad a las y los jóvenes indígenas que migran a las ciudades para acceder al sistema educativo universitario.

En el ámbito universitario privado comprometido con la justicia social, como la Iberoamericana de México, han surgido iniciativas orientadas a visibilizar y fortalecer la presencia de estudiantes indígenas. Estas incluyen la transformación de prácticas docentes y la lucha contra el racismo institucional (Sartore-

Ilo *et al.*, 2023). Desde el marco normativo, diversos países latinoamericanos han avanzado en la regulación que respalda la participación equitativa de colectivos indígenas en la educación superior. Constituciones y leyes universitarias en naciones como Colombia, Bolivia y Ecuador reconocen el carácter multicultural de sus sociedades y promueven la formación intercultural como principio rector. Por ejemplo, en Colombia, la Constitución de 1991 y la Ley 30 de 1992 establecen la obligación del Estado de garantizar el acceso educativo a los grupos étnicos en condiciones de igualdad y de respetar la autonomía de sus procesos formativos propios (Congreso de Colombia, 1992).

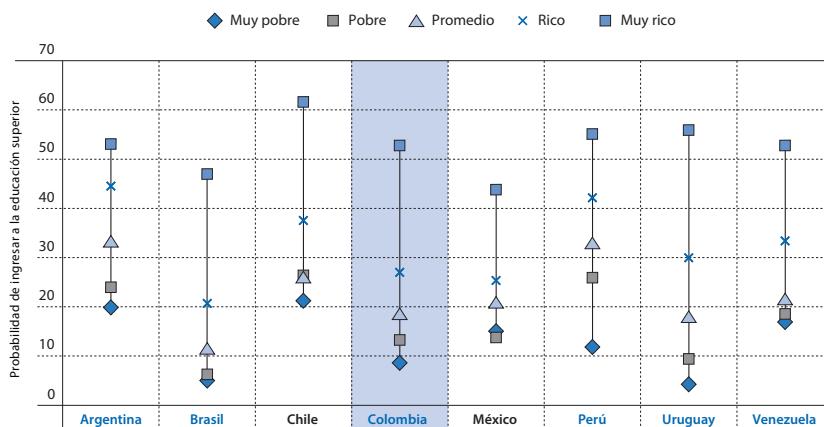
Tanto en Bolivia como en Ecuador, los procesos constituyentes impulsaron la creación de estados plurinacionales, lo que llevó a sus sistemas universitarios a incorporar identidades indígenas en sus estructuras institucionales. Además, organismos internacionales como la UNESCO y el Foro de las Naciones Unidas sobre Cuestiones Indígenas han promovido recomendaciones y monitoreado los avances en materia de equidad educativa (UNESCO, 2021).

Desde una perspectiva normativa, aunque los marcos legales de países como Colombia, Bolivia y Ecuador reconocen el carácter pluriétnico y multicultural de sus naciones, persiste una brecha entre el reconocimiento formal y la implementación efectiva (Corte Constitucional, 2019). En efecto, aunque la Constitución Política de Colombia y la Ley 30 de 1992 establecen derechos diferenciales, estos no se traducen sistemáticamente en estrategias públicas institucionales robustas. En muchos casos, la falta de voluntad política, la insuficiencia de recursos y la ausencia de mecanismos de evaluación han obstaculizado la materialización de las disposiciones normativas (Corte Constitucional, 2019).

Por esta razón, es esencial convertir los marcos normativos en acciones concretas que aseguren que la educación superior sea realmente accesible y pertinente para los pueblos indígenas y comunidades ancestrales. Aunque se han logrado avances en América Latina en cuanto al reconocimiento de la diversidad cultural y la inclusión de estudiantes indígenas en la educación terciaria, persisten obstáculos significativos. Las experiencias recogidas evidencian que la equidad no debe limitarse únicamente al acceso, sino traducirse en transformaciones estructurales dentro de las universidades. Solo así será posible una educación verdaderamente intercultural, en la que los saberes ancestrales sean reconocidos y valorados en igualdad de condiciones, y no simplemente marginados o asimilados (de Sousa Santos, 2017).

Sin embargo, los datos recopilados ponen de manifiesto que el acceso a la educación superior sigue siendo un privilegio reservado para unas pocas personas, sobre todo en comunidades rurales y pueblos originarios. Según la UNESCO (2021), apenas el 2,6% de quienes cursan estudios terciarios en la región proviene de estos grupos, lo que evidencia una barrera persistente para la movilidad académica y social. De igual forma, el Gráfico 1 del documento analizado revela la desigual distribución de las oportunidades educativas entre los países de América Latina y los integrantes de la OCDE, mostrando que la proporción de estudiantes universitarios resilientes es considerablemente inferior en la región latinoamericana (OCDE, 2016). Este dato, lejos de ser anecdótico, ilustra la persistencia de procesos históricos de exclusión que han marginado a las poblaciones indígenas y rurales de los espacios académicos formales.

Gráfico 1. Proporción de personas en formación resilientes en los países de América Latina y la OCDE (2012).

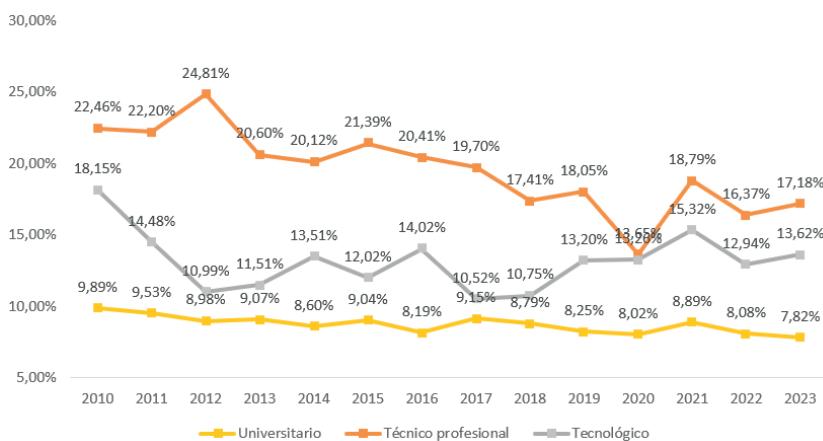


Fuente: Centro de Estudios Distributivos, Laborales y Sociales-Universidad Nacional de La Plata y Banco Mundial. (2015). Formación, base de datos socioeconómica de América Latina y el Caribe. CEDLAS-UNLP y Banco Mundial. <http://sedlac.econo.unlp.edu.ar/eng/statistics-detalle.php?idE=37>. Adaptado de Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2016). Revisión de lineamientos nacionales de formación: La formación en Colombia. OCDE. Ministerio de Formación Nacional de Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf.

Nota: Año de referencia: Argentina (2012); Brasil, Chile, Colombia, Perú, Uruguay (2011); México (2010); Venezuela (2006). Los países que no pertenecen a la OCDE se muestran en gris intenso.

Por su parte, el Gráfico 2 revela que la deserción es más pronunciada en los niveles técnicos y tecnológicos, lo que visibiliza las brechas sociales y económicas que afectan directamente la permanencia educativa. En este sentido, el Ministerio de Formación Nacional de Colombia (2023) ha señalado que la falta de infraestructura, la pobreza y las condiciones adversas del entorno rural son factores que limitan severamente la continuidad de los estudios superiores.

Gráfico 2. Tasa de deserción anual según nivel de formación.



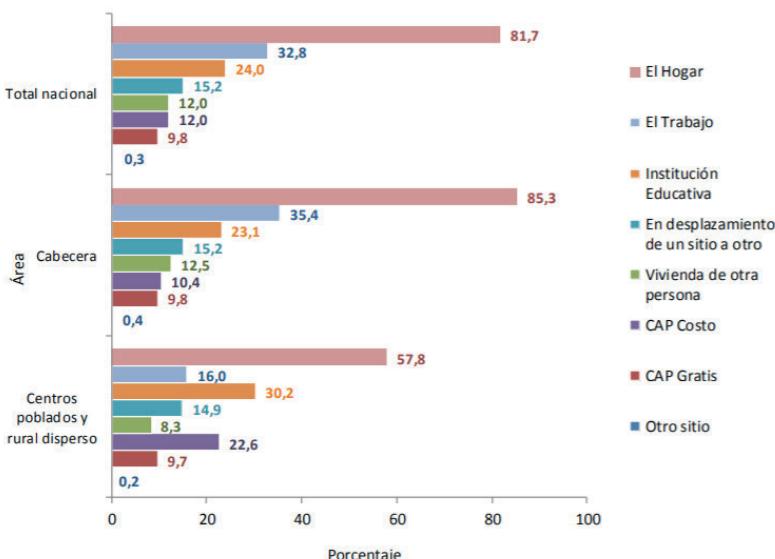
Fuente: Ministerio del Sistema Educativo Nacional de Colombia. (2023). Estadísticas de deserción. Sistema para la Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de formación académica (SPADIES). <https://www.mineducacion.gov.co/sistemasinfo/spadies/secciones/Estadisticas-de-desercion/>

Nota: Sistema para la Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de formación de nivel terciario -SPADIES -Corte de los datos: cierre estadístico de 2022.

Adicionalmente, el Gráfico 3 permite observar el impacto de la brecha digital como un factor de exclusión: mientras en las zonas urbanas la entrada a Internet se realiza mayoritariamente desde los hogares, en zonas rurales y centros poblados dispersos la entrada depende de espacios públicos o Centros de entrada Público (Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, 2019), lo que restringe la entrada efectiva a modalidades educativas virtuales o híbridas. De lo cual se desprende que, la brecha digital, es un gran impedimento para la igualdad, dado que la escasez de tecnolo-

gías de la información condiciona la formación de jóvenes universitarios en el medio rural en lo que se refiere a los cursos a distancia o a los cursos híbridos (Satizábal *et al.*, 2021).

Gráfico 3. *Acceso a Internet en zonas rurales y centros poblados dispersos según lugar de uso.*



Fuente: Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. (2019). Plan Nacional de Conectividad Rural. https://www.mintic.gov.co/portal/715/articles-125867_PDF.pdf

A partir del análisis de los Gráficos 1, 2 y 3 presentados en este artículo, se evidencian patrones estructurales de exclusión que afectan de manera significativa a las comunidades indígenas y rurales en el acceso y la permanencia dentro de la educación superior. Los datos demuestran que, aunque los marcos normativos promueven la equidad en el acceso, esto no se traduce en transformaciones sustantivas en el sistema educativo.

En conjunto, estas evidencias permiten concluir que los esfuerzos actuales por fomentar la participación equitativa en la educación universitaria no han logrado desmontar las lógicas coloniales del conocimiento que persisten en las instituciones de educación superior. Si bien se han diseñado políticas públicas que reconocen la diversidad cultural, su implementación no ha sido lo suficientemente transformadora. Las experiencias acumuladas por los pue-

blos indígenas exigen un compromiso más profundo con la justicia epistémica, lo cual implica revisar críticamente los contenidos, las pedagogías y las estructuras institucionales. Como señala Sousa Santos (2017), una auténtica universidad intercultural no puede limitarse a la integración formal de estudiantes indígenas, sino que debe asegurar el reconocimiento equitativo de sus saberes dentro del ámbito académico.

De acuerdo con lo expuesto, estos elementos permiten afirmar que la integración educativa indígena, en su aplicación actual, no ha cuestionado las lógicas coloniales del saber ni ha generado espacios efectivos de equidad epistémica. Por ello, las experiencias acumuladas demandan una revisión crítica de las políticas y un compromiso real con una educación superior que no solo diversifique las oportunidades de participación, sino que transforme los contenidos, las pedagogías y las estructuras institucionales desde una perspectiva intercultural.

En términos generales, el sistema universitario en América Latina continúa reproduciendo estructuras de exclusión epistémica, a pesar de los avances legislativos relacionados con el reconocimiento de la diversidad cultural. Si bien se han formulado estrategias públicas de acceso y metodologías pedagógicas orientadas a la interculturalidad, su implementación ha sido fragmentaria y en muchos casos simbólica. Subsisten tensiones entre la regulación formal y las prácticas institucionales, donde los saberes colectivos indígenas siguen siendo marginados o instrumentalizados bajo enfoques occidentales. Superar esta desigualdad exige una transición hacia una interculturalidad crítica, capaz de desafiar las jerarquías del conocimiento, democratizar la producción académica y fomentar transformaciones estructurales dentro de las instituciones universitarias. Es fundamental incorporar las voces de los grupos indígenas en los procesos de toma de decisiones y fortalecer programas que aseguren la integración material, la justicia epistémica y la equidad educativa en todos los niveles del sistema académico.

3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Para comprender el sistema universitario en América Latina desde una perspectiva intercultural e inclusiva, es esencial analizar cómo las políticas de acceso han respondido a los desafíos estructurales previamente identificados. Aunque el reconocimiento de la diversidad cultural es un principio fundamental en las políticas públicas, su implementación sigue siendo limitada y afecta directamente el impacto real en las comunidades indígenas y rurales.

En este contexto, resulta imprescindible examinar la relación entre la normativa, la accesibilidad y las iniciativas transformadoras dentro del sistema universitario.

Diversos países han avanzado en el reconocimiento legal de la educación intercultural y la participación equitativa de los pueblos indígenas en el nivel terciario. Colombia, Bolivia y Ecuador han adoptado marcos jurídicos que promueven la educación intercultural, aunque la aplicación de estos ha sido desigual. En Colombia, la Constitución de 1991 y la Ley 30 de 1992 garantizan el ingreso de los grupos étnicos en condiciones de igualdad (Congreso de Colombia, 1992), mientras que en Bolivia y Ecuador el modelo plurinacional ha impulsado reformas educativas. Sin embargo, organismos como la UNESCO han señalado la existencia de una brecha entre el reconocimiento legal y la aplicación efectiva, afectada por la falta de recursos y mecanismos de evaluación (UNESCO, 2021). Transformar la legislación en acciones concretas es fundamental para garantizar una educación terciaria relevante y accesible para los pueblos indígenas.

Desde la perspectiva intercultural, se han intentado integrar saberes indígenas en el sistema universitario, pero muchas iniciativas han sido simbólicas. Henríquez (2018) indica que la mayoría de los programas universitarios siguen respondiendo a paradigmas occidentales sin incorporar conocimientos ancestrales. Menos del 10% de los programas incluyen contenidos basados en saberes originarios o metodologías pedagógicas interculturales, lo que evidencia la persistente marginación de estos conocimientos.

No obstante, existen estrategias que buscan revertir esta exclusión. Un ejemplo es el modelo Escuela Nueva, implementado en Colombia, Perú y México, que ha promovido metodologías activas y participativas en educación rural (Instituto Europeo de Educación, 2020). Sin embargo, su aplicabilidad sigue limitada por la falta de recursos y capacitación docente. Otro caso relevante es la Maestría en Educación Rural Centroamericana (MERC) en Costa Rica, que ha mejorado la accesibilidad mediante tecnologías de la información, incrementando en un 15% la tasa de finalización universitaria en poblaciones rurales (García et al., 2019).

En Colombia, aunque el Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022 reconoció la necesidad de fortalecer la educación en zonas apartadas, la cobertura sigue siendo insuficiente. Según el Departamento Nacional de Estadística (2022), la cobertura en educación básica urbana es del 80,1%, mientras que en zonas rurales apenas alcanza el 66,8%. Además, la oferta de programas en educa-

ción rural representa solo el 2% del total registrado en el Ministerio de Educación, lo que limita las oportunidades de formación especializada en estas regiones.

En términos generales, la educación superior latinoamericana enfrenta serios retos para garantizar la integración de las comunidades rurales e indígenas. Si bien se han logrado avances en políticas públicas y modelos educativos innovadores, la implementación sigue siendo desigual. Se requiere mayor inversión en infraestructura, capacitación docente y programas con enfoque intercultural para cerrar la brecha educativa. Las evidencias analizadas subrayan la urgencia de transformar el sistema educativo hacia un modelo más equitativo e inclusivo.

El presente estudio también examina normativas internacionales y nacionales que regulan el derecho a la educación de los pueblos indígenas, como la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial (1965) y el Convenio 169 de la OIT (1989), este último clave en el reconocimiento de los derechos educativos indígenas. A nivel nacional, se analizaron la Constitución Política de Colombia (1991), la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), la Ley 30 de 1992 sobre educación superior y el Decreto 2500 de 2010, que establece lineamientos para la educación intercultural bilingüe. Además, se revisaron informes de la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) y del Ministerio de Educación Nacional para evaluar su implementación.

El examen de estas normativas revela que la educación intercultural ha sido formulada desde un universalismo abstracto, con principios generalizados que no consideran las especificidades culturales de los pueblos indígenas (Geertz, 1973). Esto se traduce en una homogeneización educativa que excluye saberes ancestrales y lenguas originarias. Asimismo, el sesgo de reconocimiento dificulta la creación de modelos educativos que valoren las identidades indígenas, perpetuando la exclusión en el ámbito universitario (Honneth, 1995).

El análisis de los marcos internacionales confirma que, si bien han existido avances en la formulación de políticas educativas interculturales, muchas han sido diseñadas desde perspectivas eurocétricas que minimizan las cosmovisiones indígenas. La Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) no incorporó un enfoque diferencial para pueblos originarios, permitiendo la continuidad de un modelo educativo monocultural. De manera similar, la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discri-

minación Racial (1965) no abordó explícitamente las barreras estructurales que enfrentan los jóvenes universitarios indígenas, lo que contribuye a la persistencia de brechas de acceso y permanencia en la educación superior (UNESCO, 2021).

Más recientemente, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007) representó un avance al reconocer el derecho a una educación que respete los conocimientos y valores originarios. Sin embargo, su implementación ha sido desigual. En el caso colombiano, la falta de mecanismos específicos ha impedido garantizar plenamente este derecho, manteniendo barreras estructurales en el acceso a la educación superior.

El reconocimiento y la protección de los derechos y saberes indígenas en la educación terciaria ha sido un proceso de avances graduales. Antes de 1945, la discriminación y la exclusión marcaron la falta de atención internacional a esta problemática. Entre 1945 y 1970, surgieron los primeros debates globales sobre sus derechos, aunque con escasos resultados prácticos. Posteriormente, los movimientos indígenas comenzaron a exigir su reconocimiento legal, incluyendo el acceso a la educación superior. Desde 1990, varios países han implementado políticas inclusivas, y en el siglo XXI, organismos como la UNESCO y la ONU han promovido la equidad educativa en respuesta a estas demandas. En este sentido, a lo largo de la historia, el reconocimiento y la protección de los saberes indígenas han avanzado junto con una mayor valoración de sus conocimientos. Garantizar su participación en la educación superior en condiciones de igualdad es fundamental para fortalecer su presencia en el ámbito académico y asegurar la equidad en el acceso al conocimiento.

De lo anterior, se concluye que la configuración de políticas educativas en Colombia revela la interdependencia entre normativas globales y estrategias nacionales de acceso equitativo, donde la influencia de organismos multilaterales y acuerdos internacionales ha sido determinante en la orientación de la política educativa colombiana, perpetuando las limitaciones que restringen la participación efectiva de los pueblos indígenas en la educación terciaria (UNESCO, 2021). Desde una perspectiva histórica, el análisis retrospectivo evidencia que la evolución del reconocimiento de los saberes indígenas en la educación superior ha sido fragmentaria.

Pues, a pesar de los avances normativos, la persistencia de sistemas estructurales ha limitado la efectividad de las políticas de integración en la educación superior. El reconocimiento de los saberes ancestrales ha sido intermitente, con progresos seguidos de períodos de estancamiento. Para superar estos

desafíos, es necesario no solo diseñar políticas inclusivas, sino transformar estructuralmente el sistema educativo para garantizar la equidad epistémica y eliminar las barreras que perpetúan la exclusión de los saberes ancestrales.

Asimismo, el análisis de la educación superior intercultural en Colombia revela avances normativos, pero persisten barreras estructurales que limitan la integración efectiva de los pueblos originarios. A pesar del reconocimiento de la diversidad étnica en la Constitución de 1991, las políticas educativas han carecido de mecanismos específicos para su implementación. La Ley 30 de 1992 garantiza el acceso equitativo, pero en la práctica, las poblaciones indígenas enfrentan dificultades económicas, falta de información y procesos de admisión poco accesibles (Congreso de Colombia, 1992).

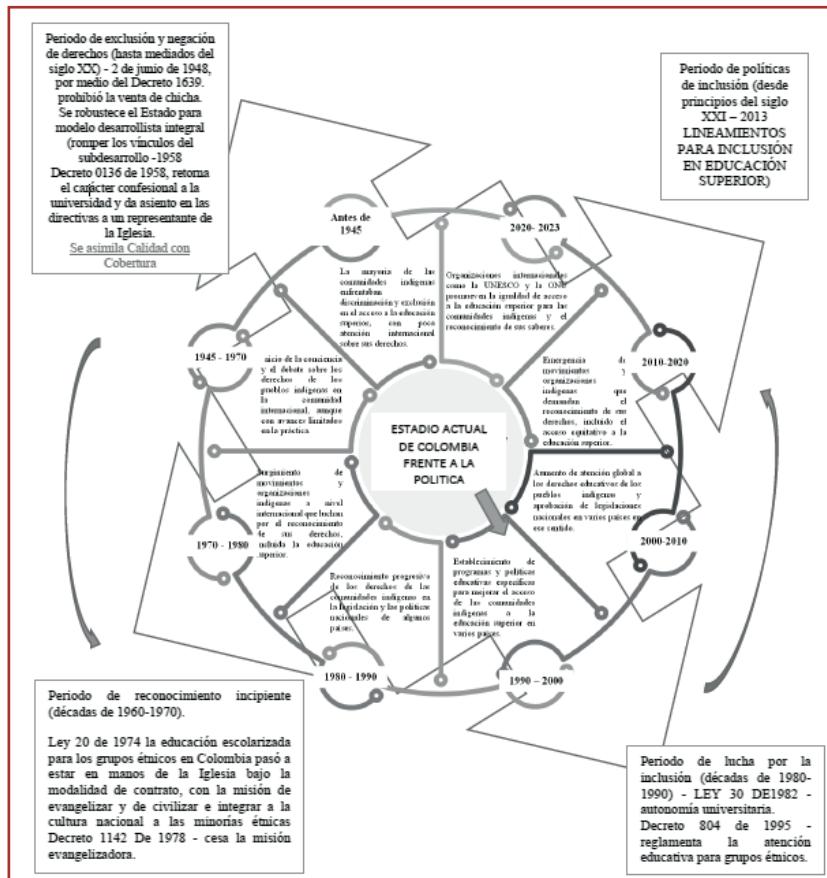
En este contexto, los programas de becas y cuotas especiales han representado un avance, aunque su implementación es desigual entre instituciones y no siempre garantiza la permanencia de los jóvenes universitarios indígenas (Ministerio de Educación Nacional, 2013). Además, la falta de formación docente en diversidad cultural dificulta la adaptación del currículo a las realidades de estas comunidades (Henríquez, 2018). La Ley 70 de 1993 y la Ley 115 de 1994 establecen lineamientos de acceso equitativo, pero desde un enfoque asistencialista que no transforma las estructuras educativas de manera sustancial. El Decreto 804 de 1995, al introducir la etnoeducación, buscó adaptar la enseñanza a las realidades culturales indígenas; no obstante, su alcance ha sido limitado por la falta de recursos y voluntad política (Ministerio de Educación Nacional, 1995).

La Sentencia T-441 de 1997 de la Corte Constitucional reconoció la necesidad de medidas afirmativas para corregir desigualdades históricas en el sistema educativo. Sin embargo, su aplicación ha sido irregular debido a obstáculos administrativos y culturales (Corte Constitucional, 1997). Igualmente, el Decreto 2406 de 2007 reafirmó el derecho a la educación en lenguas ancestrales y bajo sistemas de saberes propios, pero su impacto ha sido restringido por la priorización de modelos occidentales sobre saberes originarios (Ministerio de Educación Nacional, 2007).

En el ámbito de la política pública, los Lineamientos para la Política de Educación Superior Inclusiva (2013) y la Política Nacional de Equidad de Género en educación han buscado fomentar la participación equitativa, aunque con sesgos que homogenizan la diversidad cultural (Ministerio de Educación Nacional, 2013). El Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022 incluyó el acceso a la educación superior como meta, pero sin abordar a fondo los desafíos espe-

cíficos de los estudiantes indígenas (Departamento Nacional de Planeación, 2018). El acceso de las comunidades indígenas a la educación superior ha oscilado entre la exclusión y el reconocimiento de sus derechos. La Figura 1 evidencia la transición de modelos restrictivos a políticas más inclusivas, impulsadas por movimientos indígenas y cambios normativos.

Figura 1. Estadio actual de desarrollo de la política pública en Colombia frente a los ciclos históricos internacionales



Fuente: Elaboración propia.

Nota: Evolución histórica del reconocimiento y la integración de los pueblos originarios en la formación de nivel terciario, destacando cambios normativos y lineamientos de entrada e igualdad.

El análisis de la Figura 1 revela que el reconocimiento de los derechos educativos en Colombia ha avanzado a un ritmo más lento que en el contexto internacional. Mientras que, a nivel global, la promoción de la participación equitativa indígena se fortaleció entre 1990 y 2000, en Colombia estos progresos apenas comenzaron a materializarse desde 2013. Esta falta de sincronía refleja barreras estructurales persistentes que dificultan la transformación del sistema educativo.

En línea con este panorama, los testimonios obtenidos en entrevistas y círculos de la palabra confirman que, si bien se han dado avances en la formulación de normativas, su puesta en práctica sigue siendo limitada. Las comunidades indígenas enfrentan desconocimiento sobre estas políticas y dificultades para acceder a los beneficios contemplados (García, Ramírez y Méndez, 2019). La desconexión entre la política pública y las realidades locales se traduce en una baja permanencia de estudiantes indígenas en el ámbito universitario y en dificultades para finalizar sus estudios (Henríquez, 2018).

Un hallazgo relevante es la percepción de que la perspectiva intercultural en el sistema académico permanece superficial. Aunque existen programas y asignaturas dedicados a la diversidad cultural, la cultura indígena suele abordarse desde visiones exotizantes, sin integrar realmente los saberes ancestrales en los planes de estudio (Freire, 2003). Este enfoque instrumentaliza la cultura indígena y le resta protagonismo en el proceso educativo.

Las personas participantes también señalaron la insuficiencia de políticas de bienestar universitario como un factor determinante en la exclusión. La carencia de residencias estudiantiles adecuadas, programas de acompañamiento psicosocial y espacios de apoyo genera un entorno poco favorable para los estudiantes indígenas. Además, la falta de formación intercultural entre el personal docente perpetúa prejuicios y metodologías pedagógicas que no responden a la diversidad cultural, contribuyendo a la marginación de este grupo dentro de las universidades (Satizábal *et al.*, 2021).

Por último, se identificó una escasa representación indígena en los órganos de decisión universitaria. La limitada participación de líderes indígenas en la formulación de políticas educativas dificulta la implementación de estrategias realmente efectivas para el acceso equitativo. Para avanzar hacia una educación superior genuinamente intercultural, es fundamental fortalecer la participación indígena en la gobernanza universitaria y desarrollar modelos educativos que reconozcan y valoren los conocimientos ancestrales (UNESCO, 2021).

En suma, la revisión de las políticas públicas y normativas en Colombia evidencia que, si bien se han logrado avances en el reconocimiento formal de los derechos de los pueblos indígenas en la educación superior, la aplicación de estos marcos sigue siendo insuficiente. La adaptabilidad institucional y la voluntad política se perfilan como factores clave para consolidar un modelo universitario más equitativo e inclusivo en el país. Por ello, resulta pertinente examinar el papel de la adaptabilidad institucional en la educación superior colombiana y su impacto en el acceso de los pueblos indígenas; así, a partir de la revisión de programas y fondos destinados a garantizar la entrada y permanencia de jóvenes universitarios indígenas, se identifican avances, limitaciones y desafíos persistentes en la implementación de políticas interculturales en las universidades.

En materia de política pública, las narrativas recogidas demuestran que, aunque se han diseñado estrategias de integración, estas mantienen un enfoque asistencialista que no aborda las raíces estructurales de la exclusión educativa. Es necesario avanzar hacia una educación superior intercultural que no solo garantice la participación, sino que transforme los modelos pedagógicos, los criterios epistemológicos y las estructuras administrativas universitarias.

En este sentido, la formación intercultural debe concebirse no solo como un espacio para reconocer la diversidad, sino como un motor de transformación institucional, capaz de propiciar la convivencia equitativa entre distintas formas de saber. Garantizar el ingreso y la permanencia de personas de comunidades ancestrales en la educación superior sigue siendo un reto, marcado por desigualdades estructurales y procesos históricos de exclusión. Las experiencias de estos estudiantes evidencian las barreras persistentes que enfrentan durante su formación académica. Entre los desafíos más relevantes se encuentran la adaptación cultural y lingüística, el racismo estructural, la discriminación por la vestimenta tradicional y la presión para ajustarse a normas dominantes, lo que invisibiliza sus identidades y limita la inclusión de sus saberes en el currículo. Las dificultades económicas también profundizan la exclusión y restringen las oportunidades de acceso y permanencia.

Si bien estudiantes de pueblos originarios enfrentan obstáculos significativos para acceder y mantenerse en la educación universitaria, existen iniciativas que buscan reducir estas barreras. La Figura 2 ilustra la relación entre los desafíos expresados en sus testimonios y las estrategias implementadas a través de políticas públicas. Entre estas destacan becas, programas de

acompañamiento y espacios de reconocimiento cultural, concebidos para facilitar la integración académica y reforzar el vínculo con sus comunidades de origen.

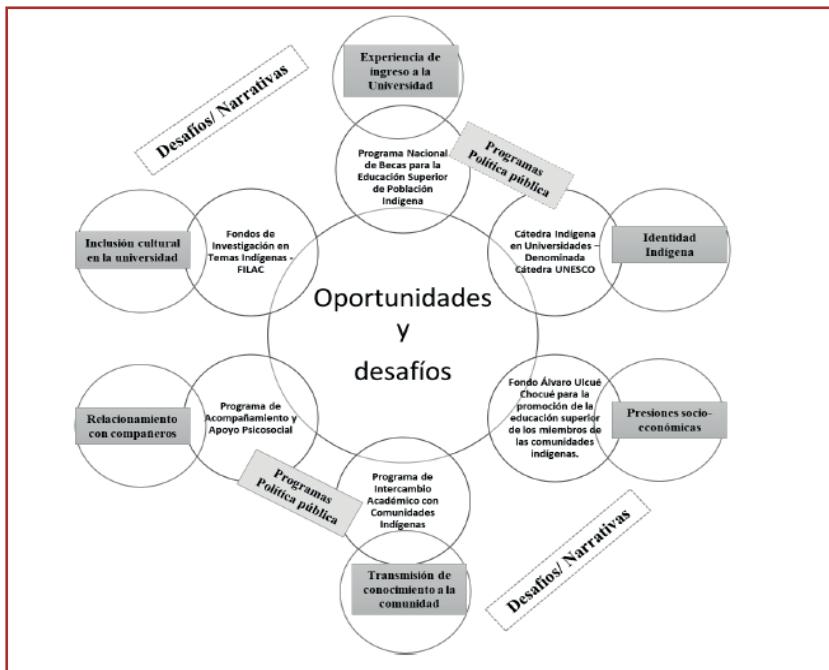
Ejemplos como el Fondo Álvaro Ulcué Chocué y el Programa Nacional de Becas para la Educación Superior de Poblaciones Indígenas han ayudado a disminuir algunas dificultades económicas. No obstante, los testimonios estudiantiles señalan que los gastos adicionales en materiales, transporte y alimentación continúan representando un obstáculo, por lo cual se requiere ampliar la cobertura de estos apoyos.

Del mismo modo, la creación de cátedras indígenas y espacios de diálogo intercultural ha permitido visibilizar los saberes ancestrales, aunque su impacto aún es limitado. La falta de transformación profunda en los planes de estudio mantiene la exclusión de estos conocimientos, y la estructura monocultural de las universidades afecta la identidad y el sentido de pertenencia de los jóvenes indígenas. A esto se suma la carencia de mecanismos de acompañamiento integral, como tutorías especializadas, residencias adecuadas y apoyo psicosocial, lo que incrementa la deserción universitaria (ver Figura 2 en página siguiente).

A pesar de los avances en las directrices educativas orientadas a la participación equitativa, persisten barreras que dificultan tanto el acceso como la permanencia de las personas en formación de comunidades indígenas en la universidad. En este sentido, la Figura 3 evidencia la distancia entre las iniciativas formuladas y su impacto real en la vida de quienes integran estos colectivos. Si bien existen programas que buscan fortalecer el diálogo intercultural, muchos carecen de continuidad o de un enfoque integral que asegure su eficacia (Ministerio de Educación Nacional, 2023). Además, las entrevistas realizadas revelan que, aunque las personas indígenas valoran las oportunidades educativas existentes, la falta de representación en los espacios de toma de decisiones institucionales sigue constituyendo un obstáculo relevante.

Como resultado, la creciente conciencia sobre la diversidad cultural y la necesidad de una participación equitativa ha impulsado a las universidades a replantear sus programas académicos, con el fin de integrar enfoques más sensibles y representativos de los saberes ancestrales. En este contexto, la incorporación de relaciones interculturales en el mesocurrículo universitario—entendido como la estructura que organiza el plan de estudios y sus trayectorias de formación (Abadía et al., 2016)—se vuelve un eje esencial en este proceso. No obstante, su implementación en las universidades colombianas

Figura 2. Interrelaciones entre experiencias y programas de participación equitativa en la formación académico de jóvenes universitarios poblaciones ancestrales en Colombia



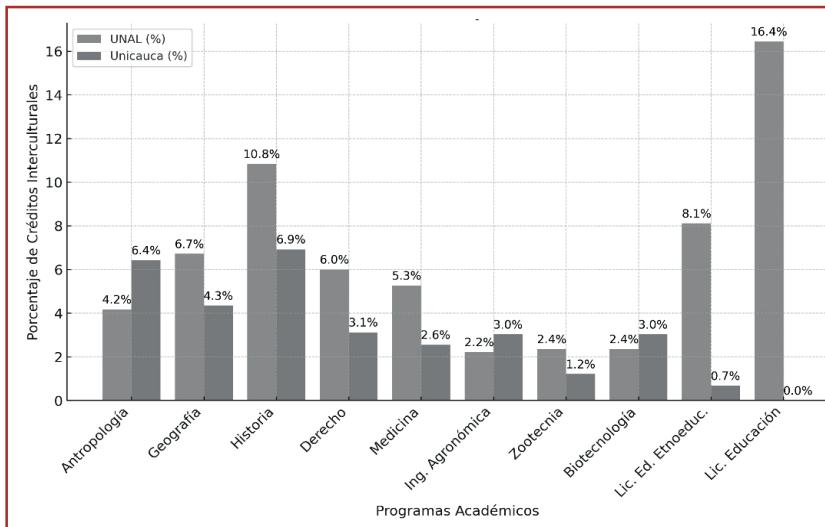
Fuente: Elaboración propia.

Nota: La figura ilustra los desafíos que enfrentan los alumnados colectivos indígenas en el proceso educativo de nivel terciario, así como las oportunidades ofrecidas por programas de política pública. Aspectos clave como la identidad, la participación equitativa cultural, las barreras económicas y la transmisión de conocimientos a sus grupos sociales destacan la importancia de implementar estrategias que garantizan su ingreso, integración y permanencia en el ámbito académico.

aún enfrenta importantes desafíos, como la escasa presencia de asignaturas con enfoque intercultural y la ausencia de un compromiso institucional sólido (véase Gráfico 4 en página siguiente).

Gráfico 4. Comparación del porcentaje de créditos interculturales en los Programas Académicos de la Universidad Nacional de Colombia y la Universidad del Cauca

Gráfico 4. Comparación del porcentaje de créditos interculturales en los Programas Académicos de la Universidad Nacional de Colombia y la Universidad del Cauca



Fuente: Elaboración propia a partir de la información contenida en el IES con corte 2023.

Nota: La información recogida en la imagen fue elaborada a partir de la revisión de los planos de estudio de las propuestas académicas de la Universidad Nacional de Colombia y la Universidad del Cauca, según lo disponible en las páginas web de ambas IES.

El análisis comparativo de los programas de pregrado en la Universidad Nacional de Colombia y la Universidad del Cauca, presentado en el Gráfico 4, permite evidenciar avances en la incorporación del enfoque intercultural, aunque persisten notables diferencias entre ambas instituciones. Esto subraya la necesidad de un compromiso más decidido para integrar la diversidad cultural al sistema educativo superior. En la Universidad Nacional, los créditos con enfoque intercultural conforman en promedio el 6,4% del plan de estudios, destacándose programas como Historia (10,8%), Medicina (6,0%) y Derecho (6,9%), que reflejan esfuerzos por incluir relaciones interculturales en la formación académica. Sin embargo, carreras como Zootecnia (2,4%) y Biotecnología (2,4%) muestran una presencia menor de este componente, lo que evidencia la urgencia de fortalecer la integración curricular justa.

Por otro lado, en la Universidad del Cauca, el porcentaje de créditos interculturales es aún más bajo, con un promedio inferior al 3%. Aunque asignaturas como Licenciatura en proceso educativo con Enfoque Etnoeducativo (3,0%)

y Geografía (4,3%) han avanzado en la integración, otros programas como Medicina (2,6%) y Derecho (3,1%) se rezagan; preocupa especialmente que la Licenciatura en proceso educativo (0,0%) no cuente con créditos destinados a este enfoque, lo que revela una profunda brecha en la formación de futuros docentes. En este sentido, el Gráfico 4 pone de manifiesto estas diferencias e invita a reforzar la presencia del enfoque intercultural en los planes de estudio. Pese a algunos progresos, la escasa proporción de créditos en ciertas áreas demanda estrategias más sólidas y sostenibles para garantizar una formación inclusiva genuina.

Para superar estos desafíos, resulta fundamental una articulación más efectiva entre las universidades y los colectivos ancestrales. Esto implica no solo crear cátedras especializadas, sino también transversalizar la perspectiva intercultural en toda la formación académica. Es relevante subrayar que la adaptabilidad institucional requiere que las universidades modifiquen sus estructuras, prácticas y currículos para responder a las necesidades de la juventud indígena universitaria. Este proceso reclama espacios de reconocimiento y equidad epistémica, así como la participación de las comunidades indígenas en la toma de decisiones sobre sus procesos educativos.

De manera general, la adaptabilidad institucional en la educación superior colombiana demanda transformaciones estructurales de mayor calado. Aunque se han logrado avances en el acceso, la permanencia y el éxito académico de las y los estudiantes indígenas dependen de una estrategia integral que contemple programas de acompañamiento efectivos, la incorporación equitativa de saberes colectivos en los currículos y una representación real en la gestión universitaria. Solo mediante un diálogo intercultural auténtico, sustentado en la equidad y el reconocimiento mutuo, será posible consolidar una educación superior verdaderamente inclusiva y pertinente para las comunidades indígenas en Colombia.

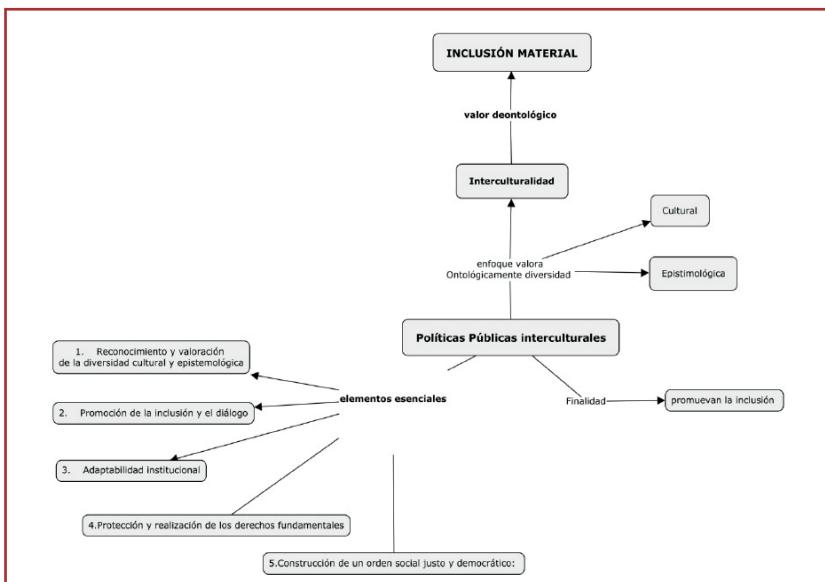
En suma, el análisis realizado ha permitido identificar cómo las dinámicas de participación justa han sido configuradas bajo un modelo condicionado por estructuras epistémicas hegemónicas. Se evidencia que, lejos de ser un proceso transformador, la participación justa en la formación académica ha operado como un mecanismo de asimilación que refuerza jerarquías vigentes, replicando la colonialidad del saber a través de estrategias públicas que no cuestionan el orden establecido.

Frente a este panorama, desde la perspectiva de las políticas públicas, la integración debe asumirse como un pilar esencial en el diseño de estrategias educativas. Por ello, se propone un modelo de política pública que supere la mera

garantía del ingreso y promueva una transformación curricular, institucional y epistémica del sistema universitario. Esta propuesta, nutrida de los hallazgos de la investigación, sistematiza experiencias y plantea estrategias concretas para construir una universidad plural, donde el diálogo de saberes, la equidad y el reconocimiento cultural sean la base de una verdadera justicia epistémica.

Así, se vuelve fundamental reconocer y valorar la diversidad cultural y epistemológica, fomentar el diálogo, garantizar la adaptabilidad institucional y proteger los derechos fundamentales (véase Figura 3). Estos principios buscan no solo promover la equidad, sino cimentar una sociedad más justa y democrática. Sin embargo, en el ámbito universitario, la perspectiva intercultural suele reducirse a un derecho formal, lo que debilita su potencial transformador. Desde enfoques críticos, se sostiene que el diálogo intercultural no debe limitarse a un reconocimiento nominal, sino asumirse como un marco capaz de propiciar cambios estructurales en las universidades y favorecer la producción de saberes desde la diversidad (Walsh, 2007).

Figura 3. Estrategias públicas interculturales y sus elementos esenciales



Fuente: Elaboración propia.

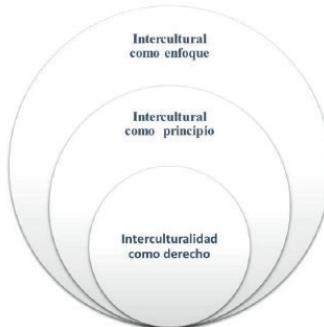
Nota: Relación entre perspectiva intercultural, oportunidad de participación justo y directrices educativas públicas, destacando principios clave como diversidad, diálogo, adaptabilidad y derechos fundamentales.

En efecto, la Figura 3 muestra que los lineamientos públicos interculturales deben construirse sobre el principio ético de la oportunidad de participación justa material, situando la diversidad cultural y epistemológica como eje fundamental. Este enfoque trasciende la mera integración, orientándose hacia la transformación de las estructuras educativas y sociales para garantizar una participación real y equitativa. Así, se identifican cuatro aspectos esenciales: el reconocimiento de la diversidad, la promoción del diálogo, la flexibilidad institucional y la garantía de los derechos fundamentales. Estos elementos no solo buscan reducir las desigualdades, sino también fortalecer un orden social más justo y democrático.

El principal desafío reside en evitar que la perspectiva intercultural quede restringida a un derecho formal dentro de marcos normativos rígidos que, lejos de potenciar su impacto, la vacían de capacidad transformadora. Su valor radica no solo en el reconocimiento legal, sino en la posibilidad de reformular las instituciones y las formas de producción del conocimiento. Sin embargo, cuando se entiende únicamente como un derecho exigible, se inserta en una lógica de inclusión forzada que no modifica las bases del sistema educativo. Como advierte Quijano (2000), esta visión neutraliza su potencial crítico y la convierte en un mecanismo de legitimación, más que en un motor de cambio estructural.

La evolución del diálogo intercultural implica el reto de llevar esta perspectiva de la teoría a la práctica. La Figura 4 profundiza en esta transición, mostrando cómo la interculturalidad puede convertirse en un motor de transformación estructural dentro de las estrategias públicas educativas e institucionales.

Figura 4. *Niveles de comprensión de la perspectiva intercultural*



Fuente: Elaboración propia.

Nota: La imagen representa tres niveles de las relaciones interculturales: como derecho, principio y enfoque, mostrando su evolución desde una concepción normativa hasta una perspectiva transformadora.

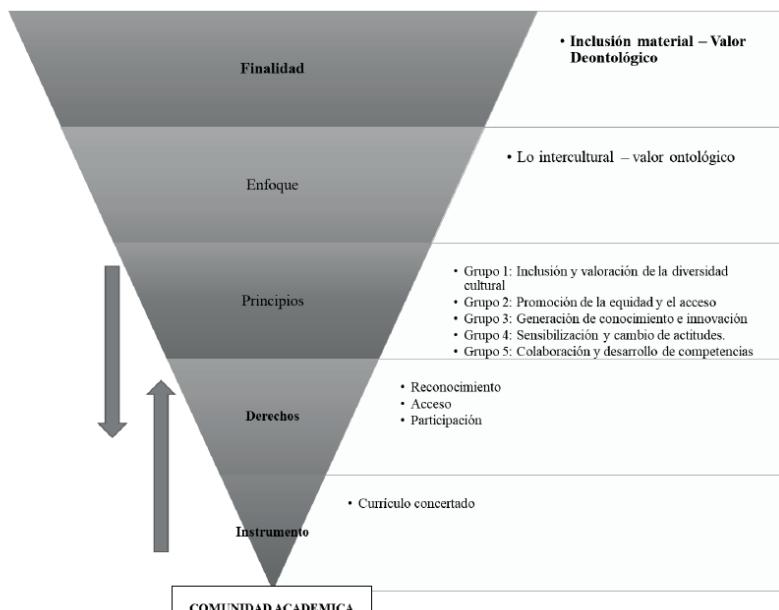
Tal como se señala, la Figura 4 ilustra la evolución del concepto de perspectiva intercultural, desde su interpretación más restrictiva como derecho hasta su consolidación como enfoque transformador. Limitar la perspectiva intercultural a un derecho dentro de marcos normativos rígidos reduce su capacidad crítica y la confina a una integración simbólica, sin generar cambios sustantivos en las estructuras educativas ni en la producción del conocimiento (Quijano, 2000). Este primer nivel, representado en el círculo más pequeño, otorga reconocimiento legal, pero no produce modificaciones de fondo en el sistema.

En el nivel intermedio, cuando la interculturalidad se asume como principio, adquiere un papel dinámico y orientador de las políticas públicas, promoviendo transformaciones estructurales. Sin embargo, su mayor potencial se alcanza al concebirla como un enfoque integral, representado por el círculo más amplio en la figura. Desde esta perspectiva, la interculturalidad deja de ser únicamente una directriz normativa para transformarse en una herramienta crítica capaz de cuestionar y reconfigurar instituciones, marcos epistémicos y relaciones de poder. Esta evolución subraya la importancia de superar una visión restringida y adoptar la interculturalidad como marco de acción que impulse la justicia social y el reconocimiento genuino de la diversidad epistemológica.

Así, el acceso justo material no debe limitarse a una estrategia de ingreso, sino entenderse como un conjunto de acciones orientadas a eliminar desigualdades en oportunidades, recursos y reconocimiento cultural. A partir de este análisis, es fundamental precisar cómo se manifiestan las relaciones interculturales en los diferentes ámbitos de la formación, tal como se representa en la Figura 5 (ver en página siguiente).

En este contexto, el diálogo intercultural en el ámbito académico parte del entendimiento de que el saber no es homogéneo ni universal, sino que surge de múltiples perspectivas y tradiciones epistémicas. La Figura 5 ilustra un modelo de política pública para la educación intercultural, estructurado en niveles que van desde la implementación de estrategias concretas hasta la adopción de principios orientadores, cuyo propósito central es garantizar la participación materialmente justa como principio ético. Así, no es solo un modelo conceptual, sino una propuesta política basada en voces y experiencias recogidas durante el proceso, como sintetiza una participante: "Para que seamos parte, tienen que cambiar las reglas, no solo dejarnos entrar" (Fragmento de narrativa).

Figura 5. Diagrama de propuesta de estructura de la Política Pública para las relaciones interculturales en la formación de nivel terciario



Fuente: Elaboración propia.

Este esquema se despliega desde herramientas prácticas, como currículos diseñados en conjunto con comunidades académicas y ancestrales, hasta el reconocimiento de derechos esenciales como la participación y el acceso. A medida que se avanza en la estructura, se agregan principios orientadores y un enfoque intercultural que reconoce la diversidad como un valor fundamental. Sin embargo, si las relaciones interculturales se limitan a un marco formal y normativo, pierden su capacidad crítica y transformadora. Tal como advierte Dussel (1993), cuando se reduce a una categoría jurídica, la interculturalidad corre el riesgo de convertirse en herramienta de asimilación en vez de motor de cambio estructural.

Para que la perspectiva intercultural despliegue realmente su potencial, debe ir más allá de la normativa y consolidarse como estrategia de transformación epistémica e institucional. No basta con garantizar el acceso de estudiantes de pueblos originarios a la universidad; es necesario modificar

los marcos epistemológicos que rigen la producción de conocimiento. Esto implica transformar la gobernanza universitaria, reformular planes de estudio e incorporar metodologías que validen y reconozcan saberes ancestrales en distintas disciplinas.

Igualmente, la participación de representantes indígenas en la toma de decisiones resulta clave para evitar que la interculturalidad se convierta en integración simbólica sin impacto real. La creación de comités interculturales, la contratación de docentes indígenas y el fortalecimiento de vínculos con comunidades originarias permitirían que la educación universitaria responda efectivamente a sus necesidades. Para garantizar la continuidad de estas directrices, es fundamental articular la educación intercultural con iniciativas en los niveles básico y medio, asegurando que jóvenes universitarios de pueblos originarios accedan a la universidad sin perder su identidad.

En suma, las relaciones interculturales en la educación universitaria no solo benefician a las comunidades ancestrales, sino que enriquecen todo el sistema académico. El diálogo entre diferentes saberes abre perspectivas innovadoras para abordar problemáticas sociales y científicas. Por su naturaleza como espacios de formación y producción de conocimiento, las universidades deben construir modelos educativos que reflejen y respeten la diversidad cultural de sus contextos.

Este análisis evidencia la brecha existente entre las políticas educativas públicas y el potencial realmente transformador de la interculturalidad. Es imprescindible repensar la integración educativa desde un enfoque que priorice principios éticos y de justicia epistémica. La situación identificada en el contexto colombiano no es exclusiva; fenómenos similares se observan en otros países de América Latina, donde los pueblos indígenas y grupos históricamente marginados enfrentan obstáculos en el acceso y reconocimiento de sus saberes dentro del ámbito universitario.

En otras palabras, experiencias en México, Ecuador, Bolivia y Brasil han demostrado que una perspectiva intercultural crítica y bien estructurada puede reformar las instituciones educativas y contribuir a la descolonización del conocimiento, fortaleciendo modelos pedagógicos inclusivos y sostenibles. Así, este estudio no solo contribuye a la discusión nacional, sino que se inscribe en el debate global sobre justicia epistémica y democratización del saber, ofreciendo herramientas para el diseño de políticas públicas interculturales y estrategias académicas que permitan superar las barreras estructurales que impiden la participación equitativa en la educación superior. Por ello, su perti-

nencia se refuerza en la línea de investigación sobre educación intercultural y decolonial, consolidando su relevancia en el ámbito académico internacional.

A partir de la evaluación teórica y empírica desarrollada, se presentan las conclusiones fundamentales que sintetizan las contribuciones, restricciones y proyecciones en torno a la integración intercultural en el ámbito universitario. En primer lugar, los hallazgos muestran que la integración de poblaciones indígenas en la universidad persiste en un marco de asimilación, donde los saberes ancestrales suelen estar subordinados a epistemologías occidentales. Pese a la existencia de políticas que proclaman la valoración de la diversidad cultural, estas son insuficientes si no se concretan en transformaciones institucionales que permitan una participación auténtica y justicia epistémica.

En segundo lugar, la investigación confirma que la normativa vigente, aunque formalmente inclusiva, no se traduce en acciones sustantivas que garanticen la justicia epistémica. Por ejemplo, los planes de estudio en universidades como la Nacional y la del Cauca muestran que los contenidos con enfoque intercultural representan un porcentaje muy bajo del total curricular. Además, los programas de bienestar y acompañamiento, aunque relevantes, no responden a las realidades culturales de los jóvenes indígenas universitarios. La Figura 5 ilustra esta brecha estructural entre la norma y la práctica.

Asimismo, el estudio evidencia que la implementación de estrategias de participación equitativa sin cuestionar las estructuras epistémicas de poder puede intensificar la exclusión que se busca superar. La persistente discrepancia entre el marco legal y la experiencia vivida por las comunidades indígenas muestra que garantizar el acceso no es suficiente; es necesario modificar marcos curriculares, criterios de validación y formas de gobernanza universitaria. Solo así será posible consolidar una educación universitaria genuinamente intercultural, en la que los conocimientos originarios sean plenamente reconocidos como parte fundamental del saber académico.

En conclusión, el enfoque de diálogo intercultural crítico propuesto en este estudio ofrece un panorama transformador que integra la equidad epistémica, la flexibilidad institucional y la participación de comunidades ancestrales como ejes centrales. Esta perspectiva plantea que la institución universitaria debe dejar de ser un espacio homogéneo para convertirse en escenario de diálogo entre lógicas diversas. Es imperativo el compromiso político de Estados, instituciones y sociedad para avanzar hacia paradigmas educativos que superen la colonialidad del conocimiento y fortalezcan una democracia epistémica basada en la pluralidad y la equidad cognitiva.

REFERENCIAS

- Centro de Estudios Distributivos, Laborales y Sociales (CEDLAS), Universidad Nacional de La Plata, y Banco Mundial. (s. f.). SEDLAC: Base de datos socioeconómica de América Latina y el Caribe. <https://tinyurl.com/3522da89>
- Colombia, Asamblea Nacional Constituyente. (1991). Constitución Política de Colombia. Secretaría del Senado. <https://tinyurl.com/5e9hynth>
- Congreso de Colombia. (1992, 28 de diciembre). Ley 30 de 1992 por la cual se organiza el servicio público de la educación superior. Diario Oficial n.º 40.700. <https://tinyurl.com/4y8222rj>
- Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. (2020). Interculturalidad y diversidad en la educación: Concepciones, políticas y prácticas. Biblioteca CLACSO. <https://tinyurl.com/9u7j7war>
- Corte Constitucional de Colombia. (2019, 24 de abril). Sentencia T-172/19. <https://tinyurl.com/yywhjdpm>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2020, 4 de junio). Boletín técnico: Educación formal (EDUC) 2019. <https://tinyurl.com/849tewka>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2022, abril). Nota estadística: Análisis de accesibilidad a centros educativos en Colombia. <https://tinyurl.com/2xunh7ue>
- De Sousa Santos, B. (2009). Una epistemología del Sur: La reinvenCIÓN del conocimiento y la emancipación social. Siglo XXI Editores.
- De Sousa Santos, B. (2017). Justicia entre saberes: Epistemologías del Sur contra el epistemocidio. Morata.
- Dussel, E. (1993). Eurocentrismo y modernidad (Introducción a las conferencias de Frankfurt). En W. Mignolo (Comp.), *Capitalismo y geopolítica del conocimiento: El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Ediciones del Signo.
- Freire, P. (2003). El grito manso. Siglo XXI Editores.
- García, A., Ramírez, P. & López, M. (2019). La educación rural en Centroamérica: Avances y desafíos de la Maestría MERC. Editorial Centroamericana.
- Instituto Europeo de Educación. (2020). Escuela Nueva: Impacto y alcance en América Latina. Instituto Europeo de Educación. <https://tinyurl.com/4yzxkc8r>
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: Contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127–167). Siglo del Hombre Editores.

- Mato, D. (2018). Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: Aspectos sociales y normativos, experiencias, logros, aprendizajes y desafíos. En D. Mato (Coord.), *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina* (pp. 15–36). UNESCO-IESALC y Universidad Nacional de Córdoba. <https://tinyurl.com/58rjc4te>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2020). Lineamientos de política de educación superior inclusiva e intercultural. <https://tinyurl.com/bdchu-vrs>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2023). *Estadísticas de deserción (SPADIES 3.0)*. <https://tinyurl.com/yc6sxkcr>
- Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. (2019). Plan Nacional de Conectividad Rural. <https://tinyurl.com/ysm6azm4>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). Competencias interculturales: Marco conceptual y operativo. <https://tinyurl.com/5c4e785f>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2016). Revisión de políticas nacionales de educación: La educación en Colombia. OCDE, Ministerio de Educación Nacional de Colombia. <https://tinyurl.com/4d5e-af2x>
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 122–151). CLACSO. <https://tinyurl.com/nt79c7jc>
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(48), 25–35. <https://tinyurl.com/yc376769>