



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
EXTENSIÓN ACADÉMICA SAN CRISTÓBAL
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**LA ETNOEDUCACIÓN UNIVERSITARIA DESDE CONCEPCIONES DE
INTERCULTURALIDAD EN UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

Tesis presentada como requisito para optar al Grado de
Doctor en Ciencias de la Educación

Autora: Olga L. Pradilla L.

Tutor: Dr. Junior J. Santiago G.

San Cristóbal, abril de 2025



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
EXTENSIÓN ACADÉMICA SAN CRISTÓBAL

ACTA

Reunidos el día miércoles, veintitrés de abril de dos mil veinticinco, en la sede de la Extensión Académica San Cristóbal, del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, los Ciudadanos Doctores: **María Lourdes Ochoa Parada, Luisa Sandia, Yaritza Cova Jaime, Oscar Enrique Blanco G. y Junior Jose Santiago Garrido** (Tutor), Documentos de Identidad N° V.-9461392, V.- 9662122, V.-6858769, V.-3836474 y V.-9348522 respectivamente, jurados designados de conformidad con el Artículo 164, del Reglamento de Estudios de Postgrado, para evaluar la Tesis Doctoral titulada: “**La etnoeducación universitaria desde concepciones de interculturalidad de una Educación Inclusiva**”, presentada por la ciudadana: **Olga Lucia Pradilla Landazabal**, Pasaporte No. **AR417542**, como requisito parcial para optar al título de **Doctora en Ciencias de la Educación**, acuerdan de conformidad con lo estipulado en los Artículos 178 y 179 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, el siguiente veredicto **APROBADO**, por constituir un aporte esencial a la etnoeducación universitaria apoyada en fundamentos teóricos que valoran la praxis inclusiva y las políticas públicas educativas de Colombia, en fe de lo cual firmamos.

María Lourdes Ochoa Parada
V.-9461392

Luisa Sandia
V.- 9662122

Yaritza Cova Jaime
V.-6858769



Oscar Enrique Blanco G.
V.-3836474

Junior Jose Santiago Garrido V.-
9348522
Tutor

Tabla de contenidos

RESUMEN	xi
INTRODUCCIÓN	1
MOMENTO I	5
DESPLIEGUE PROBLEMÁTICO	5
El problema	5
Objetivos del Estudio	12
Objetivo general	12
Objetivos específicos	12
Justificación e importancia de la investigación.	13
MOMENTO II	17
DESPLIEGUE TEÓRICO REFERENCIAL	17
Investigaciones previas	17
Bases teóricas de la investigación	27
Noción conceptual de la Etnoeducación	27
Genealogía de la Etnoeducación como disciplina	28
Referente histórico de la Educación Indígena	29
Interculturalidad	34
Educación intercultural	35
Rol del docente en la educación intercultural	37
Interculturalidad y alteridad	38
Educación inclusiva	40
Noción preliminar de la educación inclusiva.	40
Neo praxis de la educación inclusiva: la etnoeducación.	41

MOMENTO III	43
MARCO METODOLÓGICO	43
Naturaleza de estudio	43
Escenario de la Investigación	46
Informantes clave	47
Procedimiento para la Recolección de los datos o información	50
Procedimiento para el Análisis de la Información	51
MOMENTO IV	54
Despliegue analítico a partir de los hallazgos	54
Los hallazgos	54
Categoría 1	56
Principio de identidad en la indigeneidad como enfoque	56
Subcategoría Reconocimiento natural de la etnia	59
Subcategoría Relacionalidad con comunidades étnica	64
Comprensión general de la categoría principio de identidad de la indigeneidad como enfoque	74
Categoría 2	75
Comunidades étnicas y geopolítica	75
Subcategoría Manifestaciones indígenas y lengua materna	77
Subcategoría Interculturalidad: intercambio y convivencia	86
Comprensión general de la categoría Comunidades étnicas y geopolítica	93
Categoría 3	96
Políticas etnoeducativas en Colombia	96
Subcategoría Distinción sinóptica entre educación y etnoeducación	98
Subcategoría Comunidades indígenas y ascensión a la educación	108

Subcategoría Brechas etnoeducativas	115
Comprensión general de la categoría Políticas etnoeducativas en Colombia	125
Categoría 4	127
La Universidad desde el enfoque etnoeducativo	127
Subcategoría Trascendencia de la educación superior en Colombia: población indígena en contexto universitario	128
Subcategoría La etnoeducación como política pública: un enfoque o programa de formación	138
Comprensión general de la categoría Políticas etnoeducativas en Colombia	144
Categoría 5	146
Inclusión educativa y etnoeducación universitaria basada en principios de interculturalidad	146
Subcategoría Perspectiva ontogenética de la inclusión educativa	148
Subcategoría Universidad en entornos étnicos	167
Subcategoría Fomento de la educación inclusiva en la educación superior	183
Subcategoría Política de la etnoeducación en Colombia, garantía de inclusión	191
Comprensión general de la categoría Políticas etnoeducativas en Colombia	205
Intelección del fenómeno estudiado y comprendido	207
MOMENTO V	222
Despliegue Interpretativo	222
Prolegómenos al sustento teórico	222
Entendimiento fenomenológico de la investigación	225
Esencialidad filosófica emergente de la investigación	228
Sustento ontológico	229
Sustento epistemológico	231

Sustento axiológico	235
Sustento teleológico	236
Sustento metodológico	237
MOMENTO VI	240
Teoría emergente de la investigación	240
La etnoeducación universitaria aplicada desde concepciones de interculturalidad en una educación inclusiva	244
Anclajes teóricos	245
Sobre la etnoeducación: un trascendente de la educación con aires interculturales	247
Características de la educación intercultural	252
Etnoeducación, una arista de la inclusión educativa	257
Fundamentación política de la etnoeducación como estrategia inclusiva	261
Metodologías interculturales y su impacto en las brechas etnoeducativas	266
Profesionalización o formación docente	268
Consolidación de un currículo inclusivo e intercultural	272
Aprendizaje basado en proyectos (ABP) como enfoque pedagógico en la educación intercultural	274
Síntesis reflexiva	277
REFERENCIAS	288
ANEXOS	302

Lista de figuras

Figura	Pp
1. Sinopsis histórica de la educación indígena en Colombia	30
2. Procedimiento para el análisis de la información en la investigación	51
3. Matriz categorial de la pesquisa	55
4. Causa eficiente de la filosofía en correspondencia a la humanidad	58
5. Etnia Arhuaco y Departamentos de concentración	66
6. Realidades onto-históricas de la etnia	70
7. Políticas favorables a las comunidades indígenas	76
8. Elementos fundamentales de las manifestaciones y lengua materna indígena	78
9. Manifestación informada sobre el currículo educativo colombiano y la consideración de la lengua materna como lengua extranjera	82
10. Regiones que agrupan los grupos indígenas	94
11. Definiciones de etnoeducación según autores	100
12. Respuesta de la educación a la diversidad cultural	117
13. Orientaciones educativas para contextos indígenas	118
14. Número de estudiantes indígenas en Universidades de Bogotá	131
15. Imagen del hombre en su diversidad	151
16. Aspectos significativos de la Universidad en entornos étnicos	168
17. Sobre el INES Colombia	193
18. Aspectos necesarios para hacer cognoscible a las comunidades indígenas que la Educación Superior está garantizada para ellos	198
19. Representación infográfica fenoménica del estudio	221
20. Origen de la voz cultura	245
21. Apéndices de la educación	249
22. Disciplinas auxiliares que coadyuvan a la educación intercultural	255

23. Principios rectores de la inclusión y la equidad en educación	257
24. Principios de la etnoeducación	264
25. Metodologías interculturales para el fomento de la etnoeducación	268
26. Componentes del saber pedagógico	271
27. Proceso de la formulación de un proyecto	276
28. Investigación intercultural	277
29. Estudiantes étnicos de la UDES Valledupar	279
30. UDES en acción etnoeducativa	285

Lista de tablas

Tabla	Pp
1. Actores sociales seleccionados para la investigación	49
2. Antología de aportes suministrados por los informantes claves, subcategoría: Reconocimiento natural de la etnia	63
3. Resumen analítico de la subcategoría: Reconocimiento natural de la etnia. Categoría: Principio de identidad en la indigeneidad como enfoque	64
4. Antología de aportes suministrados por los informantes claves, subcategoría: Relacionalidad con comunidades étnicas	72
5. Resumen analítico de la subcategoría: Relacionalidad con comunidades étnicas. Categoría: Principio de identidad en la indigeneidad como enfoque	73
6. Antología de aportes suministrados por los informantes claves, subcategoría: Manifestaciones indígenas y lengua materna	83
7. Resumen analítico de la subcategoría: Manifestaciones indígenas y lengua materna. Categoría: Comunidades étnicas y geopolítica	86
8. Antología de aportes suministrados por los informantes clave, subcategoría: Interculturalidad: Intercambio y convivencia	91
9. Resumen analítico de la subcategoría: Interculturalidad: Intercambio y convivencia. Categoría: Comunidades étnicas y geopolítica	93
10. Antología de aportes suministrados por los informantes clave, subcategoría: Distinción sinóptica entre educación y etnoeducación	106
11. Resumen analítico de la subcategoría: Distinción sinóptica entre educación y etnoeducación. Categoría: Políticas etnoeducativas en Colombia	108
12. Antología de aportes suministrados por los informantes clave, subcategoría: Comunidades indígenas y ascensión a la educación	112
13. Resumen analítico de la subcategoría: Brechas etnoeducativas. Categoría: Comunidades indígenas y ascensión a la educación	115
14. Antología de aportes suministrados por los informantes clave, subcategoría: Trascendencia de la educación superior en Colombia: Población indígena en contexto Universitario	122
15. Resumen analítico de la subcategoría: Trascendencia de la educación superior en Colombia: Población indígena en contexto Universitario. Categoría: La Universidad desde el enfoque etnoeducativo	125

16. Antología de aportes suministrados por los informantes claves, subcategoría: La etnoeducación como política pública: un enfoque o programa de formación	134
17. Resumen analítico de la subcategoría: La etnoeducación como política pública: un enfoque o programa de formación. Categoría: Políticas etnoeducativas en Colombia	137
18. Antología de aportes suministrados por los informantes claves, subcategoría: Perspectiva ontogenética de la inclusión educativa	141
19. Resumen analítico de la subcategoría: La etnoeducación como política pública: un enfoque o programa de formación. Categoría: La Universidad desde el enfoque Etnoeducativo	143
20. Antología de aportes suministrados por los informantes clave, subcategoría: Perspectiva ontogenética de la inclusión educativa	161
21. Resumen analítico de la subcategoría: Perspectiva ontogenética de la inclusión educativa. Categoría: Inclusión educativa y etnoeducación universitaria basada en principios de interculturalidad	167
22. Antología de aportes suministrados por los informantes clave, subcategoría: Universidad en entornos étnicos Superior	178
23. Resumen analítico de la subcategoría: Universidad en entornos étnicos. Categoría: Inclusión educativa y etnoeducación universitaria basada en principios de interculturalidad	183
24. Antología de aportes suministrados por los informantes clave, subcategoría: Fomento de la educación inclusiva en la educación superior	188
25. Resumen analítico de la subcategoría: : Fomento de la Educación Inclusiva en la Educación Superior Categoría: Inclusión educativa y etnoeducación universitaria basada en principios de interculturalidad	191
26. Antología de aportes suministrados por los informantes clave, subcategoría: Política de la etnoeducación en Colombia garantía de inclusión	199
27. Resumen analítico de la subcategoría: Política de la etnoeducación en Colombia garantía de inclusión Categoría: Inclusión educativa y etnoeducación universitaria basada en principios de interculturalidad	204

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL PARA EL MAGISTERIO
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Línea de investigación pedagógica

**LA ETNOEDUCACIÓN UNIVERSITARIA DESDE CONCEPCIONES DE
INTERCULTURALIDAD EN UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

Tesis Doctoral para Optar al Título de Doctor en Ciencias de la Educación

Autor: Olga L. Pradilla L.

Tutor: Dr. Junior J. Santiago G.

Fecha: febrero 2025

RESUMEN

La educación es un derecho inalterable para todo ser humano, de ahí que resulte imperativo repensarlo en atención a la diversidad étnica que existe en el territorio colombiano, con el objetivo de generar fundamentos teóricos de la etnoeducación universitaria aplicado desde concepciones de interculturalidad en una educación inclusiva en Colombia. El estudio se enmarcó bajo el enfoque cualitativo, paradigma interpretativo, método fenomenológico-hermenéutico con miras a comprender la realidad, la existencia del fenómeno, cada manifestación de vida en el contexto social y educativo superior. Se emplearon las técnicas acorde a la naturaleza de la ruta investigativa: construcción del instrumento, recolección de la información donde se abordaron seis expertos en materia de interculturalidad e inclusión, todos ellos docentes universitarios conscientes del entorno sociocultural brindando información valiosa al estudio, respondiendo cada cuestión según el guion de entrevista que posteriormente se categoriza, analiza, contrasta y sistematiza, hasta alcanzar hallazgos que conlleven a teorizar. Se concluye que: desde hace más de tres décadas los gobiernos en Colombia han atendido las orientaciones de UNICEF y UNESCO en pro de la educación en entornos indígenas, pero aún falta atinar en aspectos curriculares; asimismo, la Universidad ha ido ejerciendo políticas de admisión, pero aun no alcanzan programas que orienten al estudiante étnico, como tampoco se cuentan con académicos capacitados en interculturalidad; además de la necesidad de formación inicial y continua en interculturalidad bilingüe y de un currículo ajustado a las necesidades; así como generar espacios de interacción intercultural a través de la investigación y la extensión universitaria.

Descriptor: educación inclusiva, etnoeducación, etnoinvestigación, interculturalidad.

INTRODUCCIÓN

La variedad y riqueza cultural que posee Colombia es inmensa. El país es multirracial y en sus tradiciones y manifestaciones culturales es evidente la presencia de una herencia de la cual no se puede desligar, ya que corre por las venas de su población. Así como tiene una población tan diversa, es evidente que, si quiere preservar esa pluralidad, debe tejer estrategias entorno a la conservación de ese patrimonio con el fin de que no desaparezca con el tiempo.

Esta problemática que afecta a la población indígena, resulta una amenaza para la conservación de sus costumbres, pues es evidente que su situación económica no es la mejor, ya que las comunidades tienen economías de subsistencia y en general, las más apartadas no tienen casi contacto con el mundo exterior, pues a veces ni siquiera han salido nunca de sus entornos. Para estos casos el gobierno habilitó escuelas rurales con profesores bilingües y con currículos adaptados a sus necesidades, cosmovisión y oficios, pero lamentablemente no hay una continuidad, una vez que finalizan sus estudios de secundaria.

Este trabajo tiene como objetivo plantear la problemática existente ante la ausencia de inclusión en la educación superior para la población proveniente de las etnias, a pesar de que el Estado ha hecho sus esfuerzos por diferenciar la población autóctona en el campo educativo, solo se ha hecho el trabajo en la educación básica y secundaria, mientras que en la educación superior no hay iniciativas de esta índole. Es por eso que se ha detectado que no hay políticas de inclusión para la población proveniente de las etnias en la educación superior. Si bien el Gobierno brinda becas en las instituciones públicas de educación superior, no es suficiente, ya que solo un bajo porcentaje de estudiantes indígenas accede a estudios universitarios.

A lo largo de este trabajo se analizarán las principales causas sobre las razones por las cuales los indígenas terminan sus estudios de secundaria y no continúan su ciclo de formación profesional. Como medida urgente hay que analizar esta problemática y plantear soluciones que en un futuro no muy lejano se puedan aplicar, para que este índice suba y de esta manera, la situación de la población indígena mejore su calidad de vida y, por consiguiente, la de su comunidad. Se busca plantear la posibilidad de que si más indígenas acceden a la educación superior y se profesionalizan y aplican sus

conocimientos en su misma comunidad, es menor el riesgo de que la comunidad con el tiempo desaparezca, pues tendría especialistas en todas las áreas del conocimiento y serían más competitivos.

Es importante analizar como los etnoeducadores se han tenido que educar de una manera profesional para que puedan aplicar sus conocimientos en las comunidades donde laboran. Si bien sus conocimientos son importantes porque pertenecen a las mismas etnias, son bilingües y conocen ampliamente sus costumbres y cosmovisión, requisito prioritario para poder ejercer como etnoeducadores. Estos profesionales no son suficientes y muchas veces su saber y su aplicación distan de las necesidades propias de la comunidad, puesto que cada comunidad es diferente, cuestión que dificulta su labor.

En este sentido, la investigación consta de seis momentos: momento I despliegue problemático, Momento II despliegue teórico referencial, Momento III despliegue metodológico, Momento IV despliegue analítico a partir de los hallazgos, Momento V despliegue interpretativo y Momento VI teoría emergente de la tesis. Estos momentos se desglosan uno a uno de manera sinóptica de la siguiente manera: Momento I, intitulado Despliegue Problemático, en el que se expone el problema del estudio, se presentan los objetivos de la investigación, así como la justificación e importancia de la misma.

Como segundo Momento, que se titula Despliegue Teórico Referencial, se expone el estado del Arte del Estudio, teniendo en cuenta investigaciones previas de índole internacional, como nacional, destacándose que en correlación al objeto de estudio son pocas las pesquisas congruentes con las Unidades de Análisis de la indagación; además, de exponerse en este momento las Bases Teóricas respectivas consideradas así por la investigadora.

Como tercer momento se describe el Despliegue metodológico, que expone la naturaleza del estudio, así como las técnicas a emplear a posteriori para la recolección de información; así mismo, se hace presente el número de informantes claves que se abordarán y que aportarán desde sus experiencias, vivencias y emociones, aspectos delimitantes para el estudio.

En cuanto al momento cuatro, la investigadora emprende la tarea de acoplar en el discurso, así como descriptivamente el despliegue analítico a partir de los hallazgos,

exponiendo, analizando y contrastando la información entre los pares informantes, además de los monumentos escritos que se emplean como fuentes directas que determinan el proceso de triangulación y así desplegar conclusiones conceptuales delimitantes del estudio.

Entre tanto, el momento cinco del estudio, intitulado Despliegue Interpretativo donde la investigadora a posterior del proceso de análisis y comprensión de la información, llega a los considerados Prolegómenos en el que se entiende completamente el fenómeno en estudio, así como la esencialidad filosófica del mismo donde se desglosa ontológica, epistemológica, axiológica, teleológica y metodológicamente el estudio en sí, dado que el desarrollo sistemático del mismo ha dado pie para tales consideraciones sinópticas.

Finalmente, el momento VI del estudio intitulado Teoría Emergente de la Investigación donde se hace presente el ser ahí teórico del estudio en atención a lo que ha emergido de lo analizado y comprendido, como un contribuyente a las ciencias de la educación en orden a la inclusión, a la diversidad cultural, la etnoeducación, considerando fundamental la formación docente en vista a estos aires interculturales.

MOMENTO I

DESPLIEGUE PROBLEMÁTICO

El problema

Desde los inicios de la humanidad la educación ha sido una prioridad en las culturas civilizadas y siempre ha estado en proceso de cambio y mejora. Las nuevas reformas que constantemente se aplican indican que los nuevos contextos educativos tienen otras exigencias a las cuales la educación se debe adaptar y por lo tanto debe evolucionar. Sin embargo, la realidad dista del panorama, pues las necesidades de las comunidades indígenas son diferentes y aún no se han adaptado a las herramientas educativas por medio de las cuales se imparte el conocimiento. Si bien la ley es clara en cuanto a los contenidos y respeto de la identidad propia de las minorías étnicas; la realidad o práctica educativa para estas comunidades originarias, parece no serlo en general a lo expresado en lo normativo.

La historia demuestra que es el ser humano quien debe ajustarse a los cambios, por eso es que en la historia de la educación se han estudiado distintos tipos de modelos educativos, modelos pedagógicos, enfoques que siempre buscan que el estudiante mejore sus competencias y sus conocimientos para en un futuro poder aplicarlos y, por tanto, sean útiles. Aun así, no se puede universalizar la etnoeducación con la educación generalizada, pues los contextos y realidades tienen otras cosmovisiones que no permiten cotejo alguno y los procesos son diferentes, no hay manera de homogeneizarlos.

La historia de Colombia está representada y definida por su esencia natural, es decir, por el conjunto de hombres y mujeres que desde sus diversidades culturales y étnicas, han marcado la identidad y actitud de los colombianos que desde los pueblos originarios perfilaron los rasgos de lucha por su reivindicación social y/o política. Los indígenas, han sido pueblo vulnerado a través de los años donde el tema educación, ha sido uno de los espacios de mayor reclamo, pues se ha ignorado su naturaleza y cosmovisión, y se ha impuesto una cultura ajena a la suya propia, que va en contravía a sus creencias y saberes.

Es de destacar, que Colombia es un país maravilloso, no solo por su geografía, sino por su gente amén a la multiculturalidad que la delimita, así como por el gran número de comunidades indígenas presentes en lo ancho y amplio del territorio nacional (Comisión Segunda Constitucional Permanente, 2020), considerándose a estos como sujetos con plenos derecho de recibir su formación en su lengua materna y que se les respete su identidad cultural. De ahí que en el siglo XX se reivindican, alcanzando protagonismo dentro de la Asamblea Nacional Constituyente, reflejo de ello es la Constitución Política de 1991 en donde se: "...reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana" (Art. 7). Este derecho permite que las comunidades indígenas generen su propio marco educativo basado en sus creencias y con un carácter autónomo (Arbeláez y Vélez, 2008).

Estas razones dan origen a un nuevo constructo en el ámbito de las ciencias sociales, poco abordada, pero que requiere de una reflexión sistemática en pro de demarcar principios éticos, morales, espirituales y socioculturales para la asistencia didáctica a las comunidades indígenas, este constructo, la etnoeducación, que por definición, permite a los indígenas no sólo formarse en unos saberes específicos que apunten al desarrollo del individuo previamente establecido por la legislación, sino que genera un marco de estrategias para que las comunidades no se desliguen de sus saberes ancestrales y de su conocimiento autóctono, concibiendo por demás, al profesor como un líder social (Cabrera, et. al. 2018).

Según la Ley 115 de 1994, comprende la etnoeducación, como la educación destinada:

... para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones (Art. 55).

Esta participación política por parte de las comunidades indígenas, cada vez ha tenido más reconocimiento y participación. Al ser minoría, se han unido a otros grupos semejantes como el campesinado o a otros grupos étnicos, minorías religiosas y sindicatos, hasta conformar grupos con líderes destacados que han hecho valer sus derechos y su presencia se ha denotado en la participación política. Cabe añadir que la

constitución de 1991 ha sido catalogada como la más moderna de América Latina y destacada a nivel mundial en el reconocimiento de los derechos de los indígenas (González, 2006).

No obstante, la formación impartida a estas minorías, debe ser coherente con sus costumbres y debe estar orientada a proteger su identidad, cuidado de la naturaleza, protección, uso de sus lenguas nativas y también debe incluir la formación de los etnoeducadores, así como fortalecer la investigación. La teleología de la etnoeducación, según consta en la Ley 115 de 1994:

... estará orientada por los principios y fines generales de la educación establecidos en la presente ley y tendrá en cuenta, además, los criterios de integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. Tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura. (Art. 56).

Todos los pilares de la etnoeducación deben ser acordes con los principios de la ley educativa, y por lo tanto, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) debe garantizar que estos requerimientos afiancen los procesos para que los objetivos se cumplan y se lleve a cabo el proceso mediante el cual, tanto los estudiantes de las etnias, como los etnoeducadores cubran con los contenidos establecidos, y además se fortalezcan y mantengan su identidad cultural.

Sin embargo, aún no se ha logrado darle el valor a la historia y a la cultura de las comunidades indígenas, quienes transmiten su conocimiento por medio de la oralidad, herramienta que no es valorada al igual que la escritura, que resulta el único medio válido para la transmisión del conocimiento, dejando a la oralidad solo como un medio de comunicación y no como un instrumento educativo (Izquierdo, 2018).

Cabe resaltar, que la educación tradicional sigue prevaleciendo en los contextos educativos tanto en Colombia como en América Latina, a pesar de que las leyes y la constitución en torno a la etnoeducación haya obtenido su posicionamiento, pues los contenidos ontológicos, epistemológicos y metodológicos continúan siendo de carácter memorístico y académico, alejándose del contexto particular de cada entorno (Huayhua, 2012).

Los pueblos originarios de América Latina precolombinos, tenían un sistema educativo que se transmitía de generación en generación por medio de la oralidad, los hijos aprendían a hacer los oficios de los padres y vivían en una compleja fusión y armonía con la familia o comunidad, con la naturaleza y su entorno, como lo expresa Cerón (2017):

(...) la escuela primigenia americana se dio en el Ayllu (equivalente a familia), en el marco de la chagra (espacio en el que se crían plantas, animales y la familia humana) donde se fundían, en una conversa cósmica, el mundo de los saberes ancestrales, el mundo de los humanos y el mundo de la naturaleza para asegurar la crianza de la vida. Por eso nunca fue una simple transmisión de saberes, sino que estuvo acompañada de un plan de vida el cual requería de un aprendizaje práctico, lúdico y ritualizado en el vientre mismo de la madre tierra. (p. 12).

La educación ya estaba dada en los quehaceres necesarios para que la comunidad funcionara de una manera integral. Si bien, este sistema no pudo sostenerse más allá de la llegada de los españoles, por motivos que se conocen, como la explotación a la cual fue sometida el indígena y la ruptura con la realidad que los rodeaba, el mundo fue evolucionando y años más tarde el sistema educativo tuvo que tomar medidas, pero aún falta adaptar esa normativa de una manera eficiente y pluralista, para que las tradiciones no se vean interrumpidas y afectadas.

En el contexto educativo coinciden tendencias que se asocian a los neologismos surgentes y uno de ellos es la denominada educación inclusiva, que pese a ser la educación un derecho humano, es imperativo generar métodos y técnicas, así como un marco de estrategias de procesos de inclusión transformando las prácticas ordinarias apropiadas para la atención escolar a todas las personas humanas en comunidades de aprendizaje (Ferrada, et. al., 2008), especialmente a las comunidades indígenas.

Para el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2013) en el documento de lineamientos de políticas de educación superior inclusiva se puede encontrar el avance en materia gubernamental para lograr una sociedad incluyente, abordando y diseñando estrategias y acciones para aplicar estas políticas en una educación de calidad. Dicho documento expone lo siguiente:

Estos lineamientos exponen claramente cómo la educación inclusiva es una estrategia central para la inclusión social, una inclusión que, al trascender la dicotomía tradicional asociada al concepto de exclusión, permite pensar en

un modelo educativo abierto y generoso que entiende la diversidad como una característica inherente no sólo al ser humano sino a la vida misma. Gracias a este documento, pionero en América Latina, el Ministerio de Educación Nacional ha conseguido aterrizar el ideal conceptual de la educación inclusiva a la realidad colombiana, caracterizada por su riqueza étnica y cultural. (p.10)

Este apartado expone que las diferencias son riqueza en materia cultural y étnica que deben ser una puerta de entrada para el acceso a las oportunidades y a la prosperidad, es por eso que hay que aplicar estos lineamientos y estrategias para que estas iniciativas no se queden solo en políticas públicas, sino que se logren materializar y adaptar a la realidad de la diversidad étnica que posee el territorio colombiano. Es un reto, pues si bien la ley abriga la diversidad y protege a las minorías; la aplicabilidad de estos lineamientos no se adapta del todo a las necesidades exclusivas de cada comunidad, y en educación superior, son casi inexistentes.

En Colombia las políticas de educación social inclusiva en la educación superior resultan como un mecanismo de garantía para la protección y reconocimiento de los derechos humanos y a la dignidad humana, que apuntan más hacia un reconocimiento de grupos minoritarios, que hacia una participación política (Peñas, 2020). En otras palabras, hasta ahora se está recorriendo un camino para la pedagogía en la cual se empiece a reconocer y respetar las diferencias como parte de un todo.

Hay un paradigma de educación inclusiva a nivel mundial, esto implica que haya cambios sustanciales en las políticas educativas que deben combatir las inequidades e incluir a las personas en condición de marginalidad y pobreza, puesto que la misma diversidad exige que haya necesidades especiales para estos grupos, que son valiosos y tienen características especiales diferentes.

Si bien estas políticas de inclusión educativa son una realidad social que está en construcción, en Colombia se manifiestan eventos que dan como fenómeno la movilización y absentismo escolar por parte de las etnias, más que una propuesta de inclusión real, pues sólo ha quedado en letra moral y conceptos. Se ha identificado una notable problemática causada por la pérdida de identidad de los indígenas que cada día abandonan sus territorios por distintos motivos, y que se incorporan en la vida occidentalizada que nada tiene que ver con sus costumbres, cosmovisión, lengua y demás elementos que vale la pena rescatar. Además de esta problemática, también se

ha podido observar que no hay una continuidad de los saberes de la etnoeducación en la educación superior, ésta solo se aplica en la educación básica y en la secundaria.

Hasta ahora, los sustentos etnoeducativos residen en marcos políticos o en letras normativas, más que en preceptos teóricos que soporten de manera sistemática esta realidad socio cultural, pese a los intentos y afanes de una teorizada educación inclusiva. No se elude la participación de uno u otro miembro de etnias en la educación básica, así como en la educación superior; pero son sujetos que se han ajustado a la estructura educativa en sí. El propósito es que, la educación adquiriera rasgos étnicos o características propias que comulguen fehacientemente con estas culturas para el sostenimiento de los principios ancestrales que también son ricos por su contenido social, cultural, religioso, político, inclusive el económico.

Según el documento de las políticas de inclusión en la educación superior MEN (2013) estas políticas no se pueden limitar únicamente a la infraestructura, o sea a un cupo para que el estudiante asista a la universidad pública, el rol del cambio debe cuestionarse si los contenidos programáticos del currículo responden a las realidades y contextos de formación sustentables de las minorías que se pretenden impactar dentro del marco de la inclusión en la educación superior, así como los profesores que transmiten y guían ese proceso de aprendizaje:

(...) en la educación superior, su rol como política pública implica preguntarse sobre si los esquemas de organización del currículo que principalmente se basan en una sumatoria de asignaturas cargadas de contenidos, sufren de desconexión con temas y contextos que guardan significación para una formación relevante y sustentable. Implica también cuestionar una práctica docente que se basa en metodologías frontales de enseñanza, en transmitir conocimiento e información y que está muchas veces alejada/distante frente a las expectativas y necesidades de la sociedad, y alejada de las culturas y los mundos de los jóvenes. (p. 15)

Ante este panorama de realidad, si bien el Estado por medio de la constitución y sus decretos ha intentado aplicar e introducir políticas de inclusión en la educación, aún dista y hay mucho trecho por recorrer, ya que el papel es claro y conciso, pero la ejecución y la práctica de esos lineamientos se aleja de las realidades y del objetivo que se busca.

Si bien las políticas son claras como anteriormente se menciona, la aplicación de las mismas debe llevar un monitoreo profundo para que se adapten a los contextos y

necesidades de las comunidades. En el marco de la educación superior, habría que revisar los planes de estudio si estos se ajustan a una política etnoeducativa o se ha de consolidar en conformidad con esta realidad socioeducativa, en particular, en la región, ya que la suscrita investigación se llevará a cabo en un contexto en la que confluyen diversas etnias, a su vez que diversas formas en como estas se manifiestan dada las condiciones de historicidad o temporalidad.

Si bien las políticas de inclusión y de la educación son diferentes y adaptadas a las etnias y minorías, se emplea en las comunidades y escuelas rurales donde hay presencia de resguardos indígenas y étnicos, este proceso se ve truncado al finalizar la educación secundaria, pues no hay una continuidad de estos procesos en la educación superior, o por lo menos, muy pocos ascienden a estos espacios y las razones económicas resultan ser las más obvias.

En este sentido, la investigación se desarrollará en la Universidad de Santander (UDES), Campus Valledupar, Institución de educación superior de carácter privado. Este es el medio para desempeñar la formación de etnoeducadores, dada la realidad de contexto y la presencia de personas naturales con esta facultad existencial y sociocultural bien particular, que también requieren de asistencia educativa y formativa para desde filosofías autóctonas y estrategias consonantes a cada manifestación étnica de la región, con gran contenido etnoeducativo cultural y lingüístico. Y es pertinente, dado que Valledupar, zona en la que residen estas manifestaciones étnicas y donde a la vez sirve académicamente el Campus Extensivo de la UDES, tiene en su derredor Departamentos como el Cesar, Magdalena y Guajira, contextos estos con serias, ciertas y considerables presencias indígenas.

Asimismo, se ha de conocer la realidad formativa del cuerpo docente. Más allá de sus saberes específicos y altamente científicos, el que enseña en un contexto de interculturalidad, debe comprender la biodiversidad de las etnias y sus particularidades entre ellas, es decir, sus códigos comunicacionales, sus rasgos sociales, culturales, su margen de creencias, entre otros aspectos con el propósito de que haya un efectivo desempeño de la función docente en la educación étnica a nivel superior. Por ende, los profesores deben estar capacitados para atender las necesidades diferenciales de los estudiantes, y que logre potenciar las capacidades de los mismos. Todas estas

estrategias deben ir dirigidas a encontrar respuestas antes los problemas o desafíos que se encuentren en la dinámica del aprendizaje inclusivo.

(...) la educación inclusiva se define como una estrategia central para luchar contra la exclusión social. Es decir, como una estrategia para afrontar ese proceso multidimensional caracterizado por una serie de factores materiales y objetivos, relacionados con aspectos económicos, culturales y político-jurídicos (ingresos, acceso al mercado de trabajo y a activos, derechos fundamentales), y factores simbólicos y subjetivos asociados a acciones determinadas que atentan la identidad de la persona (rechazo, indiferencia, invisibilidad). (MEN, 2013, p. 22).

Todo esto conduce a la investigadora a formular una serie de cuestiones en correlación con el objeto de estudio que permiten delimitar el marco de objetivos que direccionarán la investigación en su momento de sistematización tomando como referencia cada categoría que acompaña al objeto de estudio de la presente pesquisa. Por ello resulta oportuno pensar ¿De qué manera los actores socioeducativos en la universidad asimilan la etnoeducación? ¿Cómo se concibe la educación inclusiva desde la práctica docente en contextos de educación superior? ¿Qué políticas inclusivas ejecuta la educación superior en Colombia en coherencia con las políticas públicas etnoeducativas y de inclusión en la región? ¿Es posible estructurar un marco sistemático de orientaciones que delimiten la práctica del constructo Etnoeducación con aires de inclusividad en la Educación Universitaria en Colombia?

Objetivos del estudio

Objetivo general

Generar fundamentos teóricos de la etnoeducación universitaria aplicado desde concepciones de interculturalidad en una educación inclusiva en Colombia

Objetivos específicos

- Develar de parte de los actores socioeducativos universitarios el nivel de asimilación de la Etnoeducación.
- Analizar la práctica de una educación inclusiva desde el contexto de la educación superior colombiana.

- Comparar las políticas inclusivas que ejecuta la educación superior en Colombia en coherencia con las políticas públicas etnoeducativas y de inclusión en la región.
- Delimitar soportes teóricos que orienten las políticas de la educación inclusiva favorables para la práctica de la etnoeducación en la Universidad colombiana.

Justificación e importancia de la investigación

La educación superior es generalizada a su vez que actualizada para las mayorías y no contempla las necesidades especiales de las minorías siendo éstas las étnicas. Esta realidad, ya demarca una notable debilidad en el sistema educativo colombiano ya que no se considera en lo práctico la EE a nivel superior.

Haciendo una sinopsis histórica la EE existe en Colombia desde hace más de tres (3) décadas, ésta está destinada a las comunidades indígenas o pueblos originarios donde se enseña la educación básica y secundaria, pero las políticas son inexistentes en el campo de la educación superior, lo que permite a través del presente estudio conocer las razones que han conllevado a no ejecutar las indicaciones del Estado y de garantías morales que favorecen al indígena agotar sus aspiraciones de formación académica o profesional a nivel superior, bien sea en Instituciones de Educación Universitaria (IEU) publica, así como privada o particular.

De ahí que la investigadora asume la EE como objeto de estudio porque se ha identificado una notable problemática, debido a la pérdida de conciencia histórica e identidad nacional desde los pueblos indígenas, que a tenor con la indagación cada día abandonan sus territorios por distintos motivos y se incorporan a la vida occidentalizada que nada tiene que ver con sus costumbres, cosmovisión, lengua, entre otras manifestaciones autóctonas. No es que se niegue la occidentalización; sólo que no deben auto dirimir sus identidades y autonomías como población indígena y que sus aspiraciones, como las de cualquier ciudadano más de Colombia, deben ser atendidas, asistidas, ejecutadas.

A lo largo de la historia de Colombia han surgido movimientos indígenas sociales que buscan reivindicar sus derechos, pues han sido vulnerados a través de los años y la educación no ha estado al margen de esos reclamos, pues se ha ignorado su naturaleza y cosmovisión, y se ha impuesto una cultura ajena a la suya, que va en contravía a sus

creencias y saberes. Con estas reivindicaciones justificadas y razonables desde todo punto de vista, los grupos indígenas han logrado que se les reconozcan sus derechos, pero aún hay bastante por hacer.

Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN) a través de los lineamientos de política de Educación Superior Inclusiva e Intercultural (2020) busca que las IEU apliquen estrategias para atender a los estudiantes con enfoque diferencial, y de esta manera garantizar no sólo la calidad, sino su permanencia y terminación de sus estudios, para finalmente lograr una cobertura educativa para todos. La diversidad poblacional debe ser entendida como característica propia del ser humano, y por tanto no debe ser vista como una debilidad, sino como una fortaleza.

Las comunidades étnicas a través de su cosmovisión tienen mucho valor y mucho que enseñar, sus conocimientos y saberes ancestrales no deben ser menospreciados, todo lo contrario, deben ser rescatados, entendidos, y en la manera como sea posible, deben ser preservados, hasta el punto de protegerlos de la extinción de donde se prevé que será su destino si no se toman medidas urgentes. La responsabilidad de la educación superior es importante, ya que le permite a los miembros de las comunidades indígenas profesionalizarse y con la adaptación de estas políticas de inclusión, le permitirán sentirse cómodo y respetado, y no en un medio extraño en el cual no se siente identificado.

La educación debe cubrir todas las dimensiones del ser humano, y de esta manera, abarcar realmente la educación intercultural en un contexto social abierto y plural, esto con el objetivo de formar ciudadanos íntegros, y éticos que tengan otras formas de apropiación del conocimiento. Es preciso aclarar que esta realidad no se ve reflejada en los contextos de educación superior, puesto que la educación es pareja y uniforme, no tiene en cuenta los contextos indígenas (Peñas, 2020).

Una de las finalidades, ha de ser precisamente, buscar estrategias y metodologías que se puedan aplicar en los contextos educativos de las Instituciones de Educación Superior (IES), para que las políticas de inclusión sean aplicadas de una manera eficaz, respetando la diversidad lingüística, social, cultural y geográfica de donde pertenezca cada estudiante proveniente de alguna etnia. Ya que como bien se ha mencionado, si bien las políticas de inclusión en las IES existen, no se han aplicado de una manera

exitosa, dejando en este aspecto, un amplio campo de acción e intervención urgente y necesaria.

El estudio desde el punto de vista teórico e incluso legal resulta importante, dado al conjunto de monumentos escritos (científico-teóricos y jurídicos) que sustentan cada perspectiva aludida en relación al objeto de estudio. Por ello, es de considerar algunas fuentes primarias que apoyan cada una de las concepciones que se presentan en el corriente estudio. Sírvasse comprender, que la presente pesquisa a posteriori permitirá a la sociedad y/o comunidades del conocimiento soportar, aporte, argumentar provechosamente desde la perspectiva científica en atención a los pueblos originarios o comunidades indígenas.

En referencia a lo educativo, la investigación se justifica en virtud de su finalidad natural, que desde sus orígenes consiste en la formación de los humanos conforme a los requerimientos del todo social (Jaeger, 2006; Dilthey, 1957) y en este sentido, las comunidades originarias o indígenas, merecen además de ser atendidas; ser formados para que desde sus filosofías prácticas, culturales, sociales, lingüísticas, así como desde su cosmovisión y cosmogonía darle orientación a sus pares existenciales, además con la puesta en práctica de estrategias acordes a sus realidades y en correspondencia con las neo-tendencias metodológicas para el aprendizaje.

En cuanto a lo epistemológico, la pesquisa se justifica desde una perspectiva teórico-humanística, lo que evidencia la necesidad de la formación docente en pro de la atención, capacitación y orientación de los procesos de enseñanza-aprendizaje a las comunidades indígenas de la región; así como la ascensión a la educación superior.

Finalmente, la investigadora concibe enmarcar metodológicamente la pesquisa desde el paradigma interpretativo, enfoque cualitativo, método fenomenológico-hermenéutico, ya que resulta interesante desde esta perspectiva conocer y comprender el constructo desde la premisa Gadameriana y Wittgensteineana, en el entendido de que toda palabra es un ente devenido y por ende ostenta un significado que alguien le ha otorgado (Gadamer, 1983; Wittgenstein, 2011).

Anexo a ello, cada manifestación existencial, desde sus realidades permitirá alcanzar un nivel de comprensión sobre el constructo y la práctica educativa en población indígena. El estudio se inscribe en la Línea de Investigación Pedagógica del Centro de

Investigación Educativa “Georgina Calderón” enalteciendo el rigor científico y productivo en pro del desarrollo de la educación y en este particular, desde la premisa de una educación repensada en pro de las comunidades indígenas.

MOMENTO II

DESPLIEGUE TEÓRICO REFERENCIAL

Investigaciones previas

En este episodio de la pesquisa, el investigador erige la estructura teórica, que fundamentará el ejercicio indagatorio con relación al objeto-estudio, fundamentalmente desde el estado del arte. Es a partir de la búsqueda, recopilación, revisión y análisis de investigaciones previas, que el investigador hará conocer que la pesquisa cuenta con un alto rigor investigativo de interés cuyos sustentos ontológicos, epistemológicos, metodológicos, así como resultados permitirán determinar que el objeto-estudio es de impacto y necesario en lo indagatorio en las ciencias sociales. Los antecedentes, como también se conocen, en atención al objeto-estudio, así como a las demás Unidades de Análisis respectivas, orientará al investigador en la edificación del gran andamiaje gnoseológico que constituirá el soporte fundamental de la pesquisa, así como el soporte teórico de la misma.

En este caso, la investigadora considera oportuno abordar a ocho (8) investigaciones previas que tienen relación con el objeto-estudio, así como con los demás componentes categoriales que delimitan la investigación. Se visibilizarán los autores, sus investigaciones correlativas; la naturaleza indagatoria, es decir, el marco metodológico de éstas, además de hallazgos y resultados, datos estos elementales que delimitan el desarrollo, actualidad, innovación y aportes significativos en las ciencias.

Es importante desatacar, que en cuanto al tema de la Etnoeducación (EE) en el contexto de la Educación Superior, hay carencia de investigaciones doctorales con respecto al objeto de estudio, es una investigación inédita e innovadora para el territorio colombiano y aun en el contexto internacional. Ésta es la razón por la cual, no se encuentra cuantiosa bibliografía, pues es un proceso que está en construcción y aún falta mucho camino por recorrer.

La apuesta de este trabajo es construir a partir de los saberes de naturaleza etnoeducativa, la educación inclusiva y la interculturalidad en la educación superior en

Colombia, teniendo en cuenta las numerosas tensiones y desafíos que éstas representan en la sociedad global, así como local donde sirve el objeto-estudio su desarrollo.

En cuanto a lo internacional:

Ospina (2022) con su investigación intitulada: “Tras las huellas de la educación indígena. El caso de la comunidad indígena Cañamomo – Lomaprieta en el Departamento de Caldas – Colombia”, presentada ante la Universidad de Salamanca, España, para optar al Grado Académico de Doctor en Educación. Con el propósito de: “Comprender la relación entre la educación y la cultura en la comunidad del resguardo indígena Cañamomo – Lomaprieta en el departamento de Caldas”. Para el investigador, la educación indígena en el Departamento que sirve de contexto al objeto-estudio, ha sido relegada en el tiempo por las fuertes influencias ideológicas o dogmáticas en lo político y cultural, aspecto éste que ha conllevado a una masiva movilización de la comunidad indígena, así como la invasión cultural poniendo en peligro el acervo cultural y/o saber ancestral.

Como metodología, se sostiene que la investigación se concibe desde el paradigma interpretativo, enfoque cualitativo, método etnográfico. A través de la pesquisa se declara la pertinencia que tiene el este paradigma para comprender desde lo interno de la comunidad la realidad que se suscita en la etnia objeto-estudio en el marco de lo educativo o escolar, admitiendo que no es un algo suscitante en el presente momento, sino que se ha ido llevando a cabo a lo largo de la historia.

La pesquisa concluye, en que considera reconstruir la historia de la educación desde lo autóctono en pro del resguardo indígena; se comprendió que la educación indígena en el resguardo patrimonial, permitió hallar el sentido profundo que en ellos existen a su cosmogonía y cosmovisión, lo que representa un importante desafío para materializar la propuesta educativa hacia una escuela indígena para formar a las nuevas generaciones ante el reconocimiento propio de su cultura; recuperar la sabiduría ancestral por medio del acto educativo, partiendo de la relación que sostienen con su territorio que es su principal pedagogo reconocido y valorado desde la conexión que tiene con el cosmos como movimiento étnico.

Por otra parte, Benet (2019), con su investigación: “construyendo una universidad intercultural inclusiva”, presentada en la Escuela de Doctorado de la Universidad Jaume

I, para optar al grado de Doctor en Educación, con el objetivo de: “identificar el estado actual de las culturas, las políticas y las prácticas de la comunidad educativa de la Universitat Jaume I en el marco de la universidad intercultural inclusiva”, dado que la Universidad es el ente que contribuye a la garantía del ejercicio de la ciudadanía, la promoción de derechos humanos y de la interculturalidad garantizando una calidad educativa desde lo inclusivo.

En base a la metodología, el estudio se enmarca en una investigación de enfoque cualitativo y el método consistió en un estudio de casos. Como técnica para la recolección de datos, según la investigadora se elaboró ad hoc a partir de los indicadores de las guías de autoevaluación para la escuela intercultural inclusiva, de tal modo que se constituyeron en grupos focales con el profesorado, alumnado, así como entrevistas al personal de servicio, equipo rectoral y un docente; además de la revisión documental respectiva.

En cuanto a los resultados, se destaca que la Universidad garantiza la atención a la diversidad desde un modelo más integrador que inclusivo. Asimismo, el multilingüismo y la internacionalización aparecen como elementos que generan tensiones en la comunidad universitaria y que es necesario abordar. Además, confirma la necesidad de la formación de docentes para garantizar la atención a la diversidad; por lo que se concluye que la Universidad que sirve como contexto objeto de estudio, tiene una profunda vocación por ser inclusiva y de atención a la interculturalidad en el ideario de la Universidad, de generando políticas inclusivas desde la generación de planes y programas que promuevan la docencia promoviendo la formación del profesorado para garantizar una educación inclusiva de calidad.

De igual Vidal-Torecilla, et. al., (2021) con su investigación intitulada “Concepciones etnoeducativas e interculturalidad, perspectivas hacia una educación intercultural”, difundida a través de la Revista de Filosofía, de La Universidad del Zulia, Venezuela, pesquisa que tiene por propósito: “analizar las concepciones, realidades y aportes de la etnoeducación como perspectiva de educación intercultural”, en el entendido que la educación es un derecho universal y humano fundamental, tanto como la vida, por lo que se ha de corresponder con la necesidad de promover la formación de

ciudadanos capaces de desarrollarse y convivir con y como seres diversos a través de la actitud dialógica intercultural.

En lo que respecta a la metodología, la investigación se enmarca en la ruta Documental y bibliográfica, contrastando postulados desde la revisión de literatura selecta, entendiéndose como fuentes documentales: libros, periódicos, revistas, actas notariales, tratados, conferencias transcritas; así como documentos fílmicos: diapositivas, películas u otros contenidos audiovisuales; documentos grabados como discos, cintas, entre otros, que resulten de gran valía, no sólo para contrastar, sino hábiles para el análisis, la comprensión y aprehensión de resultados significativos en materia etnoeducativa e/o intercultural.

Como reflexiones finales sostiene que es imperativo considerar la cultura como el sentir compartido de un grupo social que brinda la integración, aceptación; además de la concepción de la diversidad coexistente en la realidad étnica lo que merece intercambios significativos y constructivos que conlleven al reconocimiento de sí mismos y del otro como étnicos. Además, se concluye indicando que la interculturalidad trae como propuesta, la consolidación de comunidades democráticas e inclusivas, reconociendo entre otras cosas, la diversidad cultural existente en el País y que según sus filosofías existenciales, morales y sociales, son una comunidad integrada por personas humanas que desde sus capacidades han de sumar y comprender las otras proposiciones étnicas existentes.

Entre otras investigaciones previas, está la contribución intelectual de Bravo-Villa (2022) presentada en la Universidad de Valladolid, Esoaña y difundida a través de la Revista de Ciencias humanas, teoría social y pensamiento crítico de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt, Venezuela, con el propósito general de: “analizar las textualidades de profesores que se desempeñan en escuelas básicas rurales situadas en territorio mapuche-lafkenche en la región de La Araucanía”.

Metodológicamente, la investigación se centró en el enfoque cualitativo con alcances descriptivos, con estudio de casos de tipo instrumental. En el estudio se empleó la entrevista semi estructurada como técnica de recolección de información, que más tarde apoyados en la teoría fundamentada empleando el Software de análisis de datos cualitativos Atlas.ti 8.0 para la respectiva codificación axial y abierta de la información

recabada. Como hallazgos principales se obtuvo que la educación intercultural inclusiva requiere la movilización de competencias interculturales vinculadas al aprender a ser, aprender a hacer, aprender a conocer y principalmente al aprender a vivir juntos con la finalidad de responder a las demandas de una sociedad diversa.

En lo nacional...

Se tiene como investigación previa el producto intelectual intitulado: “Inclusión educativa e interculturalidad: un acercamiento a la educación superior en La Guajira, Colombia”, presentada en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Guajira, Colombia, por Thorné-Torné y Ramírez-González (2021), con el propósito de: “analizar la situación actual de la educación inclusiva superior en el Departamento de La Guajira a partir de los principios de la Inclusión”.

Metodológicamente, los investigadores incursaron el estudio en el enfoque cualitativo, paradigma interpretativo, método hermenéutico documental, en la que por medio de un estudio especializado de revisión documental estudiaron setenta y cinco publicaciones en la que se tuvo en cuenta las unidades de análisis siguientes: interculturalidad, inclusión y educación superior, en la que se concluye que: Colombia ha ejercido un interesante esfuerzo sobre la educación inclusiva en congruencia con las orientaciones de la UNESCO expresadas en el Decreto 1421 de 2017 en donde se demarcan líneas de acción de caras a la nueva percepción de escuela pública y donde la Educación Superior en correspondencia con el universo legislativo en materia, abraza la formación inclusiva y genera grupos de investigación sobre interculturalidad.

En síntesis, concluye indicando que la Universidad de La Guajira, es un contexto educativo superior que hace evidente los esfuerzos por generar en sí políticas de inclusión acordes a las orientaciones que globalmente se emanan y nacionalmente se conceptualizan para brindar a la colectividad del contexto local y nacional oportunidades de formación a nivel superior desde la perspectiva de la diversidad e interculturalidad; sin embargo, es todo un desafío, no ha sido suficiente el alcance de los objetivos por razones de infraestructura, formación docente y políticas públicas internas en torno a la atención a la diversidad, imposibilitando la cobertura de la Universidad en el área peninsular.

Por otra parte, Castañeda y Pineda (2022) llevan a cabo una investigación intitulada: “Etnoeducación: prácticas pedagógicas y estrategias didácticas que promueven la educación inclusiva”, pesquisa presentada con el fin de alcanzar el grado académico de Magister en Educación en la Universidad Uniminuto, en la Ciudad de Bogotá. A través de ella, se busca: “Reconocer las prácticas pedagógicas y didácticas para promover la educación inclusiva en la sede Eloy Valenzuela de la Institución Etnoeducativa Vicente Borrero Costa, y de esta manera, mejorar las brechas existentes en la comunidad educativa en cuanto a pluralidad e identidad.

En cuanto a lo metodológico, la investigación se centra en el paradigma interpretativo, enfoque cualitativo método fenomenológico, teniendo como contexto la sede Eloy Valenzuela de la Institución Etnoeducativa Vicente Borrero Costa, tomando como referente de aplicación del estudio a estudiantes del grado cuarto y quinto, por lo que se consideran como Informantes Claves a cinco docentes, nueve estudiantes y siete padres de familia, ya que se buscó conocer la percepción en cuanto a Etnoeducación por parte de estos.

Entre los resultados más relevantes, se determinó que en la Institución educativa objeto de este estudio, existe un Proyecto Etnoeducativo Comunitario (PEC) que no toda la comunidad educativa conoce. Dentro de los principales principios de este documento, se encuentra y se inculca el respeto a la diversidad y se reconoce la diversidad étnica como un pilar para la construcción de un proyecto de vida. La EE está presente en todas las áreas, se encuentra inmerso en todas las asignaturas, y no una en particular, por lo tanto, es transversal. No todos conocen el proyecto Etno Educativo y que las prácticas ligadas a la EE se limitan al respeto por la diversidad y el buen trato, como por ejemplo, conmemorar festividades de los pueblos nativos que sean significativos dentro de la comunidad étnica.

Además, Martínez-Silva (2023) de la Universidad de Manizales, Colombia, con su investigación intitulada: “Consideraciones sobre la inclusión de estudiantes indígenas en la educación superior en Colombia”, difundida a través de la Revista Educación Superior y Sociedad, propone: “analizar las limitaciones en la inclusión de estudiantes indígenas en la educación superior convencional en Colombia”, en vista a las diversas expectativas acerca de la educación formal de caras a la educación de los pueblos indígenas,

considerándose en ellas limitaciones en cuanto al acceso, permanencia y egreso, así mismo el tema de inserción laboral o pervivencia en las comunidades étnicas de origen.

En cuanto a la metodología, el estudio se enmarca en el enfoque cualitativo, paradigma interpretativo, investigación documental de tipo exploratorio y descriptivo, consolidado en seis etapas de recolección y análisis de la información, entendiendo que ésta se desarrolla en su primer momento una búsqueda exploratoria en el 2019 a través de Google académico con las palabras claves educación superior, pueblos indígenas y Colombia; en segundo término, se realizó una búsqueda intencionada siguiendo los artículos integrados en los documentos presentados en el marco de las investigaciones sobre educación superior y pueblos indígenas; sucesivamente, se realizó un primer ejercicio de organización de la información, teniendo en cuenta la clasificación en modalidades de colaboración intercultural propuesta por Daniel Mato y la distinción entre IES convencionales y no convencionales y las tres últimas en relación al contexto real y su identificación con las políticas del IES.

Como conclusiones se tuvo que, la equidad implica la aceptación de la existencia de barreras que afectan especialmente a determinadas categorías sociales que exigen un análisis más profundo sobre la formación social de las desigualdades; o las limitaciones que presenta la inclusión, tanto en la dimensión formal del acceso, permanencia y graduación, como la dimensión sustancial que comprende la retribución comunitaria y la pervivencia como pueblos indígenas, derivan del distanciamiento entre las IES y los pueblos indígenas, Como estudiantes indígenas llegan a la educación superior con inseguridades que no son exclusivamente académicas, también identifican incertidumbres relacionadas con su pertenencia comunitaria y proyecciones de futuro que los programas de inclusión no logran contener desde un enfoque asistencial.

Por otra parte, Ramírez (2020), con su investigación: “La educación superior intercultural para los pueblos indígenas: un análisis desde la política pública”, presentada en la Pontificia Universidad Javeriana, en Bogotá-Colombia, ante la Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales, para Optar al Grado Académico de Magister en Política Social. En esta investigación se tiene como objetivo: “Determinar si las políticas públicas de enfoque diferencial que se han construido desde finales del siglo XX y lo que lleva del este siglo dan respuestas a las demandas de los pueblos indígenas por una

educación superior intercultural”, y la respuesta por parte de las Instituciones por incluir dentro de su oferta educativa el enfoque intercultural.

La metodología empleada se enmarca en el paradigma interpretativo, enfoque cualitativo, de tipo descriptivo en base al análisis documental, considerándose como primeras fuentes, La Constitución de 1991, las Leyes y/o Decretos relacionados con el derecho a la educación, fundamentalmente en el ámbito universitario para los pueblos indígenas; así como otras fuentes estadísticas e informes del Ministerio de Educación, el icetex y sentencias de la Corte Constitucional, además de declaraciones internacionales en materia de Derechos humanos emanados por UNESCO, Cepal y CIDH.

Como conclusiones, se apuntan a que las políticas públicas con enfoque diferencial existentes, no han logrado consolidar la educación superior intercultural, puesto que las comunidades étnicas continúan en “un estado de marginalidad y rezago escolar” y aún queda mucho por hacer para que el objetivo de pertinencia y calidad educativa se cumpla. El autor afirma que las bajas tasas de escolaridad de las personas pertenecientes a las etnias, reflejan la ausencia estatal y las problemáticas sociales de los territorios. Aun no se ha podido consolidar el cambio del modelo educativo adaptado a las necesidades especiales de los grupos étnicos y enfocarlos en el territorio, pues no se puede hacer un único modelo, pues las diversidades entre las mismas etnias no lo permiten hacerlo de una manera homogeneizada, por esta misma razón, el autor sugiere cambiar el modelo educativo.

De igual modo, Morales (2018) con su investigación: “Comunicación intercultural: una apuesta por las competencias ciudadanas para la inclusión en ambientes de diversidad”, presentada en la Ilustre Universidad Tecnológica de Pereira, como requisito parcial para optar al Título de Doctora en Ciencias de la Educación, muestra una perspectiva fenoménica acerca de la exclusión, segregación y discriminación que se suscita en contextos escolares, apostando hacia una formación ciudadana concentrada en la inclusión en ambientes de diversidad fundamentalmente en la Institución Educativa Jesús María Ormaza, en Pereira-Colombia.

Como objetivo central de la investigación se sostiene “Comprender cómo contribuye la comunicación intercultural a la generación de competencias ciudadanas en ambientes de diversidad como el de la Comunidad Educativa Jesús María Ormaza”, ya que la Ley

115 establece como principio teleológico de la educación en Colombia, la formación para el respeto a los derechos humanos, en especial la vida, la paz, la democracia, la convivencia, el pluralismo y el ejercicio de la tolerancia y la libertad.

La metodología que se emplea para la pesquisa es de corte cualitativa, empleando como técnica la entrevista semiestructurada, analizando la información a la luz de las categorías fundamentales. De esta manera, el análisis realizado según los aportes emanados de los informantes abordados, conducen a conceptualizar los modos de convivencia según cada realidad cultural y de desenvolvimiento social.

Entre otras cosas, la investigación concluye definiendo las categorías pluri, multi e intercultural como guías para comprender las diversas formas de manifestarse la humanidad en el orden social, partiendo desde las manifestaciones étnicas, así como las orientaciones sexuales y el pluralismo religioso, tribus urbanas, entre otros; de igual manera, se concluye que el diálogo intercultural implica un enfoque axiológico y moral, fundamentalmente en materia de derechos humanos re-significando las categorías pensar, actuar y pensar desde la mismidad la otredad, admitiendo que la educación para la ciudadanía resulta ser en la medida en que se trasciendan las reflexiones escritas llenas de buenas intenciones, hacia la realidad.

Para Sierra (2018), quien sostiene una investigación presentada ante la Universidad de la Costa, en Barranquilla-Colombia, intitulada: “La incorporación de la educación inclusiva y las comunidades de aula como cultura institucional”, con el objetivo de: “Incorporar el enfoque de educación inclusiva y comunidad de aula en la cultura institucional escolar”, ya que las sociedades del conocimiento y del aprendizaje se constituyen como la única entidad capaz de emancipar no solo a la persona humana, sino al conjunto de prácticas tradicionales que aún hoy siglo XXI no se alcanza. El rol del docente debe trascender del oficio de ejecutor de directrices y dar paso a un sujeto crítico de dichas políticas.

Metodológicamente, la investigación se enmarca en el paradigma interpretativo, enfoque cualitativo, de tipo descriptiva, método etnográfico. Como técnica se empleó la entrevista, con preguntas semiestructuradas. La propuesta investigativa gira en torno a conocer la situación de las comunidades de aula y los procesos de inclusión; para lo cual

se expone la caracterización del quehacer docente en la cotidianidad de su cultura de interacción y formación.

Se concluye admitiendo que la inclusión en el contexto educativo, es impostergable, por lo que la escuela debe reformarse en pro de una adecuada prestación del servicio acorde a su naturaleza y sin distinción, ya que a su juicio, ésta es una entidad en pro del desarrollo humano y un derecho; aunado a ello, se celebra los avances que a la par al tiempo se suscitan en la educación y por ende la innovación que no fortalece del todo los procesos de aprendizaje, dado a la existencia de brechas que de alguna u otra forma resultan ser excluyentes y la práctica educativa debe darse en atención a los principios de justicia social; por otra parte reconocer el rol que desempeña la familia, al igual que la sociedad en el proceso formativo, dentro y fuera de la institución, por lo que se sugiere un proyecto de integración escolar para alumnos con necesidades educativas especiales.

En consecuencia, estas previas indagaciones internacionales y nacionales, que sirven al presente estudio como sustento, que además de permitir comprender lo que se conoce sobre objeto-estudio y coadyuvar a la orientación de lo que se indaga; éstas son producciones intelectuales que guardan una vinculación con la pesquisa desde sus unidades de análisis, otras desde su perspectiva metodológica, además de considerar que son investigaciones que en su distancia temporal (lejana o cercana al estudio) dan muestras del valor que sostiene el objeto estudio en las ciencias sociales, una comprensión distinta de la inclusión educativa considerando la diversidad cultural una razón fundamental de atender desde lo sistemático a los pueblos originarios y su formación formal, específicamente en contexto de educación superior.

Bases teóricas de la investigación

Noción conceptual de la etnoeducación

La palabra etnoeducación (EE) es una palabra compuesta. Ella, deviene del griego “*éthnos*” (ἔθνος) que traduce a “pueblo o Raza” (RAE, 2023) y comúnmente se conoce

por etnia, haciendo referencia a un conjunto de personas que tienen en común la misma raza, el mismo territorio, lengua y tradiciones culturales; y “educación”, que hace referencia a la enseñanza de esas prácticas y creencias ancestrales a las comunidades indígenas o afrodescendientes, que se han visto amenazadas por varios factores, con el fin de preservar y mantener sus raíces.

Si bien el concepto de la EE es un neologismo, a su vez es una práctica muy antigua que existe desde el origen mismo de las comunidades, pues las etnias se han preocupado por transmitir sus saberes de generación en generación mediante prácticas etno-educativas e histórico-tradicionales (Copete, 2016). Sin embargo, Constitucionalmente la EE se define en la Ley 115 de 1994 (MEN) como aquel medio:

... que se ofrece a grupos o comunidades que integra la nacionalidad y que posee una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Educación que debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural con el debido respeto a sus creencias y tradiciones (Artículo 55).

Si bien las comunidades indígenas siempre han transmitido su conocimiento, es importante aclarar que hay necesidades especiales, por tal motivo, la educación no puede ser homogeneizada y medida bajos los mismos estándares, pues los pueblos nativos tienen necesidades especiales, que como bien los nombra la ley, responden a contextos culturales y sociales diferentes donde se deben respetar sus creencias y tradiciones. Según Agreda (1999) la EE:

Constituye un enfoque educativo dirigido a los grupos indígenas y afrocolombianos, quienes fortalecen su autonomía, en el marco de la interculturalidad, posibilitando la interiorización y producción de valores, conocimientos y el desarrollo de habilidades y destrezas conforme a su realidad cultural, expresada en su proyecto global de vida (p.65).

En tal sentido, es importante incorporar elementos como el incentivo al desarrollo de las destrezas y habilidades características de su identidad cultural, pues muchas de sus acciones y sustento están relacionadas con las artesanías, culinaria, arte, tejidos, sombreros y otros elementos que les permite no sólo identificarse, sino también, comercializarlos para adquirir otros bienes de primera necesidad que estos no producen.

Para Dussan y Rodríguez, (2005), cabe destacar que uno de los aspectos fundamentales de la EE, como es el derecho de las comunidades para aprender en su

lengua nativa, pues teleológicamente la EE persigue preservar la identidad cultural, no se debe imponer otra lengua diferente a la suya propia, por eso es importante que los mismos profesores pertenezcan a su comunidad o de no serlo, formarse en congruencia a ello. Las comunidades indígenas que sólo hablan su lengua materna, son sometidas a discriminación, hecho vulnera sus derechos si llegan a ser presionados para comunicarse en otra lengua, ya que efectivamente se les estaría desconociendo sus principios.

Genealogía de la etnoeducación como disciplina

La EE es una dimensión de trabajo para la educación (Artunduaga, 1997) direccionada a la conservación de la cultura y las identidades de las comunidades indígenas y afrodescendientes presentes en territorios tradicionales, donde a través de las escuelas se busca que los estudiantes mejoren sus capacidades y además tengan una educación de calidad. Particularmente definen su quehacer y las funciones de la EE dentro de los centros educativos de la siguiente manera:

(...) A través de procesos de formación, acompañamiento y diseño de proyecto curriculares pertinentes se desarrollan conocimientos y habilidades para aprender y vivir de acuerdo con: (i) la cosmovisión y los planes de vida de los distintos pueblos, (ii) los saberes y las prácticas ancestrales vinculados a los procesos de enseñanza y aprendizaje y, (iii) la posibilidad de acceder a una educación de calidad y participar con igualdad de oportunidades en todos los ámbitos de la vida. (UNICEF, 2017 p.1).

La formación de etnoeducadores como profesión surgió en Colombia en la década de 1990, esto ante la respuesta a la demanda de educadores que tuvieran las competencias necesarias para atender a la población indígena, que además fuera formada profesionalmente para cumplir con los requerimientos del Estado, que a su vez reclamaba por profesionalizar a los etnoeducadores para cumplir con sus estándares de calidad, formándose bajo el principio del respeto y reflexión por la diversidad, donde se articulan la educación tradicional con la intercultural y multicultural a través de dinámicas didácticas y pedagógicas que ayudan en los procesos de enseñanza-aprendizaje (UNAD, 2023).

Existen organizaciones que califican a la EE como una “estrategia” donde la diversidad lingüística, la diversidad cultural, la participación comunitaria convergen en el

principio de territorialidad. Toda esta diversidad se ve reflejada en la educación por donde también intervienen la familia, el saber de los mayores y la comunidad en general. El objetivo principal es que la educación recibida cumpla con lo requerido, siempre muy ligado al respeto por su identidad (UNICEF, 2017):

La estrategia de formación y experimentación pedagógica busca que los docentes etnoeducadores en servicio, desarrollen habilidades específicas que contribuyan a mejorar sus prácticas pedagógicas y su rol dentro de las comunidades étnicas, reconociéndose como actores clave en la articulación de procesos educativos y comunitarios, y como creadores de propuestas didácticas y curriculares contextualizadas, de calidad e incluyentes para los niños y niñas de sus territorios. (p.5).

Esta estrategia que no es más que un piloto para recoger experiencias exitosas para más adelante convertirlo en una ley, busca la formación pertinente, adecuada y competitiva de los estudiantes, que además de aprender sus saberes ancestrales, culturales, étnicos, se formen con etnoeducadores que a su vez ya han sido formados profesionalmente para capacitar a estudiantes integrando sus saberes para que estén preparados para continuar su formación profesional.

Referente histórico de la educación indígena

Desde los inicios de la humanidad la educación ha sido una prioridad en las culturas civilizadas y siempre ha estado en proceso de cambio y mejora. Las nuevas reformas que constantemente se aplican indican que los nuevos contextos educativos tienen otras exigencias a las cuales la educación se debe adaptar y por lo tanto debe evolucionar. La historia demuestra que es el ser humano quien debe ajustarse a los cambios, por eso es que en la historia de la educación se han estudiado distintos tipos de modelos educativos, modelos pedagógicos, enfoques que siempre buscan que el estudiante mejore sus competencias y sus conocimientos para en un futuro poder aplicarlos y, por tanto, que sean útiles.

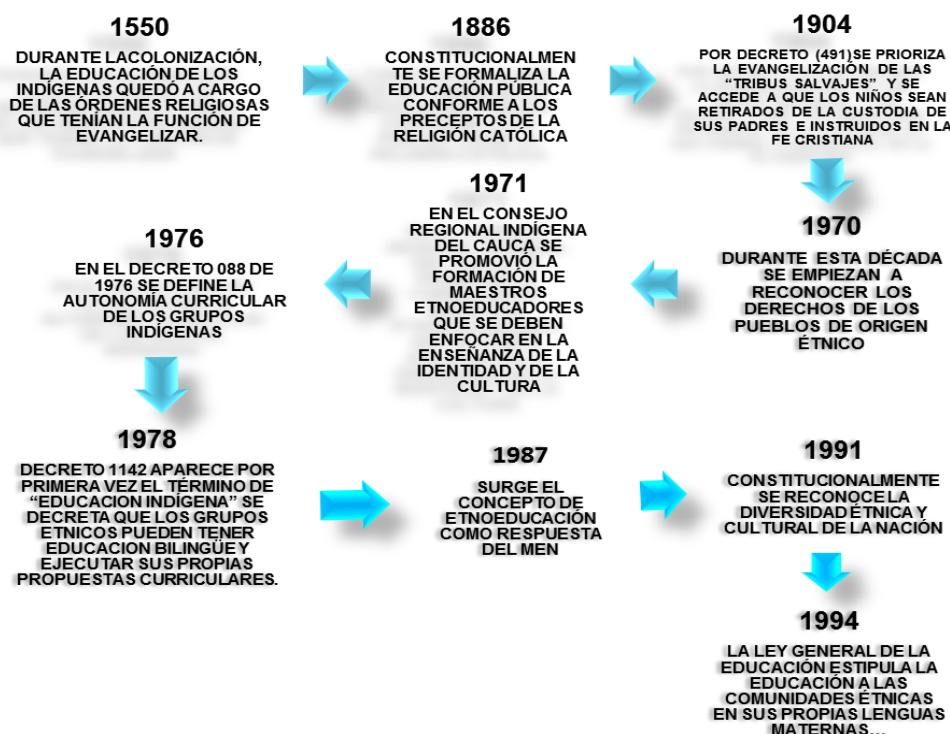
La historia de lo que hoy se conoce como América, en especial la de índole latino, está marcada por un conjunto de episodios que demarcan por una parte tragedia, por otra parte transmutación de costumbres de toda índole; a su vez que el desarrollo de un marco apologético de orden holístico hacia las identidades de los denominados pueblos

originarios y en particular en dirección a la educación como derecho ajustado a sus criterios naturales o autóctonos. Han sido siglos donde la identidad del indígena se conoce, pero no se atiende. Por ello, es importante conocer la razón histórica de la educación indígena en Colombia.

En el caso de la educación de las comunidades indígenas, los cambios han sido significativos, pues antes del periodo de conquista y colonia española, las comunidades transmitían sus conocimientos y tradiciones de generación en generación por medio de la tradición oral. Por ende, es importante conocer la trayectoria educativa en las Comunidades Indígenas, como detalla la Figura 1.

Figura 1

Sinopsis histórica de la educación indígena en Colombia



Fuente: elaborado por la autora

América Latina es un estrecho y amplio territorio signado y representado por seres humanos procedentes de alguna casta étnica. Obviamente que los colonizadores en aquellos finales del XV y comienzos del XVI se encontraron con un conjunto de individuos constituidos en comunas con tradiciones, lenguaje, creencias, prácticas sociales, laborales inclusive, muy distintas a la de aquellos europeos renacentistas. Hoy día, pese

al transcurrir de los años, el tipo permanece idéntico, bajo una filosofía cosmogónica. Quienes por razones destinatarias cohabitan en territorios con presencia de algunos movimientos étnicos, conocen muy bien la diferencia, no sólo física, sino espiritual, social, lingual, que existe entre ellos. Ciertamente que el ser humano es complejo, pero entretejer cultura, intercambiar o interactuar, no resulta ser una tarea fácil.

A mediados del XVI se comenzaron a dar paso en cada región del continente a una praxis educativa. Cada una de las instituciones o personajes que llegaron de Europa en aquellos tiempos, venían con tareas delimitadas. Los religiosos traían consigo la encomienda de abrir un proceso evangelizador, por lo que fueron paulatinamente o en otros casos intempestivamente, ejerciendo la tarea catequética, es decir, educar o enseñar en la fe. Amén a esta labor, se encomienda a las órdenes religiosas ejercer desde su misión evangelizadora, la tarea de enseñar, no sólo la fe, pues los lugareños recibieron de los religiosos la enseñanza de una nueva lengua, nuevas costumbres, una nueva percepción del todo o del cosmos, así como de la estructura de la Polis.

Sociopolíticamente, la trayectoria educativa en Colombia, así como en otras Naciones del Continente, fueron dándose paulatinamente y en correspondencia a los contextos políticos, sociales, incluso económicos y en la mayoría de los casos bajo la dirección de la Religión Católica, fueron dando forma al quehacer de la enseñanza en medio de pobladores indígenas, que como se describe en renglones anteriores, teniendo como punto de partida la evangelización Sin embargo, la historia declara, que muchos siglos más tarde se protocoliza el reconocimiento de los pueblos originarios. En el caso de Colombia a comienzos de la séptima década del Siglo XX y esto tiene un gran sentido histórico, filosófico y teológico en América Latina con la denominada Teología de la Liberación y/o el florecer del Pensamiento Filosófico Latinoamericano, que en la actualidad cobra fuerza bajo el denominado pensamiento del Cono Sur.

Sin embargo, así como de manera sistemática, reflexiva se ha ido considerando el rescate de lo propio desde sus fuentes, siendo estos los indígenas, resulta imperativo destacar el papel que ha asumido la voluntad política en Colombia en materia de la etnoeducación (EE). Ciertamente que es un neologismo para muchos; para otros es lo relativo a la educación indígena; lo que sí es cierto, es la tarea que gubernamentalmente se ha asumido en materia permitiendo así patentar la promoción de formación de

etnoeducadores a los efectos de atender desde la enseñanza a los habitantes de las comunidades indígenas que hacen vida en la País, que multivariada y que esta capacitación superior ha de obedecer a cada realidad étnica pues no se trata de un todo como hablar de indígena, sino de particularidades al señalar la existencia de movimientos étnicos.

Es importante redundar al respecto, pero durante la colonia española la educación estuvo en manos de las misiones, que tenían la función de evangelizar en la fe católica y que iban en contravía de las tradiciones y costumbres de los lugareños indígenas; pero una vez Colombia se independizó, las misiones fueron expulsadas, hasta que a finales del siglo XIX regresaron (Bosa, 2022) y dieron continuidad a la tarea, no sólo catequética, sino también educativa. Cabe destacar que la Iglesia congruentemente ha fijado un acento ortográfico en esta labor educativa dirigida a los pueblos originarios y de ahí que, se sostenga en letra ley ordenanzas etnoeducativas que distan de la práctica.

Ciertamente que se han suscitados desde mediados del siglo XX algunas tareas reivindicativas por parte de los miembros de los pueblos originarios por la pérdida de su autonomía y de ahí la conformación de organizaciones con voz en representación de las etnias, que deben permanecer en acción pese a sus diversidades, pero consolidadas como un todo.

A partir de la década de los años 70 en Colombia y en general en América Latina se dio un movimiento que reivindicaba las luchas por la recuperación de los territorios ancestrales. A raíz de estas iniciativas se crearon organizaciones indígenas en distintas regiones que contaban con presencia significativa en población autóctona. Uno de los primeros campos en intervenir fue el campo educativo, ya que los maestros eran misioneros Capuchinos que acompañaban estos procesos desde el año de 1916, y que no cumplían con las expectativas y necesidades de las comunidades. Bosa (2022) describe la función de las misiones católicas de la siguiente manera:

(...) La Conquista había implicado la destrucción física y el despojo de varias sociedades indígenas. Ahora, el Estado buscó implementar un proyecto de incorporación a la nación, concebida como hispanoparlante y católica, de los grupos sobrevivientes. Estos podían llegar a “pertenecer” a Colombia y volverse ciudadanos, pero, para lograrlo, debían renunciar a las especificidades de su cultura y al ejercicio autónomo de la política. Este retorno de las misiones había sido pensado como parte de un proyecto supuestamente benévolo. Sin embargo,

desde el punto de vista de los pueblos indígenas, la presencia misional renovada representaba la continuidad, ciertamente con modificaciones, de un impulso secular tendiente a su eliminación. (p. 2).

Es importante resaltar que la presencia de las misiones que llegaron tardíamente a intervenir en las comunidades indígenas, tenían la misión de evangelizarlos, impidiendo que ellos tuvieran autonomía no solo religiosa, espiritual, educativa, sino también económica y política con el favor y financiación por parte del Estado, pues las misiones sólo representaban la voluntad y sus políticas de gobierno, en donde lejos quedaban sus manifestaciones culturales propias, ya que no se les permitía celebrar sus fiestas, ni continuar con sus creencias. A este panorama de imposición se sumó que las misiones asumieron la educación de los niños, que fueron arrebatados de sus padres por ser “carentes” de capacidades para brindarles una educación apropiada, como lo describe Bosa (2022):

(...) Entonces su objetivo era claro, aspiraban acabar con las formas de ser indígenas, consideradas como no cristianas y no civilizadas. Siguiendo esta lógica, todo en el mundo arhuaco tenía que cambiar incluyendo, entre otras cosas, la lengua, la religión y las maneras de pensar. Los capuchinos implementaron una nueva tecnología misional tremendamente eficiente, consistente en sustraer a los niños arhuacos de sus familias para educarlos en centros especializados llamados orfanatos. Dicho proceder se justificaba al asumirse que aquellos niños carecían de padres capaces de brindarles una educación apropiada. (p.3).

El Estado colombiano en 1976 mediante el decreto ley 088 contempla que los grupos indígenas elaboren sus propias propuestas educativas y generen los contenidos de sus propios currículos (Triviño, 2006). En 1978 el decreto 1142 en el artículo 11 determina que los indígenas tienen derecho a recibir su cultura y educación en su lengua materna. Más adelante, en el año 1980, el Decreto 085 determina el nombramiento de profesores bilingües para impartir clases en instituciones indígenas, a pesar de no cumplir con los requisitos exigidos a los otros docentes. Finalmente, en el año de 1984 mediante la resolución 3454, el Ministerio de educación Nacional crea el grupo de EE para incentivar los programas etnoeducativos de las comunidades indígenas.

Si bien en Colombia se habla del concepto de EE desde 1984, esta práctica es muy antigua, como anteriormente se mencionó. Cuando el Ministerio de Educación Nacional a través de un grupo de expertos creó este concepto, se interesó por crear estrategias para preservar la lengua nativa de los indígenas del territorio nacional, este grupo

mencionado, que en un primer momento sólo incluía a la población indígena, y no a las comunidades afrodescendientes y raizales, también se interesó por rescatar estas costumbres ancestrales, enseñar su lengua nativa y sus saberes tradicionales; para ser precisos, con una corriente llamada Etnodesarrollo, y la línea educativa llamada Etnoeducación. Este espacio desde el inicio se desarrolló en las escuelas rurales donde se ubicaban las comunidades en riesgo de desaparecer (Triviño, 2006).

Interculturalidad

La interculturalidad es un concepto que comprende una sociedad que se identifica con una cultura propia, pero en ese mismo espacio o contexto comparte con personas diferentes a su cultura. Colombia al ser un país pluriétnico y multicultural encuentra en la interculturalidad la manera como en los contextos educativos, familiares y sociales, la gente comparte, convive y aprende mutuamente a partir de la diferencia. Para que la interculturalidad se dé, tiene que haber una conciencia de que se posee una cultura y una identidad propia, y así poder comprender y asimilar la otra.

Para Catherine Walsh (2005) el concepto de interculturalidad significa “entre culturas” entendida como un intercambio equitativo entre culturas diferentes. Esta definición que parece sencilla, sin embargo, lleva una connotación compleja, pues se deben dar factores y enfoques diferentes para que se den estos procesos interculturales.

Granja (2015) plantea que la interculturalidad es un proceso mediante el cual hay un intercambio que lleva consigo implícitamente la comprensión del otro, además define que: “Se trata de alcanzar un encuentro dialógico entre dos seres en condiciones equitativas, interesados en el mutuo conocimiento y asociación, logrando la reciprocidad entre sus conocimientos y saberes, entre sus sentidos y prácticas distintas” (p. 95). Esta afirmación permite deducir que, en ese intercambio cultural, la aceptación es un valor inherente manifestado en la mutua comprensión y respeto, dando como resultado la cohesión social.

Para entender mejor el concepto de interculturalidad, también hay que definir el término “cultura” que tiene múltiples definiciones, pero se tomará la definición de la UNESCO que entiende la cultura como:

(...) el conjunto de los rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias. (p.12)

Esta definición que recoge las características de un ser humano en el ámbito tanto individual como social, y la aproxima a la realidad y ayuda a comprender el modo de actuar y ver la realidad de las personas, que a su vez comparten con otros individuos que entre sí expresan su manera de pensar y de actuar en sociedad.

Educación intercultural

La educación intercultural es un derecho que se define como un proceso continuo que incluye todos los niveles escolares y que promueve el desarrollo. El Estado, la sociedad y la familia, hacen parte fundamental de este proceso de educación ciudadana, pues su finalidad es garantizar la equidad de derechos sociales en el contexto escolar. La cultura es entendida como un proceso permanente, donde la memoria, y la sociedad son dimensiones que incluyen dicotomías como lo local y lo universal, lo espiritual y lo material y lo particular y lo dinámico. La cosmovisión se forma a través de las experiencias, descubrimientos y concepciones que van formando al individuo en su entorno familiar y social. Paredes (2016).

De acuerdo con lo planteado por Granja (2016), uno de los principales objetivos de la educación, es que los estudiantes amplíen sus conocimientos y desarrollen sus habilidades, para que sean seres capaces de enfrentarse a la vida cotidiana, en este escenario donde no solamente debe compartir un aula de clase, sino otros espacios. El escolar se interrelaciona con sus compañeros y aprende de su cultura, siendo consciente de la suya propia y del ambiente diferente en el que se desenvuelve. De esta interacción el resultado debe ser que haya estudiantes más críticos y abiertos para que se fomente la interculturalidad.

La cultura es un pilar fundamental, pues a través de ella se forman las construcciones sociales y se teje esa cosmovisión que irá formando de una manera gradual esa diversidad que caracteriza al ser humano. Paredes (2016) define la cultura y la relaciona con la interculturalidad de la siguiente manera:

(...) la cultura es una fuente dinámica de cambio, creatividad y libertad que abre posibilidades de innovación y empoderamiento, al mismo tiempo que conocimiento y reconocimiento de la diversidad. De allí, que la interculturalidad se origina de la filosofía del pluralismo cultural, y va más allá del enfoque sociocultural y político del multiculturalismo. La interculturalidad es un diálogo entre iguales, en un contexto multilingüe, multiétnico y pluricultural. (p. 166).

Se entiende que en el proceso educativo la misma convivencia permite que estas relaciones sociales e intercambios se den de una manera natural, en la que por lo general personas que vienen de contextos diferentes, puedan compartir y aprender mutuamente para tejer nuevas realidades que van formando un universo diverso en el ser individual, teniendo el respeto como la base sólida para la sana armonía.

Otro elemento digno de rescatar, es el planteado por la UNESCO (2006) donde sostiene que la educación es un proceso continuo y que nunca se detiene, pues los escenarios pueden ser desde la institución educativa, la familia, el ambiente laboral, hasta el natural, donde el individuo se interrelaciona compartiendo su cultura y además afirma lo siguiente:

De todas esas instituciones que ejercen su influencia, la escuela sigue siendo la institución educativa más visible, y su función es capital para el desarrollo de la sociedad. Aspira a realizar el potencial de los educandos mediante la transmisión de conocimientos y la creación de competencias, actitudes y valores que los capaciten para vivir en la sociedad. (p.12)

Hay que entender la educación como un todo lo que caracteriza socialmente al ser humano, pues mediante ésta, el hombre se apropia de su cultura que es dinámica y se enriquece con la interrelación constante y se transmite de generación en generación; es por este motivo, que la interculturalidad permite que la riqueza cultural se expanda y se comprenda al otro como individuo.

Para Romero (2003) el pluralismo cultural se puede definir como la coexistencia simultánea de poblaciones de distintas culturas que por algún motivo comparten un espacio, que puede llamarse colegio, comunidad, municipio, etc. Hay que partir de la premisa de que todo proceso intercultural es positivo y enriquecedor, puesto que no se debe forzar el hecho de consolidar una sociedad homogénea. Toda manifestación cultural, religiosa, lingüística diferente se invita a que se celebre y se conmemore de una manera libre sin represión, puesto que hacen parte de la diversidad humana.

En consecuencia, en el contexto escolar se deben crear encuentros culturales, si este espacio no se da, no se podría hablar de educación con enfoque intercultural. Esta interacción le permite a los estudiantes reconocer la diversidad cultural, combatir el racismo, la discriminación y cualquier tipo de exclusión proveniente de la diversidad misma de la población que la conforma (Granja, 2015).

Rol del docente en la educación intercultural.

El profesor es aquella persona que representa un pilar importante en la educación y en este contexto específico, se refiere al aula de clase, donde entra en interacción con la interculturalidad. Según el planteamiento de Odina, (2017) el docente es quien una vez identificado su grupo o sus grupos de trabajo, debe clasificar y ver las necesidades más apremiantes para establecer estrategias y objetivos claros para desarrollar su plan de trabajo, pues la interculturalidad no es un modelo que haya que alcanzar, sino una perspectiva que permite entender al otro.

Continuando con el planteamiento de Odina (2017), el rol del docente tiene algunas implicaciones, pues debe garantizar la equidad educativa articulando la diversidad, debe darles importancia y protagonismo a las propuestas interculturales, utilizar didácticas que se adapten a este enfoque, utilizar la participación como un medio de construcción del conocimiento, pues debe ser integrador de sus estudiantes para convertir la diferencia en un contexto natural reflejo de la sociedad. El resultado de estas prácticas interculturales es que los estudiantes sean más críticos y tengan los conocimientos para tomar decisiones importantes, además de que comprendan que la diferencia no justifica la injusticia y desigualdad social.

En un ambiente escolar, es el profesor quien debe velar para que en su aula haya un respeto por las distintas culturas, puesto que muchas veces, se mira al otro como “diferente” o “extraño”, pero también se pueden usar calificativos negativos como “ignorantes” precisamente al no comprender los contextos culturales de sus compañeros. La UNESCO (2006) afirma que la educación intercultural se propone ir más allá de la coexistencia pasiva, y lograr un modo de convivencia evolutivo y sostenible en sociedades multiculturales, propiciando la instauración del conocimiento mutuo, el respeto y el diálogo entre los diferentes grupos culturales.

No se puede dar por hecho que el profesor quien es la guía en el aula de clase sepa aplicar las metodologías y didácticas optimas en cada situación, por lo tanto, se presupone que a su vez debe recibir una capacitación, para que al igual que los estudiantes, respete y valore a otras culturas y no aparte a los estudiantes que le resultan “diferentes”. La UNESCO (2006) plantea lo siguiente frente a esta capacitación docente:

La educación intercultural no puede ser un simple «añadido» al programa de instrucción normal. Debe abarcar el entorno pedagógico como un todo, al igual que otras dimensiones de los procesos educativos, tales como la vida escolar y la adopción de decisiones, la formación y capacitación de los docentes, los programas de estudio, las lenguas de instrucción, los métodos de enseñanza y las interacciones entre los educandos, así como los materiales pedagógicos. (p. 19).

La educación intercultural es uno de los pilares de la educación actual que cada día es más globalizada, y el rol del maestro cumple un papel fundamental, por lo tanto, su formación y aceptación de los contextos interculturales y multiculturales representan la columna vertical del fomento de la formación, aceptación y respeto en el aula de clase.

Interculturalidad y alteridad

Se entiende la Interculturalidad como un aspecto que dentro de sus características principales contiene la diversidad como un elemento sustancial para definir la sociedad, que existe precisamente gracias a la diversidad. En el contexto educativo, sin tener en cuenta el grado de escolaridad, la diversidad representada en la interculturalidad, es un reflejo de la sociedad. Es por esta razón que las instituciones educativas se deben preparar para compartir con educandos procedentes de entornos diversos, para que tanto sus profesores como estudiantes comprendan y respeten las raíces y cultura que representa a sus compañeros.

La diversidad cultural se puede definir como la multiplicidad de formas en que se expresan las culturas de los grupos y sociedades. UNESCO (2006). Además afirma que responde a un contexto socioeconómico y político que está relacionado con las estructuras del poder que influyen en las maneras en que se perciben y construyen socialmente los componentes del patrimonio cultural mundial. UNESCO (2006).

En Colombia se está viviendo desde hace ya más de una década el proceso migratorio de población del vecino país de Venezuela, que lamentablemente por su coyuntura social, política y económica, ha hecho que miles de ciudadanos migren hacia otros países en búsqueda de estabilidad. Por motivos de vecindad, muchos venezolanos asisten a los colegios y han comenzado a compartir espacios con estudiantes colombianos, surgiendo un proceso de aprendizaje mutuo enriquecedor, como el que viven tantos países del primer mundo, que anualmente reciben miles de migrantes provenientes de todas las naciones.

Esta riqueza cultural e intercultural no sólo aplica para población proveniente de países extranjeros, sino también de población autóctona que por algún motivo debe compartir espacios educativos con otros compañeros. El respeto y el aprendizaje mutuo resultan elementos importantes para la sana convivencia, dejando de lado la exclusión y acogiendo el aspecto diferenciador que enriquece la cultura de los entornos compartidos. Asimismo, este autor afirma que la educación intercultural debe garantizar la educación inclusiva en todas las aulas de clase no sólo para población migrante, sino para toda la comunidad educativa (González, 2017).

Como resultado de la interculturalidad se obtiene un contexto multicultural, que es donde confluyen distintas culturas: la interculturalidad supone el multiculturalismo y es la resultante del intercambio y el diálogo «intercultural» en los planos local, nacional, regional o internacional. UNESCO (2006). Este intercambio positivo fortalecido por los sistemas educativos debe garantizar o promover la sana convivencia entre los distintos grupos culturales.

Educación Inclusiva

Noción preliminar de la educación inclusiva.

La educación es una entidad que está en constante movimiento. La historia es un referente de la versatilidad que esta goza; o para sostener una imagen más reciente, la pandemia del COVID-19, fue una vivencial manifestación de cómo la educación se adecúa a las situaciones temporales y corresponde a las demandas a razón de que resulta imposible para ella renunciar a la humanidad y a su formación. Independientemente de las innumerables brechas que por razones tecnológicas se

asomaron, ella desde sus actores se configuró a una didáctica asistida por entornos virtuales.

Y es así, como los diversos episodios del tiempo, lejanos como los que viene corriendo desde lo antiguo, hasta lo más remoto que ha sido el evento pandémico citado, hay otras razones históricas que demarcan el protagonismo de la educación de frente a una demanda social, que para algunos es minoritario, pero son manifestación humana. A ello, en contexto educativo, desde mediados del siglo XX se ha ido promoviendo una educación para todos, en el entendido que la educación es un derecho fundamental y que está destinada para todos los seres humanos, incluidos aquellos que conforman las denominadas minorías, los pueblos originarios, que desde la perspectiva de la educación inclusiva se sustenta la educación de calidad a la que todos pueden acceder (Dueñas, 2010).

De ahí que emerja en la verba cotidiana del docente en sus contextos de enseñanza; así como en las ciencias sociales y desde un carácter investigativo la inclusión en la educación. Ya no queda establecido como un tema de orden social como un todo, sino que se toma en la parte, siendo ésta la escuela en todas sus manifestaciones, desde inicial hasta la educación superior. Inclusión educativa, que puede parecer tan peyorativo, recoge la intención y la acción de una educación que asiste a la persona con discapacidad, a las personas oriundas y actantes de los pueblos originarios y otras manifestaciones como los afrocolombianos, en fin, no queda en una mera expresión, sino que trasciende a un llamado para educar, formar y orientar a todos en igualdad ante la diversidad.

Desde la premisa de la inclusión educativa, ya se configura en la humanidad que la educación es derecho tan fundamental como la vida. Todo ser humano, sin distinción a edad, tiene derecho a ser asistido desde la educación. Los gobiernos están convocados a establecer políticas públicas educativas con aires inclusivos, ya que todas las personas tienen en sí, el deber de ser enseñado y formado en igualdad de condiciones y oportunidades, sin distinciones económicas, ideológicas, raciales, religiosas, entre otras (UNESCO, 2006; Mittler, 2012).

En síntesis, la educación ha ido dando un giro interesante en atención a la humanidad, auténtica razón por la cual emergió en época de los griegos la enseñanza

del ser humano, decretándose como una entidad que no pertenece a individualidades, sino a todo el género humano con el fin de desarrollar el entorno de desenvolvimiento. La inclusión en contexto de educación, es una manifestación que revoluciona la enseñanza, en principio porque las puertas de las escuelas y universidades se abren para todos, las actividades escolares y las de aula, son aún más dinámicas, permitiéndose desde esos escenarios formativos, la integración, el respeto y la solidaridad; desde el punto de vista del aprendizaje, cooperativamente consolidado y desde lo ético y moral perfilar el carácter social del individuo.

Neo praxis de la educación inclusiva: la etnoeducación

Por naturaleza, el ser humano es un sujeto moral (Kant, 2005) y social (Aristóteles, 1998), el relacionarse con su par a través de la actitud dialógica es un referente que éste necesita y se debe al prójimo; así como a delimitar conjuntamente marcos normativos para llevar a cabo una interacción social en armonía. Idealmente, estos aspectos naturales residentes en el individuo, que requiere sostenerse educadamente, evoca a la inclusión, no como un modismo de consideración práctica y científica, sino como una necesidad de que todos los individuos alcancen beneficios materiales y espirituales que por vía sistemática y educativa les permite desarrollarse en persona y en conjunto.

El fenómeno de la inclusión en la educación, es una forma de calificar en el ser humano el deseo de ser reconocido y admitido a integrar o formar parte de un contexto social, fundamentalmente en entornos de enseñanza-aprendizaje. ¿Qué ha llevado a que esa capacidad y calidad dialógica de integración humana se desdibuje? Han sido los estereotipos, modelos, modas, tendencias y taxonomías que el mismo individuo ha generado, siendo nada constructivo, sino todo lo opuesto, desintegrador, discriminatorio. La salud, como la enseñanza no está facultada para discriminar; todo lo contrario, la escuela y los maestros están para fusionar axiológicamente a los seres humanos.

No cabe duda que los avatares políticos e ideológicos, así como los religiosos y económicos, que a lo largo de la historia han generado hasta encuentros bélicos, son fenómenos excluyentes. La inclusión desde entornos de educación, bien entendida y por ende aplicada, dirime todo aquello señalado como injusto socialmente; y abre el compás

garantizando espacio de formación y socialización a las personas con discapacidad, de condición étnica e inclusión de género. Según la UNESCO (2006):

En el contexto de conflictos políticos y de entornos constante-mente variables, evolucionan y se adaptan, algunas son más abiertas al cambio, lo que puede dejar a las otras, especialmente las culturas minoritarias, expuestas a la pérdida y el empobrecimiento. Sus valores y estructuras pueden debilitarse a medida que entran en un mundo más globalizado. (p.15).

La etnoeducación como momento y modelo especial que delimita a la inclusión educativa, busca que las poblaciones originarias, así como afrocolombianas, sean receptoras y protagonistas de una educación de calidad en toda su extensión, sin alterar sus principios, tradiciones, cultura, cosmovisión, creencias, valores, estructura social, entre otros. Las etnias, integradas por seres humanos, tienen derechos en igualdad de condiciones que los sujetos urbanos, con la diferencia específica que estas personas, en su diversidad cultural y lingual, reciben una especialísima atención por el cúmulo de información vivencial, cultural, moral, religiosa, que otras personas carecen, de ahí el cuidado a sus principios.

MOMENTO III

MARCO METODOLÓGICO

Naturaleza del estudio

Es importante destacar el rol que desempeña el ser humano naturalmente. Entre otras cosas, está el de saber o conocer, de ahí que permanentemente se ejercite por la búsqueda de tener respuestas ante las inquietudes que abordan al entendimiento y en este particular, existe en la investigadora la necesidad de comprender la realidad socio existencial y cultural de las manifestaciones indígenas que hacen vida en Colombia en pro de su formación a nivel universitario, concibiendo como objetivo: “Generar fundamentos teóricos de la etnoeducación universitaria aplicado desde concepciones de interculturalidad en una educación inclusiva en Colombia”, a lo que dio lugar la presente pesquisa . En este sentido, Tamayo y Tamayo (2003), indica que la investigación: “... debe orientarse hacia parámetros científicos que permitan la admiración de la tarea investigativa desde la perspectiva de la formación de conocimientos”. (p. 13).

Y en efecto, la razón de ser del acto sistemático de la indagación, además de conocer en lo particular, es generar conocimientos a lo general, que sean resultados y orientaciones de utilidad al colectivo y en contexto y en el tiempo, de amplio desarrollo práctico donde se destaque la conciencia autónoma del investigador, es decir, que sea evidentemente inédita. Además de corresponder a una necesidad que como problemática es asimilada en las ciencias sociales, la investigadora incurre en conducir la intención de su investigación en el marco de lo interpretativo, pues esta vía permite una célebre interacción intersubjetiva y desde sí conocer de cerca la situación problemática desde cada uno de los actores y protagonistas sociales del fenómeno objeto-estudio.

Cabe indicar que el paradigma interpretativo facilita "El análisis cualitativo de datos, por tanto, se puede definir en base al tipo de dato que maneja(...) traduce en las manifestaciones o expresiones que configuran los lenguajes humanos basado en elaborar teorías de la subjetividad" (Buendía, et. al., 1998, p. 289) que de manera abierta, simple, amigable y con una carga de holisticismo permite al investigador conocer, comprender y delimitar de manera sustentada lo que por vía dialógica los actores dieron a saber desde sus valiosos aportes.

Es de admitir que el paradigma interpretativo lleva consigo el enfoque cualitativo que a Palella y Martins (2006) refiere similitud al objeto de estudio de la presente pesquisa detallando, entre otras cosas que: "Concentra su aplicación en las relaciones y roles que desempeñan las personas en su contexto (...) cómo se interrelacionan los referentes sociales, actividades y pensamiento en el escenario sociocultural donde se desarrollan los problemas y conocerlos" (p. 46). Es decir, desde la perspectiva paradigmática interpretativa y su connatural enfoque, el cualitativo, los actores sociales o informantes claves tienen cuentan con una plataforma donde podrán ampliamente expresar sus emociones, sentimientos, nociones y el investigador en atención a la preceptiva metódica, analizar todo cuanto observe de la actuación de los sujetos que sirven a la investigación, así como triangular con manifestaciones escritas que soportan lo indagado.

En otros términos, el presente paradigma y enfoque, interpretativo y cualitativo, respectivamente, evocan al método por el cual finalmente se enmarca la investigación,

el cual la investigadora en virtud de la situación problemática y la naturaleza del objeto-estudio, concibe a la fenomenología-hermenéutica como la ruta por el cual transitar la indagación, que a tenor de Martínez (2006) esta tiende a llevar a cabo en primer término: "... una dialéctica entre el sujeto conocedor y el objeto conocido debido, sobre todo, al hecho de que ambos son personas que dialogan y cada intervención de uno influye, guía y regula la siguiente intervención del otro" (p. 42). Una imbricación intersubjetiva, amplia, honesta y que puede trascenderse desde la misma dialógica a profundidad a los efectos de aprehender el concepto que determina el fenómeno, a lo que Husserl denomina conciencia eidética (Husserl, 1962).

Esta relación dialógica entre el investigador y quien sirve de actor social, conduce a un segundo momento, que el precitado investigador, docente universitario y experto en metodología cualitativa, define como el acto de: "Interpretar lo mejor posible las palabras, los escritos, los textos y los gestos (...) con el fin de comprender el todo y sus partes" (Martínez, 2006, p. 42), es decir, llevar a cabo la integración de datos a través de la triangulación hasta comprender el fenómeno en cuestión.

Lo anteriormente expuesto, se alude en virtud de que el método al ser fenomenológico hermenéutico, partirá desde las premisas fenomenológicas de Husserl (1962) dado que se tomarán las manifestaciones existentes en el contexto y de éstas se comprenderá el fenómeno, no sólo como ya existente, sino como una entidad ya existida y de permanencia, considerando entre otras cosas, principios entre los modos de la intuición permitiendo que lo que se muestra y/o evidencia establece:

... frente a toda conciencia relativa a ella; no meramente en el sentido de que no es posible de hecho encontrar en la cosa un ingrediente de la conciencia, antes bien, es la situación de evidencia eidética: con universalidad o necesidad rigurosamente absoluta. (p. 95).

Siendo así, que la razón histórica que asiste a la educación, tiende a un comportamiento necesariamente inclusivo, considerando fundamental al ser humano como un todo una entidad necesariamente de atención, comprensión y reflexión rigurosa, así mismo desde sus partes, entendiendo esta facultad como el momento esencial del presente estudio, los pueblo originarios y desde tal diversidad cultural convenir desde la noción hermenéutica el devenir de neologismos como la etnoeducación, que a tenor de

Gadamer (1993) lo que se busca: "...más allá de la intención de unos y otros (es) la comprensión de las ideas" (p. 115) como: "...movimiento de la hermenéutica (...) reconocimiento de esa proveniencia (Herkunft) de la historicidad" (Dilthey, 2000, p. 97), como una manifestación en la conciencia con un devenir que lo determina ontológicamente. pues no se trata de un objeto intemporal en el estudio.

En este orden de ideas, es vital admitir que a la hermenéutica se le atribuye el carácter no sólo de interpretar o comprender, sino de saber qué se está comprendiendo y de ahí que esta ciencia, tanto filosófica, permita entender de manera trascendente y óntica lo que se quiere expresar en el estudio. En otros términos, entender a profundidad el sentido de una palabra expresada, referida por un autor, o en el contexto en que éste la ha dado a conocer y comprender. De frente al constructo de la presente pesquisa y que sirve de objeto-estudio, como es la EE, se ha aludido en algunos momentos como un neologismo; por otra parte, como un vocablo compuesto de dos voces griegas, que más allá de lo etimológico es imperativo comprender el sentido que se le ha dado en el tiempo, pues alguien le dio (Wittgenstein, 2011) significado y de ahí que la hermenéutica sea filológica, pues solo desde la lingüística es posible comprender.

Esta fórmula puede considerarse como un postulado fundamental de toda filología, siempre que ésta se entienda como la comprensión del hablar artístico. Esa mejor comprensión que caracteriza al intérprete frente al autor no se refiere, por ejemplo, a la comprensión de las cosas de las que habla el otro, sino meramente a la comprensión del texto, esto es, de lo que el autor tuvo en la mente y a lo que dio expresión. (Gadamer, 1999, p. 247).

En consecuencia, la hermenéutica no es simple o básicamente comprender e/o interpretar; es más que ello, es contextualizarse en el espacio y tiempo en que un autor, o expreso, escribió, aludió, pintó una cosa; así como la razón histórica, social y de rango ontológico con el cual el autor dijo o empleó un constructo. En esta sintonía, la EE debe ser comprendida desde la orientación hermenéutica, determinando el devenir, el sentido originario y la noción con que se asume.

Escenario de la investigación

Se sobre estima que toda investigación ha de contar con un contexto espacial donde se lleve a cabo el proceso sistemático de indagación, de donde deviene el objeto

de estudio. Por ende, la presente investigación tendrá su desarrollo en la Sede de la Universidad de Santander (UDES), Campus Valledupar, entidad Educativa de Estudios Superiores de carácter privado que sirve en la formación de profesionales para Colombia. Valledupar es una de las ciudades más importantes de Colombia, cuna cultural por el cual se califica como la capital de la música vallenata. Está ubicada al Norte de Colombia, una localidad con una carga interesante de tradicionalismo colonial, con una afluencia y convergencia de diversas comunidades étnicas del País.

En tal sentido, el precitado escenario es aquel en el que se llevará a cabo la presente investigación, ya que a través de él: "... el observador obtiene fácil acceso, establece una buena relación inmediata con los informantes y recoge datos directamente relacionados con los intereses investigativos" (Flick, 2006, p. 128), pues no basta lo que desde el campo de lo perceptivo y aparente subsiste, son que resulta in situ, aprehender de los actores información válida, primaria y confiable sobre el objeto-estudio, dado que en Valledupar comulgan diversas manifestaciones étnicas que confluyen de los Departamentos del Cesar, Magdalena y Guajira y en esta institución (UDES) coexisten un número significativo de estudiantes indígenas, algunos de ellos provienen directamente de sus comunidades, otros ya "occidentalizados" pero hijos de padres indígenas y aún conservan sus costumbres; mientras que otros ya están perdiendo sus raíces por el hecho de haber roto el contacto con sus comunidades originarias .

Informantes claves

Toda investigación independientemente de su paradigma y/o enfoque, ha de contar con la fuente supremamente importante que da sentido y dinámica al hecho indagatorio, siendo estos, los informantes claves o actores sociales como también se conocen. En este orden de ideas, Rodríguez, et. al. (2002) define que los informantes claves son: "... las personas que pueden aportar informaciones relevantes a los propósitos definidos en el estudio" (p. 136). Es importante que el investigador acuda o considere a los actores sociales que realmente puedan aportar datos significativos para la pesquisa, como se ha

indicado, son la fuente de una investigación, en consecuencia, deben considerarse a los idóneos para asistir desde sus experiencias, nociones, otros, aspectos de relevancia.

En este sentido, la investigadora consciente de algunas características del informante clave para su pesquisa a saber: que cuente con toda la disposición necesaria para suministrar la información requerida; tiempo para atender la entrevista; conocimiento o dominio en el tema objeto-estudio, sea este teórico, práctico o existencial; en el marco de lo institucional, que ostente un cierto tiempo a los fines de brindar información valiosa o significativa. En este sentido, la investigadora considera oportuno contar con seis (6) informantes todos ellos docentes de la Universidad De Santander (UDES) sede Valledupar. La distribución real de este dato, a posteriori será discriminada respectivamente a los efectos de sostener conocimientos de la estructura que se constituyó en materia de actores sociales.

Al respecto, la investigadora sostuvo como criterios para la selección de los informantes, que estos participantes especiales del estudio contaran con la disposición para el suministro de la información requerida, así como contar con el tiempo suficiente para el desarrollo del proceso dialógico, además de dominio del conocimiento en el tema de estudio. Los actores sociales que sirvieron en la presente investigación fueron reseñados por la investigadora, guardando su identidad como corresponde. Ellos fueron identificados por la investigadora como AS01, AS02, AS03, AS04, AS05 y AS06, como se puede apreciar en la tabla 1.

Tabla 1*Actores sociales seleccionados para la investigación*

N°	Código Informante	Sexo	Pregrado	Universidad	Año de egreso	Postgrado(s)	Tiempo de servicio
1	AS01	M	Ingeniero de Sistemas	Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá (PUJB)	2003	Maestría en Ingeniería Electrónica (PUJB) Doctorado Universidad Rafael Belloso Chacín (URBE)	UDES 11 años UPC 11 años
2	AS02	F	Psicóloga	Universidad Antonio Nariño	2015	Especialista en Educación Inclusiva Fundación Universitaria Juan de Castellanos Magister en Neuropsicología y Educación Uni Rioja España.	UDES 8 años
3	AS03	F	Socióloga		2007	Especialista en Proyectos de Desarrollo Especialista en Gerencia en Recursos Humanos Magister en Intervención Social en Sociedades del Conocimiento Doctorando en Educación Intercultural y Territorio	UDES 2 años UPC 12 años
4	AS04	F	Abogada		2016	Especialista en Derecho Internacional Humanitario Magister en Promoción y Protección de los Derechos Humanos Doctorando en estudios interdisciplinarios de género y políticas de igualdad	UDES 5 años UPC 2 años
6	AS06	F	Abogada		2018	Especialista en Derecho Administrativo	UDES 2 años UPC 7 años

Fuente: elaboración de la autora

Procedimiento para la recolección de los datos o información

El procedimiento para la recolección de la información que la investigadora requiere para la indagación ha de ser cónsono con la naturaleza metodológica que asiste a la pesquisa. Tratándose de una investigación enmarcada en el paradigma interpretativo, enfoque cualitativo, método fenomenológico-hermenéutico (Martínez, 2004), éste ha de corresponder a técnicas e instrumentos que permitan a los actores sociales amplitud a la hora de suministrar la información que se requiere sobre la EE universitaria como constructo atinente a concepciones de interculturalidad, así como a educación inclusiva.

En tal sentido, la técnica empleada para estos efectos, es la entrevista, que a criterios de Rojas (2007) consiste en: "... un encuentro en el cual el entrevistador intenta obtener información, opiniones o creencias de una o varias personas" (p. 144) y de esta manera nutrir la pesquisa. Sin embargo, la investigadora no concibe llevar a cabo como técnica una mera entrevista como requisito metodológico, pues está consciente que el objeto de estudio permite ahondar más allá de lo que se pueda estructurar en un instrumento para la recolecta de la información.

De ahí que se emplee la entrevista a profundidad ya que esta técnica: "... involucra la interacción social entre el investigador y los informantes durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo" (León y Montero, 2004, p. 113), ya que la temática en cuestión permite ampliar el espectro de lo requerido, cada experiencia cuenta, cada realidad étnica es importante comprender y cada manifestación vivida exige ser atendida y entendida.

Teniendo explicitada la técnica a emplear, resulta necesario develar a través de qué instrumento se recolectará dicha información. Para ello, la investigadora empleará el guion de preguntas, ya que éste: "... permite al investigador tener en cuenta los tópicos presentes en la investigación, sin que ésta se les salga de las manos" (p. 44), es decir, es una guía que orienta el proceso dialógico que desempeñarán la investigadora y el actor social. Y tratándose de la técnica, entrevista a profundidad, que resulta obvio que la estructura del guion se altere por la dinámica que cobraría la interacción social tras la generación de interrogantes emergentes, éstas se incorporarán, guardando ciertamente aquellos aportes que ostenten relación con el objeto-estudio.

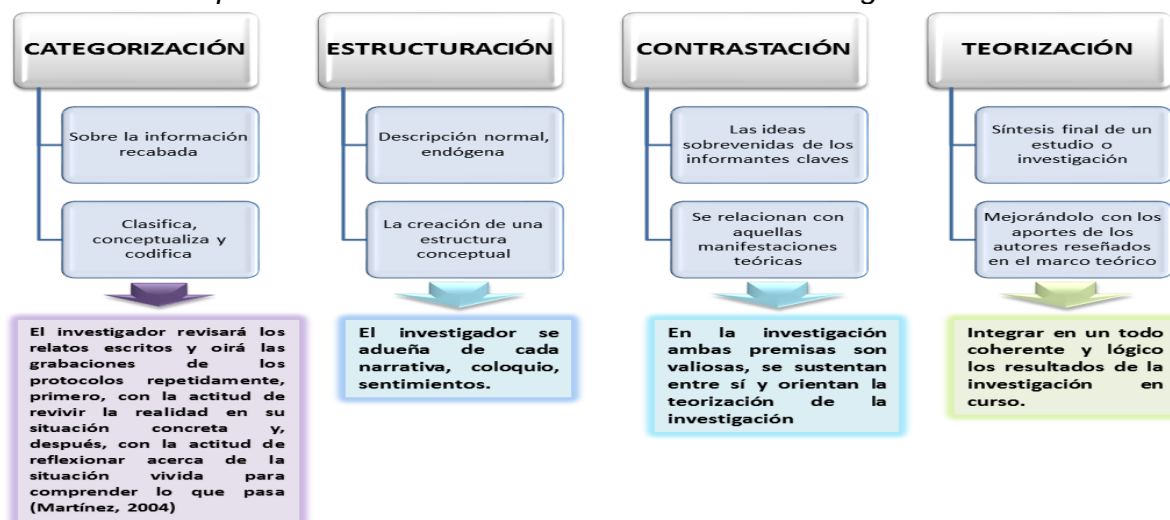
Procedimiento para el análisis de la información

La investigación cualitativa en correspondencia con su rasgo natural, amplio, honesto, espontáneo, cercano; pero a su vez riguroso, técnico y ajustado a cada realidad, exige a quien investiga seguir un procedimiento lógico, es decir, ordenado, ampliamente sistemático en el uso, dominio o de manipulación de la información que ostenta a favor, tras el suministro de los actores sociales para el desempeño del investigador en el desarrollo de la pesquisa. En este sentido, algunos teóricos dan a saber qué tipo de procedimientos seguir a los efectos de cuidar las formas a la hora de sistematizar.

En este sentido, el Ilustre maestro Martínez (2004) presenta una estructura que delimita el procedimiento o paso a paso que debe seguir el investigador a la hora de emprender la aventura por el conocer y hacer ciencia a saber: “Categorización, estructuración, contrastación y teorización” (p. 263), cada una de ellas con unas notas específicas que orientan al que indaga a darle cuerpo al proceso sistemático de la indagación, como se evidencia en la figura 2.

Figura 2

Procedimiento para el análisis de la información en la investigación



Nota: tomado de Martínez (2006)

Fuente: elaborado por la autora

Cabe destacar que la información suministrada por los ilustres actores sociales, cuentan con un rasgo especial y fundamental, pues es información valiosa, de gran interés tanto para el informante como para el investigador, pues deviene de la riqueza

experiencial, vivencial, sapiente y técnica en relación con el estudio, donde la investigadora en el debido momento de llevar a cabo el ejercicio sistemático de la investigación, tiene la autoridad de leer, estudiar, discriminar, distribuir o manipular la información según corresponda a la ruta de la pesquisa.

Es importante destacar que la investigadora no empleó ningún software que coadyuvara en esta fase de la investigación al análisis sistemático, comprensivo y analítico de lo informado, todo el proceso de triangulación se ejecutó por vía natural, con el empleo de la razón humana, la experiencia, las vivencias cruzadas entre informantes, contexto de estudio; así como de los monumentos escritos (Dilthey, 2000), productos intelectuales que en correlación con lo abordado, sustenta o discrepa el dato informado, permitiéndose así, a una consolidación hermenéutica y reflexiva acerca de lo que se indagó y circundó dialécticamente.

Se ha dicho previamente que lo informado por los actores sociales es un recurso valioso, importante y de gran interés para el estudio. Pero aun así, se cumple la premisa cartesiana: “No admitir como verdadera cosa alguna sin conocer con evidencia que lo era” (Descartes, 2004, p. 95), es decir, la información aunque valiosa, entra en un rango de integración e interrelación dialéctica hasta alcanzar el concepto de lo contenido en lo informado, versus lo soportado teóricamente, dando así un paso interesante a la investigadora de orden analítico, que luego de la trascendencia del fenómeno se aprehende una conciencia eidética de rigor axiológico, ontológico, deontológico y epistémico. Es decir, de gran ayuda y valor para la humanidad, con esencia y existencia en el orden humano, delimitando conscientemente lo que debe ser y hacer el sujeto inclusivamente con su coetáneo.

Finalmente, alcanzar todo lo expresado en el renglón anterior, es una muestra del grado de apropiación que adquirió la investigadora respecto a la información recibida de parte de los actores sociales. Cada acontecimiento narrado, libre, espontáneo, naturalmente expresado desde sus saberes, experiencias, influencias, sentimientos, otros, es lo que permitió a la investigadora darle forma a la cosa amorfa fenoménicamente abordada y estudiada.

MOMENTO IV

DESPLIEGUE ANALÍTICO A PARTIR DE LOS HALLAZGOS

LOS HALLAZGOS

En este apartado del estudio, se hace evidente durante su desarrollo de cada criterio que los actores sociales aportaron para esta investigación, valiéndose de sus saberes sobre la materia, experiencias, emociones, entre otros rasgos que sirven capitalmente para el desempeño reflexivo y/o analítico de la investigadora. Estos datos informados, son capitalizados desde la lectura y la reflexión que recurrentemente y según sea la necesidad, la investigadora procesa y da paso a la generación de la estructura que servirá a posteriori, al desempeño analítico y reflexivo de lo que los actores informan, versus las aproximaciones o discrepancias concitadas; así como las proposiciones devenidas de los manuscritos que en materia sustentan teóricamente la información, a los fines de hallar concepto como dialécticamente se expresa fenoménica y hermenéuticamente lo que se estudia.

Es importante que cada investigador a la hora de emprender esta tarea de análisis y comprensión de la información suministrada por los informantes claves, así como las fuentes teóricas que sostienen o discrepan de dichas conjeturas existenciales, emocionales, experienciales, sapientes, entre otras, se divorcie de prejuicios o estereotipos. Como se ha indicado, es un estudio lo que está en ejecución, lo cual obliga a la investigadora a ello, a indagar, estudiar y comprender aspectos que subyacen de fuentes importantísimas: las teorías y productos indagatorios, así como las vivencias y sabidurías de los actores sociales. Para Cortazo y Schettini (2016), es una labor imperativa de la investigadora que:

... al analizar, exista un diálogo constante y permanente con su equipo de trabajo, con los sujetos de la investigación y, fundamentalmente, con nosotros mismos y con los datos. Es con ellos y por ellos que podemos construir e interpretar nuestro fenómeno de estudio; la información que recogimos nos da pistas, pero ellas no son por sí solas el resultado final de nuestra investigación, ellas nos permiten verificar teorías, refutar afirmaciones y/o confirmar hipótesis (p. 66).

No obstante, la presente investigación no tiene en sí la facultad de guiarse a través de hipótesis, pues siendo así, resultaría estar en una investigación de corte cuantitativo. Y en el presente trabajo indagatorio de alto nivel académico, ha dado muestras de estar enmarcada en el enfoque cualitativo, paradigma interpretativo, método fenomenológico-hermenéutico, así la investigadora construyó una ruta reflexiva y

analítica, empleando cada aporte devenido de los actores sociales, referentes teóricos en línea con el estudio y la razón humana para su alta comprensión.

Es así, como el presente producto investigativo y por ende intelectual, en atención a su propósito general: “Generar fundamentos teóricos de la etnoeducación universitaria aplicado desde concepciones de interculturalidad en una educación inclusiva en Colombia”, lleva a la investigadora a agotar cada proceso sistemático a los fines de dar sentido y estructura al proceso de análisis y comprensión de la información, siguiendo las indicaciones de Martínez (2006): “categorización, estructuración, contrastación y teorización” (p. 265) tal como se detalla en la figura 2, que luego de transcribir, revisar una y otra vez lo informado, pasa a consolidar un panorama categorial como se percibe en la figura 3, respectivamente.

Figura 3
Matriz categorial de la pesquisa



Fuente: elaboración de la autora

La investigación como se logra distinguir en la figura 3, cobra una ruta interesante en su análisis de información suministrada por seis (6) actores sociales que serán distinguidos con las siglas AS01, AS02, AS03, AS04, AS05 y AS06, informantes clave con prestigioso desempeño académico en docencia universitaria e investigación con relación al objeto-estudio de la presente indagación. Llegar a dicha estructura, así

representada en la figura 3 para el desarrollo sistemático de la información, fue a través de la revisión paulatina, profunda y recapitulada de cada juicio emitido por los actores informantes, considerando los criterios de Procedimiento para el análisis de la información en la investigación, fundamentalmente el de categorización (Martínez, 2006), donde se clasifica, conceptualiza y codifica respectivamente.

Categoría 1: Principio de identidad en la Indigeneidad como enfoque

En este espacio reflexivo-analítico de la investigación se busca comprender algunos aspectos relacionados con aquellos principios identitarios, conceptuales, y axiológicos de los movimientos indígenas, causa material y eficiente de la realidad humana, antropológica, filosófica y cultural de los pueblos latinoamericanos y en especial Colombia. Esta nación en cuya geografía constituida por entidades ocupadas por comunidades indígenas de diversas manifestaciones, será el escenario del estudio a fin de conocer éstas realidades étnicas (Constitución Política de Colombia, 1991, art. 286).

Cuando se aluden principios identitarios, es porque básicamente se comprenderán aspectos relacionados con la identidad étnica y nacionalista de cada manifestación indígena en la región del Caribe donde se ubica Valledupar y zonas aledañas, lugar de residencia de estas comunidades indígenas que hacen vida común, social y por ende educativa. Ahora, hablar de lo identitario, técnicamente, consiste en un movimiento europeo que se basa en el denominado nacionalismo étnico, o entre otros aspectos es hablar del bloque de identidad, conocido por sus siglas *BI*, fomentando conceptos particulares a la Francia o ampliamente a la Europa de finales del siglo XX y comienzos del XXI, más aún cuando la globalización representada comunicacionalmente con las denominadas redes sociales, que no esconden realidades; por el contrario, visibiliza movimientos con identidad y cultura autóctona, creencias, principios, idioma o formas de comunicarse, entre otros aspectos, que de modo expandido delimita “políticas” de atención y consideración respectivamente (Camus, 2018).

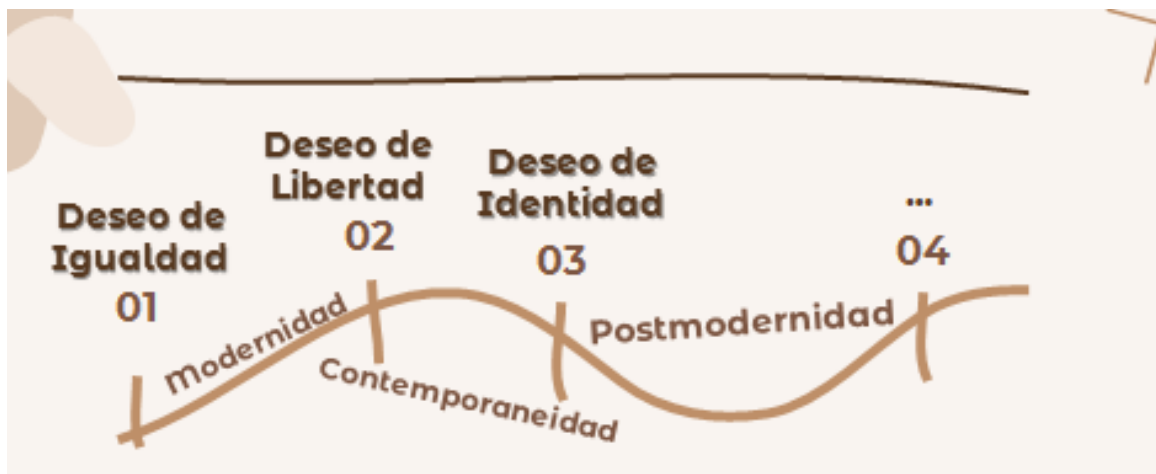
En otros términos, lo identitario genera calificativos que fomentan conceptos relativos a la realidad étnica o etnopluralista un asunto particular de la globalización. La Constitución Política de 1991 define a Colombia como: “... un Estado social de derecho (...) democrática, participativa y pluralista” (Art. 1), lo que lleva a interpretarse de este

último adjetivo, que es una Nación conformada por una diversidad cultural y étnica, cosa que la tesis identitaria podría considerar de multiculturalismo. Se vive en una época en la que periódicamente emergen neologismos, que no son negativos, pero sí son interesantes de ahondar desde los contextos, así como desde lo sistemático a fin de corporeizar o materializar propuestas que sean constructivas y favorables para la humanidad en general, pero particularmente a aquellas comunidades que algunos califican de minoritarias, cuando en sí son manifestaciones humanas que delimitan el devenir esencial de los pueblos latinoamericanos, específicamente Colombia.

A lo largo de la historia, la humanidad desde su múltiple faceta existencial, así como desde su condición histórica (Dilthey, 2001) para justificar problemas holísticos de orden filosófico, despierta a la intuición la comprensión de un asunto complejo en el pensar (Ugas, 2006) acerca del hombre desde lo que es hasta lo que aspira. Y aun cuando todo resulta conforme a la necesidad, la humanidad desde su temporalidad regula políticas y preceptos de orden moral, delimitando la historia desde su particularidad hacia lo universal, como se aprecia en la figura 4. Por ejemplo, desde la antigua el hombre se ha concebido de diversas formas, y la modernidad reivindica a la humanidad desde una postura no únicamente antropológica, sino social y ética, además de política y las propuestas empíricas, así como de la ilustración, son un fundamento de tal acontecer especulativo y pragmático (Aristóteles, 1985, Verneaux, 1997, Grenet, 1992).

Figura 4

Causa eficiente de la filosofía en correspondencia a la humanidad



Nota: datos tomados de Camus, 2018

Fuente: elaboración de la autora

Lo expresado en la Figura que antecede este comentario, relata aspectos que suscitados en la historia desde el ocaso de la modernidad hasta el presente postmoderno, declara deseos, así calificados por Camus (2018), pero desde la óptica de la investigadora, no son más que resultados de las necesidades que en el caso de Francia en el siglo XVIII ambos aspectos libertad e igualdad (*liberté et égalité*) fueron razones para sustentar desde el pensamiento algunos principios hasta de índole político bajo fundamentos críticos e historicistas a favor de la humanidad, extensivos inclusive en la contemporaneidad. Rousseau en su época expresa un discurso sobre el origen y fundamento de la desigualdad entre los hombres, donde exhorta más que a averiguar el origen real de las cosas, es hacerlo desde las hipótesis que se han formulado sobre el hombre. Copleston (2004) aludiendo a Rousseau expresa que:

No podemos observar el estado de naturaleza, como es obvio, pues sólo conocemos al hombre en sociedad (...) Eso significa en la práctica que hemos de tomar el hombre tal como lo conocemos, y luego retirar de él todos sus dones sobrenaturales y todas las facultades que sólo puede adquirir en el curso de un largo proceso de desarrollo social (p. 71).

Una de las facultades de la Ilustración francesa, fue la crítica a la hasta ahora historia de la filosofía, destacando que lo que ha habido hasta el entonces es un enciclopedismo, mas no un ejercicio filosófico en sí. Por ello Rousseau declara que lo único que conoce del hombre, es que éste vive en sociedad, pues ya desde Aristóteles, en sus éticas, así como en la Política ha indicado que el hombre es un animal social

(Aristóteles, 2008, Jaeger, 2006), a la vez que en lo extenso del opúsculo discrimina el tipo de hombre, bien por su género, así como por porción social y sus alcances. No ha sido una tarea satisfactoria, menos aún en aquella Francia revolucionaria; extrapolando el discurso socio-filosófico moderno, pero traída a la contemporaneidad latinoamericana, los aires de libertad o emancipación fueron declaración de un “*deseo*” expreso de la humanidad.

De tal manera, que ambos *deseos* o *necesidades* devenidas de la humanidad misma y trilladas sistemáticamente por la razón humana a fin de favorecer en positivo al hombre del momento en su(s) contexto(s) y con extensión a momentos fenoménicos posteriores, reclaman a juicio de Camus (2018) el denominado *deseo de identidad*. Y en este caso, la categoría en curso, se dinamiza reflexionando sobre subcategorías que delimitan ese deseo de identidad como lo son: el reconocimiento natural de la etnia, las etnias como grupo minoritario, reconocimiento de la identidad cultural y la valoración de las culturas locales.

Subcategoría: Reconocimiento natural de la etnia

En América Latina y el Caribe, difícilmente la humanidad puede renunciar a la condición étnica. Por alguna u otra razón, hay referentes indígenas. La historia de latinoamérica ha evolucionado con la conciencia histórica de un 1492 que se comporta como un hito que marca la historia de aquellas poblaciones habitadas por indígenas de diversas manifestaciones, con una carga cultural, con un marco de creencias y estructura religiosa y social, lenguaje y formas de comunicación, modelos de economía y sostenibilidad muy acordes al genotipo y fenotipo o rasgos característicos de cada comunidad.

Hablar de un reconocimiento, es elevar el grado de conciencia o autoconciencia que cada individuo ha de tener sobre sí mismo. Si es natural que todo hombre desea conocer (Aristóteles, 2006), entonces ese conocimiento se debe ejercer a la luz del exhorto socrático, conociéndose a sí mismo, y entrar en ese contacto íntimo y ontognoseológico, que el sujeto aprecie que como tal es un efecto de un conjunto sucesivo de efectos que aunque también causados han llegado paulatinamente a su

determinación, siendo esta causa, la pertenencia a alguna manifestación étnica. Obviamente no hay datos emergidos de estudios específicos que definan al menos de qué etnia se procede; sólo algunos estudios han arrojado datos estadísticos que hacen visible la existencia de poblaciones indígenas o afrodescendientes, en donde se exponen problemáticas de índole social que periódicamente atraviesan (Antón y Del Popolo, 2008).

Según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) para el año 2000, presenta un estudio sobre *etnicidad, “raza” y equidad en América Latina y el Caribe* donde aclara conceptos, entre ellos el de identidad étnica, por lo que se comprende como: “...un tipo de colectividad cultural que hace hincapié en el papel de los mitos de linaje y de los recuerdos históricos, y que es conocida por uno o varios rasgos culturales diferenciadores, como la religión, las costumbres, la lengua o las instituciones”. Lo que deja al entendimiento la sostenibilidad de algunas representaciones expresas en la memoria individual y colectiva de los miembros o no de dichas manifestaciones de vida originaria.

Tras este análisis se puede comprender, que cada habitante del mundo, no únicamente de América Latina, proviene de una manifestación cultural comunitaria, con principios, creencias, códigos lingüísticos y morales, entre otros aspectos que le diferencian de uno a otros movimientos existentes. Pasa a ser obvio, que en América Latina ha quedado grabada la idea y concepto de etnia, en la exclusividad de aquellas manifestaciones indígenas que hacen vida en cada país y con una locación bien específica, incluida entre ellas, las manifestaciones afrocolombianas o afrodescendientes como también se conocen.

No obstante, los informantes claves que han servido gentilmente en este estudio, ofrecen informaciones sustantivas en materia y coadyuvan a la reflexión y análisis en este particular. Para ellos, una etnia se puede comprender como: “un conjunto de personas con una lengua y cultura similares que compartan un mismo territorio” (AS01), inclusive amplía diciendo que al hablar de etnia hace referencia a: “...personas indígenas” (AS01) tajantemente. Y en la misma sintonía está AS06 quien expresa que al hablar de etnia es hacer referencia a: “...un grupo de personas que comparte una cultura, una historia y costumbres, y cuyos miembros están unidos por una conciencia de

identidad”, donde cada miembro de la etnia que sea, se reconoce óptica y lógicamente. En cuanto a lo primero el ser es incluso en sus accidentes, ejemplo: el hombre es, el ser músico o matemático, son accidentes espirituales que se suman a la entidad (Aristóteles, 2006); y desde el orden lógico: “lo que es, es, y lo que no es, no es (...) lo que equivale decir: todo ser es igual a sí mismo” (Ramis, 2005, p. 29).

Asimismo, AS03 comparte diciendo que una etnia se reconoce: “Como un grupo poblacional o un pueblo que rasgos característicos en común. (Lengua, indumentaria, espacio geográfico, experiencias, historia en común, hábitos, visión del mundo, creencias, costumbre, etc.)” y en esta línea AS04 y AS05 orbitan en la misma concepción, el primero al decir que: “...puede comprenderse como un grupo de personas que comparten una identidad cultural común”, entre tanto el segundo acuña que: “Una etnia hace parte del concepto de cultura como un grupo de personas que comparten rasgos comunes”, entendiéndose por rasgos o identidad cultural común, lo que AS03 señala como “Lengua, indumentaria, espacio geográfico, experiencias, historia en común, hábitos, visión del mundo”, “... las costumbres, las creencias religiosas, y las prácticas sociales” (AS04).

Estos últimos aportes, describen perfectamente lo que es en sí una etnia y por el cual se reconoce como comunidad humana, que ejercen en su contexto, patrones sociales, deidad(es), formas de comunicación como códigos y/o lengua que dista significativamente ante otras manifestaciones étnicas, que aprecian el nacimiento de un miembro de la comunidad, así como la muerte de uno de ellos, donde los patrones de creencias de aceptación y de vivenciar el dolor o luto, son muy diversos, en fin, una carga de comportamientos bien específicos. En efecto, para Torres-Parodi y Bolis (2007) enfatizan que al hablar de etnia: “se refiere a la identificación de una colectividad humana a partir de antecedentes históricos y un pasado común, así como de una lengua, símbolos y leyendas compartidos” aspectos ya señalados por los informantes, que son elementales para la determinación de una etnia en su reconocimiento: “...un grupo de personas con riqueza cultural” (AS02).

Además, AS04 comparte que: “...Al hablar de etnias no nos limitamos únicamente a las comunidades indígenas, sino que se refiere a cualquier grupo sociocultural que comparte una identidad común, independientemente de su grado de urbanización”.

Como se expresó inicialmente, las comunidades transculturizadas, son a su vez una manifestación cultural, dialógica, con un sistema de creencia, filosofía, otros, que les califica como etnia, bien porque debe sostenerse la conciencia genealógica de ser miembros de una etnia; o como comunidad humana que ocupa un territorio, sin necesidad de ser miembro de una comunidad indígena. Sin embargo, Ramírez-Velázquez (2007) considera que:

Las comunidades indígenas cuentan con una identidad propia que deben defender en la nación o país en el que viven, ya que se sienten amenazadas en su identidad, porque su existencia en la sociedad en la que intentan desarrollarse se encuentra al margen de la misma (p. 212).

En suma, el reconocimiento de la etnia, naturalmente ha de consistir en la conciencia existencial que el hombre ha de tener sobre las diversas manifestaciones humanas que en los pueblos de Latinoamérica, específicamente en Colombia, coexisten; incluso, desde la conciencia de que los “urbanizados” son a su vez concebidos como una etnia independientemente que no hagan vida, ni practiquen culturas, credos, entre otras cualidades como de ordinario lo ejercen las manifestaciones indígenas. Otra forma de concebir el reconocimiento de la etnia, es aquella ejercida por los mismos habitantes o miembros de una u otra etnia, reconocerse e identificarse plenamente con ella en sus prácticas sociales, creencias, lenguaje, etc.

Cada una de las consideraciones experienciales y dianoéticas que los informantes claves brindaron a esta subcategoría, delimitan aspectos comunes con respecto al reconocimiento de las etnias, indicándose que puntualmente se reconoce desde la aceptación que es y forma parte de una etnia, además de la conceptualización análoga, pese a algunos elementos mínimos, que más allá de marcar un distanciamiento teórico, es una ampliación al concepto común que se tiene sobre la etnia en sí.

Tabla 2

*Antología de aportes suministrado por los informantes claves, subcategoría:
Reconocimiento natural de la etnia*

¿De qué manera se puede comprender una etnia?

Código	Información
AS01	Como un conjunto de personas con una lengua y cultura similares que compartan un mismo territorio (...) personas indígenas.
AS02	... un grupo de personas con riqueza cultural
AS03	Un grupo poblacional o un pueblo que rasgos característicos en común. (Lengua, indumentaria, espacio geográfico, experiencias, historia en común, hábitos, visión del mundo, creencias, costumbre, etc.)
AS05	Una etnia hace parte del concepto de cultura como un grupo de personas que comparten rasgos comunes
AS06	Una etnia se refiere a un grupo de personas que comparte una cultura, una historia y costumbres, y cuyos miembros están unidos por una conciencia de identidad.
AS04	... puede comprenderse como un grupo de personas que comparten una identidad cultural común

¿De qué otra forma se puede concebir una etnia?

AS04	Al hablar de etnias no nos limitamos únicamente a las comunidades indígenas, sino que se refiere a cualquier grupo sociocultural que comparte una identidad común, independientemente de su grado de urbanización
CEPAL (2000)	... el concepto de identidad étnica tiene una mayor profundidad y estabilidad que la “identidad racial”, pues se sustenta no sólo en las características fenotípicas y sus significaciones sino que, además, se relaciona con un conjunto de “atributos” que una sociedad o comunidad étnica comparte de manera colectiva y de una generación a otra.
Smith (1997)	... un grupo étnico es un tipo de colectividad cultural que hace hincapié en el papel de los mitos de linaje y de los recuerdos históricos, y que es conocida por uno o varios rasgos culturales diferenciadores, como la religión, las costumbres, la lengua o las instituciones.
Análisis	Cabe entender, que el reconocimiento natural de una etnia radica en el conjunto de aspectos que le delimita como comunidad humana, entendiéndose por ellas como: lenguaje, sistema de creencias de orden religioso, costumbres, historia, indumentaria, perspectiva del mundo y conciencia espacial, en resumen, una etnia es un concierto humano que los constituye su cultura; además de sus características fenotípicas que les diferencia específicamente. Es importante que toda comunidad

indígena, endógenamente se conciba y reconozca; a su vez, los demás seres humanos, urbanos, que comparten de una u otra forma la territorialidad, han de reconocer estas manifestaciones humanas y culturales, en cuanto son y buscar de alguna manera trascender en lo que mínimamente se comprende de estas realidades

Fuente: elaboración de la autora

Los datos devenidos de los actores sociales, muestran una analogía significativa, indicando por parte de los informantes, conocimiento en materia de etnicidad, bien sea por vía especializada, así como por experiencia. Todos ellos dejan saber, que una etnia corresponde a un conjunto o grupo de personas que comparten una misma lengua, cultura o identidad cultural, creencias, historia, en fin rasgos característicos comunes correspondientes a su manifestación o denominación étnica y así se sustenta teóricamente, al hablarse de identidad racial o tipo de colectividad cultural.

Tabla 3

Resumen analítico de la subcategoría: Reconocimiento natural de la etnia. Categoría: Principio de identidad en la indigeneidad como enfoque

Categoría	Subcategoría	Categoría emergente
Principio de identidad en la indigeneidad como enfoque	Reconocimiento natural de la etnia.	• Identidad cultural • Características comunes de la etnia • Persona, cultura e identidad

Fuente: elaboración de la autora.

Subcategoría: Relacionalidad con comunidades étnica

Habitar en departamentos o localidades donde hacen vida movimientos indígenas, resulta vivir en entornos complejos humanamente, en virtud a los aspectos sociales, culturales, económicos y políticos que sobrevienen de estas poblaciones minoritarias, que por demás, arrastran consigo temas de gran valor como el reconocimiento de sus derechos como pueblos originarios, asuntos de rigor cosmológico y cosmogónico como la conservación territorial y la sostenibilidad del medio ambiente, la preservación de sus arraigos culturales, sus desafíos económicos y el establecimientos de alianzas o acuerdos cooperativos entre estos con entes gubernamentales de impacto nacional,

departamental en pro de sus derechos. Como se indica, temas de complejidad en la interacción con las minorías étnicas

Por otra parte, hablar de pueblos o comunidades minoritarias a la hora de hacer referencia a las etnias, resulte sonar de manera despectivas ante estas poblaciones, que merecen ser calificadas de pueblos originarios. Pero técnica y globalmente es la forma como se denominan a las comunidades indígenas cuando de ellas se trata algunos temas como su situación étnica a la luz de derechos humanos, políticas de Estado, más aún a la perspectiva de la Constitución Política de 1991 de Colombia.

En fin, hablar de etnias como grupo minoritario conceptualmente se comprende como aquel grupo étnico o comunidades integradas por un número de personas naturales menor en comparación con el resto de habitantes de una Nación, tomándose en consideración algunas características particulares que las identifica y diferencia específicamente con otras, e incluso con el resto de los miembros del País: "...los grupos minorizados no son dominantes en relación con la mayoría que controla los campos político y económico de un país" (ACNUR, 2024, párr. 4).

Al respecto, los actores sociales abordados por la investigadora, han expresado algunas opiniones respecto relacionalidad con los grupo minoritarios o etnias, en donde algunas de estas intervenciones dejan ver que son varias las manifestaciones indígenas que hacen vida en el contexto donde estos informantes ordinariamente se desenvuelven, respondiendo a las siguientes cuestiones: ¿Según su concepción personal a qué etnia pertenece? ¿Con cuál etnia ha comulgado o mayormente ha tenido contacto? Para AS01 tajantemente expresa que: "No pertenezco a ninguna y he comulgado con los Arhuacos desde pequeño, porque mi papá que era médico, los atendía (además) tienen su forma de vestir y comunicarse de una manera particular".

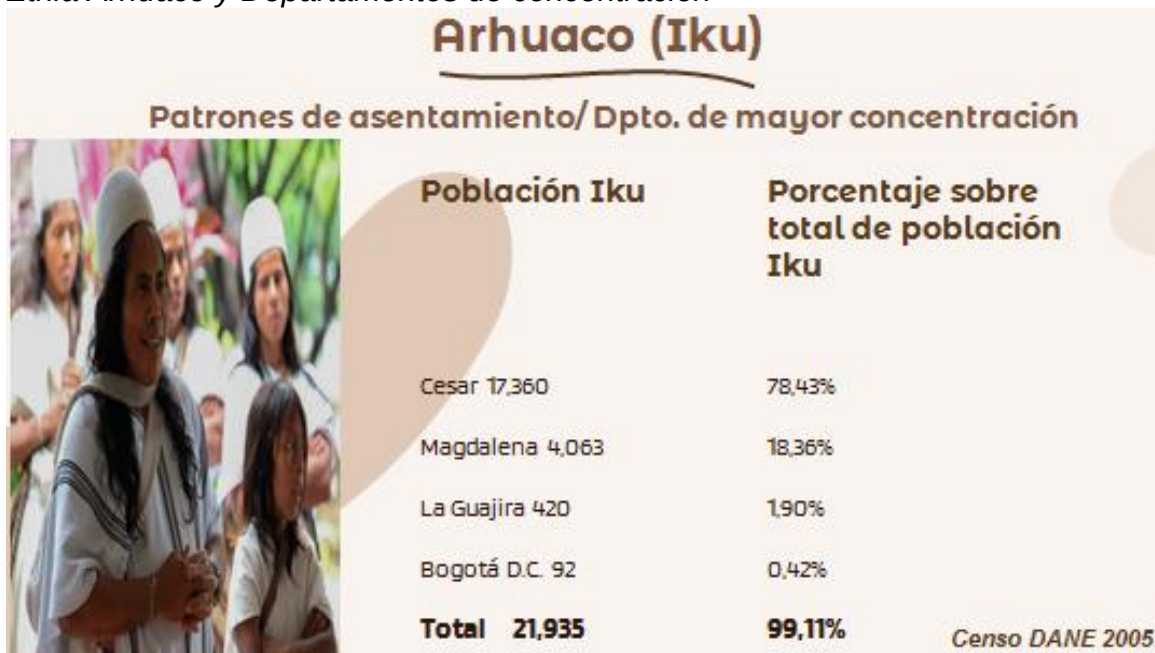
El Ministerio de Cultura de Colombia (2011), sostiene un artículo en el que delimita las caracterizaciones de los pueblos indígenas, haciendo énfasis en los Arhuacos desde la denominación Iku, guardianes de la vida. Dicha denominación (Iku) en su lengua *Ika* traduce por *gente*, indicando además que:

La mayor concentración de población arhuaca se encuentra en la parte media de la vertiente sur y occidental de la Sierra Nevada, que corresponde al Resguardo. Hay otros núcleos poblacionales en la vertiente Norte en las cuencas de los ríos Don Diego y Mingueo. Su territorio ancestral abarca toda la vertiente sur y

occidental desde los picos nevados hasta el pie de monte entre los ríos Guatapurí en Valledupar y Mamatoco, en Santa Marta (párr. 4).

Es una comunidad étnica con una ubicación territorial bien definida, según lo expresa el documento oficial del Estado, destacando además su calidad migratoria a otras localidades como: "... la Serranía del Perijá y otras hacia estribaciones de Sierra sobre el departamento de la Guajira (...) ciudades como Valledupar, Santa Marta, Barranquilla y Bogotá" (Mincultura, 2011, Párr. 5). Cabe destacar, que algunas de estas localidades a las que se han trasladado, son limítrofes con la hermana República de Venezuela, por las zonas de Machiques y/o Villa del Rosario de Perijá y la Guajira venezolana, Estado Zulia. El documento arroja datos interesantes sobre habitantes, incluyendo las zonas de migración, como se pueden apreciar en la Figura 5.

Figura 5
Etnia Arhuaco y Departamentos de concentración



Nota: datos tomados de Mincultura, 2011

Fuente: elaboración de la autora

A pesar de los esfuerzos por topar data más vecina a los tiempos presentes, este documento oficial del Estado Colombiano brinda interesantes datos, donde indica, además de su contexto natural de residencia y desarrollo; otros anexos como los datos migratorios. Cabe destacar, que esta comunidad étnica, es una de las más antiguas, así como aquella manifestación que mayormente conserva sus tradiciones o cultura; aun

cuando ha sido igualmente penetrada como muchas otras etnias por otras culturas, creencias, normas, su relación con el cosmos, la salud, la educación, su concepción de justicia, espiritualidad, alimentación, afectando así su integridad cultural, lo que lleva a justificar su movilización de sus entornos naturales de coexistencia.

Por otra parte, AS02 expresa que las etnias son: “Grupos minoritarios con una riqueza cultural, son manifestaciones socioculturales que se califican en grupos étnicos que son los indígenas, afrocolombianos, gitanos también hacen parte”, además enfatiza que: “No soy ni me considero parte de alguna comunidad indígena pero me crié cerca a la etnia Wayuu, porque me crie en la Guajira”. Para el informante clave, etnia no sólo son aquellas comunidades indígenas, sino otras comunidades, que tácitamente consideradas minoritarias, también forman parte del territorio Nacional, en menos representación poblacional como conceptualmente se estima el construido vocal. Hasta los momentos, se pueden apreciar dos movimientos indígenas, Arhuacos y Wayuu, sin contar aquellos anexos reseñados.

En este marco de ideas, AS03 expresa claramente que: “No pertenezco a ninguna población indígena, ni tampoco comulgo con ningún movimiento, pero admiro mucho las formas de interlocución y transformación del conflicto del pueblo Arhuaco”, este último aspecto, en correlación con lo reseñado por Mincultura y aquellas afectaciones a la integridad cultural con la que se ha enfrentado la etnia, A su vez indica, que una etnia es: “un grupo poblacional que dista de otros miembros de la población por razones de lenguaje, indumentaria, espacio geográfico, cosmogonía, espiritualidad, costumbres, etc.” y éstas son las razones por las que califica a ser denominada como grupo minoritario.

De igual modo, AS04, no pertenece a ninguna comunidad indígena, pero alude:

...he tenido la oportunidad de colaborar con diversos movimientos indígenas a través de proyectos en defensa de los derechos humanos, especialmente relacionados con la protección del territorio y la cultura indígena. He trabajado con los pueblos wayuu y arhuacos, por ejemplo, en iniciativas relacionadas con el desarrollo territorial y la protección de recursos naturales.

Se mantiene, el contacto con las etnias Wayuu y Arhuaco, hasta los momentos. El informante tiene concebido que una etnia es un grupo de personas, ya da por sentado que es una población mínima en comparación con la población en general del País, pero

destaca rasgos delimitantes de estas comunidades que subrayan además su carácter minoritario, un tanto análogo a AS03, pues para el actor social AS04 su ser comunitario está basada en elementos como: "... el lenguaje, la historia, las costumbres, las creencias religiosas, y las prácticas sociales. Además, la pertenencia a una etnia a menudo implica un sentido de comunidad y pertenencia, así como la transmisión intergeneracional de estos valores culturales", cualidades que hacen distar a una etnia de otra.

No obstante, AS05, al igual que los anteriores informantes declara no pertenecer a ninguna etnia, pero se diferencia en tanto que él ha tenido: "...ascendencia Wayuu y he comulgado con Wayuu y con kankuamos", estos últimos considerados guardianes del equilibrio del mundo, guardan cierta semejanza con los Arhuacos en su vestimenta o aparentemente se asume tal semejanza. Hay algunos elementos característicos de los Kankuamos, fundamentalmente en su lenguaje que está estimado ser de la familia lingüística de los Chibchas ya que: "... convergen las lenguas de los wiwa, ika y kog" (Organización Nacional Indígena de Colombia, 2024, párr. 4) lenguas de la Sierra denominada arhuaco; aunque se enfatiza que su idioma está extinto.

Es imperativo reflejar, que esta etnia Kankuamos, guardianes de la tradición como también se les conoce, son una etnia que particularmente ha buscado rescatar y mantener su identidad étnica, fundamentalmente la ancestral y de ahí la práctica de algunas costumbres como de otros aspectos, a saber: actividades como la cría de animales y la artesanía (tejer mochilas en fique) muy característica; para ellos la Sierra Nevada está sostenida por los pueblos que cumplen la función de pata, de ahí la concepción de que la Sierra es una gran mesa; retribuyen a la madre tierra a través de pagos; su gastronomía consiste en la preparación de chicha, arepas y bollos de maíz o yuca (ONIC, 2024).

Colombia, dentro de su definición de Estado, se concibe como pluralista, en el entendido de ser una Nación de diversidad cultural por la coexistencias de poblaciones originarias o étnicas, así como de otras comunidades como las campesina y afrocolombianas; inclusive a los gitanos, así considerado por AS02 como pueblos minoritarios o grupos étnicos presentes en Colombia, sean originarios o no, pero sí como una población que hace vida dentro del territorio. Según el Alto Comisionado de las

Naciones Unidas para los Refugiados (2011), conocido por sus siglas como ACNUR comprende en este tema que:

Cabe señalar que algunas minorías también se consideran poblaciones indígenas y puede que utilicen ambos términos. Sin embargo, muchas comunidades indígenas se niegan a llamarse minorías ya que consideran que todas las demás poblaciones llegaron a sus territorios y el término “minoría” puede no reflejar el tamaño de la población en sus países de origen. El termino pueblos tribales se puede utilizar en algunos contextos; “tribal” e “indígena” se usan indistintamente, también por las propias comunidades (p. 16).

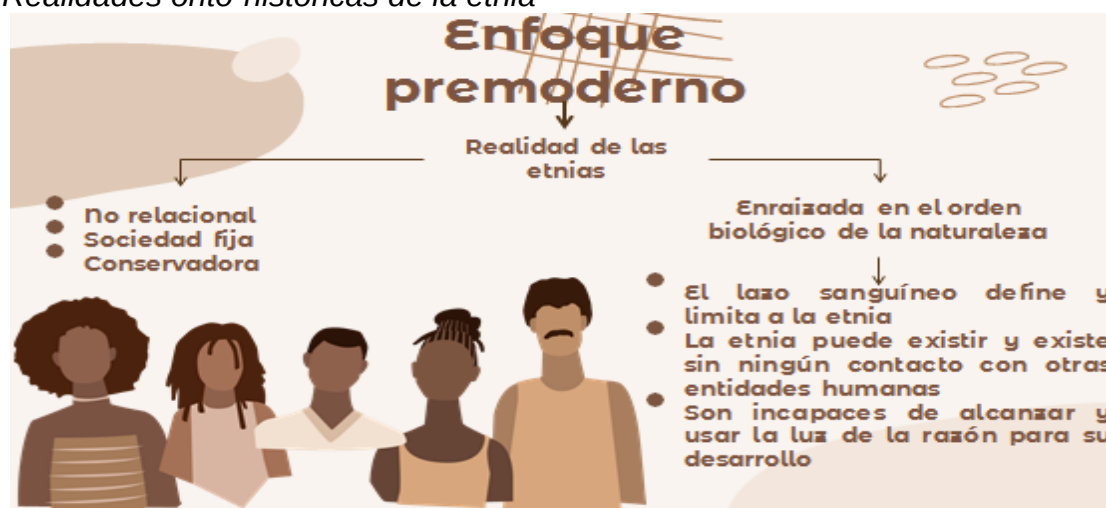
Sea que no asimilen en positivo el calificativo de minoritarios por razones de historicidad y/o genealogía del suelo que se pisa, pues su protagonismo en el espacio, así como en el tiempo, son justificativo suficiente para considerar que no son población minoritaria; pero sí pueblos originarios. Es importante ante esta proposición reflexiva de la ACNUR acotar, que pese a las diversas denominaciones étnicas que pueden existir, en el caso de Colombia y con los datos hasta ahora expuestos y comprendidos, la célula étnica histórica y que abriga a todos estos movimientos es la Chibcha, en consecuencia, la complejidad puede darse por denominaciones como castas, así como su relación por la proveniencia de una cultura con una carga histórica como la mencionada.

Por otra parte los informantes claves han dejado por sentado en sus opiniones, ejercicio práctico de la Relacionalidad con algunas manifestaciones indígenas, para uno de ellos bajo el concepto de admiración y reconocimiento; para otro desde las entrañas de los Wayuu y Arhuacos colaborando con trabajos favorables para estas comunidades; así como la destacada ascensión a etnias como Wayuu y Kankuamo o por la sola razón de convivir en espacios donde la etnia de mayor presencia es la Wayuu, por ser un habitante del Departamento de la Guajira. Estas aproximaciones, roces, vivencias, relación humana y profesional demarcan en estos actores sociales, comprensión, noción y aceptación de los habitantes y miembros de estas u otras manifestaciones étnicas.

Sin embargo, para Batubenge (2002) desde la perspectiva de algunos filósofos y antropólogos, con respecto a las etnias, no ven con optimismo cualquier relación entre habitantes de una Nación o en pequeño, de una localidad con las etnias que hacen vida en ella. Para estos, lo que es evidente no es otra cosa que el freno al desarrollo de la humanidad y ante esta percepción expresa que: “A menudo, la etnia y la nación son vista de manera antitética, a pesar de que etimológicamente los dos conceptos se refieren a

una misma realidad” (p. 144), es decir, ambas realidades son población, ontológicamente su causa material es el hombre o ser humano, independientemente de su condición y su forma que los esencializa, es la misma, alma como motor que anima a la materia (Aristóteles, 2006). El teórico expresa dos razones, además, que marca esa antítesis entre etnia y nación y son de razones históricas como éstas se fundamentan y se pueden ver en la Figura 6.

Figura 6
Realidades onto-históricas de la etnia



Nota: datos tomados de Batubenge, 2002

Fuente: elaboración del autor

Lo que deja a la comprensión la preceptiva teórica, es que difícilmente puede darse una relación efectiva con habitantes de las etnias, independientemente de sus manifestaciones socioculturales, inclusive entre ellas. Las razones, con rigor histórico y así calificadas de premoderno, dejan entrever que las etnias no son penetrables tan fácilmente como suele parecer en algunos discursos; de igual manera generar transculturización torna a ser complejo por lo conservadores que son; sin embargo la realidad o lo que *in situ* es apreciable, resulta ser no tan taxativa este enfoque. Así mismo, la proposición gnoseológica que queda en entredicho al señalar que son incapaces de alcanzar el desarrollo como comunidad bajo el empleo de la razón.

No cabe duda, que desde el descubrimiento, los procesos evangelizadores ejercidos por los religiosos de aquel siglo XVI en adelante, así como la enseñanza a estas comunidades, no fue nada fácil, precisamente por la característica de los indígenas

por su conservación cultural, territorial, de especie, entre otros; pero la realidad actual ha ido aventajando y favoreciendo a los habitantes de estas comunidades originarias.

Sin embargo, y contrariando un poco lo expresado filosófica y antropológicamente por Batubenge (2002), desde algunas localidades donde hacen vida movimientos indígenas en México, cuenta desde su experiencia etnográfica observa todo lo opuesto al teórico anterior, es decir, no establece una relación sinóptica entre el indígena y el ciudadano común del País, sino una imbricación o relación entre los movimientos étnicos, incluso tácitamente con los ciudadanos regulares mexicanos, a lo señala como *mixteco*:

...el percibirse y asumirse como mixteco no pasa por el hablar la lengua, por usar la vestimenta tradicional, por compartir una visión del mundo, ni por un estilo de vida anclado a un modo de resolver la subsistencia y al tipo de instituciones y prácticas que en torno a esta actividad se generan. Asumirse o percibirse como mixteco pasa por la posible combinación de uno o dos de estos elementos, o por la ponderación de uno y, en ocasiones, el rechazo de otros (p. 206).

Hay características entre cada etnia que sin duda alguna las diferencia específicamente con otras realidades étnicas. Sí, sostienen vestimenta diversa, uso de una lengua con códigos particulares, historia, costumbres, creencias, determinación social y desarrollo de economías o producción muy específicas, pero distan en sus prácticas, modos y sistemas. Esto no quiere decir tajantemente que no existe una relación, tampoco expresa una comunión permanente, pero sí alude a una mixtura socio-étnica, más cuando se trata de países con una conciencia y realidad pluricultural o multiétnica.

Tabla 4

Antología de aportes suministrado por los informantes claves, subcategoría: Relacionalidad con comunidades étnicas

¿Según su concepción personal a qué etnia pertenece? ¿Con cuál etnia ha comulgado o mayormente ha tenido contacto?	
Código	Información
AS01	No pertenezco a ninguna y he comulgado con los Arhuacos desde pequeño, porque mi papá que era médico, los atendía (...) tienen su forma de vestir y comunicarse de una manera particular
AS02	No soy ni me considero parte de alguna comunidad indígena pero me crié cerca a la etnia Wayuu, porque me crié en la Guajira (...) Grupos minoritarios con una riqueza cultural, son manifestaciones

	socioculturales que se califican en grupos étnicos que son los indígenas, afrocolombianos, gitanos también hacen parte.
AS03	No pertenezco a ninguna población indígena, ni tampoco comulgo con ningún movimiento, pero admiro mucho las formas de interlocución y transformación del conflicto del pueblo Arhuaco
AS04	He tenido la oportunidad de colaborar con diversos movimientos indígenas a través de proyectos en defensa de los derechos humanos, especialmente relacionados con la protección del territorio y la cultura indígena. He trabajado con los pueblos wayuu y arhuacos, por ejemplo, en iniciativas relacionadas con el desarrollo territorial y la protección de recursos naturales
Toro-Arévalo, et. al., 2022	Cada una de estos es fácil de entender, pues refieren a tres dimensiones articuladas del vivir, es decir, las dinámicas metabólicas y moleculares (autopoiesis); los despliegues comportamentales que cada uno y una desenvuelve y que permiten adecuarse a las condiciones del entorno; y, finalmente, los procesos que involucran la emergencia, presencia y cambio de otros y otras en el devenir. Cada uno de ellos si bien se pueden caracterizar, por separado, como categorías de actuación y estructura, ninguno puede considerarse en la experiencia por sí misma; más bien al contrario, se entienden y despliegan en profunda relación entre ellos, y conforman una pirámide de tres lados que, en su conjunción, generan la base (vivir): ciclos de regulación orgánica, ciclos de acoplamiento sensorio-motriz y ciclos de regulación intersubjetiva. La primera invariante se refiere a los procesos biológicos que implican la construcción, las dinámicas homeostáticas y metabólicas; la segunda, al desenvolvimiento de patrones de actuación en el entorno que se vive; y la tercera, a los procesos de relación con otras y otros seres vivos que modifican o perturban los propios estados.
Análisis	La proposición del teórico, reseña la realidad interactiva interna y externa de las etnias. Existen procesos en cada una de ellas, no se asemejan en sus prácticas en relación entre una y otras; aunque haya un marcado panorama histórico en el marco del devenir de las etnias, por ejemplo provenientes de los Chibchas y cada una de estas con sus denominaciones y lenguas, así como localidades aparentemente semejantes, pero con ubicaciones diversas, muéstrese entre estas una relación de respeto desde la conciencia existencial entre unos y otros. En el caso de los argumentos informados, es interesante este vínculo intersubjetivo, que desde sus experiencias existenciales en torno a lo espacial, hay una relacionalidad interesante entre las personas comunes con miembros de las etnias, fundamentalmente Arhuacos y Wayuu.

Fuente: elaboración de la autora

La Relacionalidad con las comunidades étnicas, ha permitido que exista una conciencia y comprensión entitativa, epistémica, ética, social y antropológica por parte de los ciudadanos comunes del País y que hacen vida común en los territorios o departamentos en que estas manifestaciones indígenas hacen vida. Son percibidas con admiración respeto por parte de lugareños; entre ellas (etnias) se comprende caracterizaciones diferenciales de los sujetos actuantes en cada manifestación étnica y en esto se resume la relación dialógica o no, pero sí intersubjetiva entre una y otra realidad indígena. El Estado, sí debe establecer criterios donde se trascienda la Relacionalidad práctica entre etnias e indígenas versus sociedad en general, ya que es importante inculcar el respeto como virtud y el reconocimiento de estas manifestaciones existenciales que delimitan en el presente el pasado de la realidad actuante.

Tabla 5

Resumen analítico de la subcategoría: Relacionalidad con comunidades étnicas
categoría: Principio de identidad en la indigeneidad como enfoque

Categoría	Subcategoría	Categoría emergente
Principio de identidad en la indigeneidad como enfoque	Relacionalidad con comunidades étnicas	• Intersubjetividad étnica • Filosofía social indígena • Reconocimiento genealógico y actuante de las etnias

Fuente: elaboración de la autora.

Comprensión general de la categoría: Principio de identidad de la indigeneidad como enfoque

En la primera subcategoría del estudio, se dio comienzo a la reflexión sobre el reconocimiento natural de la etnia, un momento de aprehensión informativa tras lo ofrecido por los actores sociales sobre la noción de etnia, donde se deja claramente expresado que son grupos o conjunto de personas con identidades culturales muy propias o características comunes que delimita a una etnia de otra. Un reconocimiento que no sólo ha de constar endógenamente por parte de cada etnia, sino un

reconocimiento heterónimo que es importante que habitantes de los mismos espacios donde hacen vida las etnias, así como el resto del país debe tener en cuenta a razón de estas manifestaciones de vida originarias y autóctonas de estos pueblos latinoamericanos, fundamentalmente una esencia genealógica de lo que hoy es Colombia.

Ahora, hablar de reconocimiento es hacerlo sobre la base de la cultural, lo cual significa entrar en contexto con la realidad étnica y apreciar el arraigo o acervo patrimonial que identifica en la práctica social, religiosa, educativa, económica de cada población indígena en sus diversas manifestaciones, pero que hacen vida en el País. Es importante tener nociones preliminares o absolutas sobre estas poblaciones que son la evidencia patente de la génesis de los pueblos latinoamericanos. Obviamente se ha sufrido una transculturación, que no cesa, es permanente y no sólo se puede hablar en contexto étnico, también los pueblos de América Latina están sufriendo cambios bruscos en sus tradiciones y principios.

Reconocer la realidad indígena, es hacer valer el arraigo cosmológico y cosmogónico que tienen cada una de estas manifestaciones y muy acordes a sus filosofías prácticas de vida. Cuando se elude aquí sobre *filosofías prácticas*, se hace referencia al marco de reglas que tienen circunscritas en sí cada movimiento indígena y en virtud a la naturaleza el espíritu bioético que dirige sus vidas en razón al entorno natural en que sobreviven cotidianamente. Esta es una forma de relacionarse las etnias con el todo; un principio que es importante sostener y de admirar de estas manifestaciones de vida originarias.

Resulta interesante el tener en cuenta la imbricación con los movimientos indígenas, sea como sea que estos encuentros se hayan dado; lo importante en este aspecto, es establecer un trabajo conjunto en pro de la necesidad de conocer y suscribir aspectos puntuales que ameriten desde cada etnia ser atendidos. Ejecutar trabajos cooperativos con las etnias, desde la atención de los niños, hasta a los adultos mayores; así como el intercambiar experiencias de vida desde lo social, religioso, cultural, educativo y moral a fin de que conjuntamente se reconozcan los habitantes de los Departamentos donde coexisten estas etnias con el resto de la sociedad.

Categoría 2: Comunidades étnicas y geopolítica

Ya en las subcategorías de la categoría “principio de identidad en la indigeneidad como enfoque”, se reconoció que la etnia son grupos, comunidades o porción de pueblos calificados de originarios pertenecientes a una etnia en particular. Esta manifestaciones sostienen características específicas como forma de vida, expresiones culturales autóctonas, una lengua, creencias, así como habitantes de un territorio con el cual se vincula, así como con los recursos naturales del entorno se hacen por conciencia autónoma de la etnia protectores y cuidadores de dichos recursos; por otra parte, tienen sistemas de gobierno y adquisición de autoridad particular definida según acuerdos y costumbres propias de la etnia, además de un conjunto de sistemas sociales, económicos, etc.

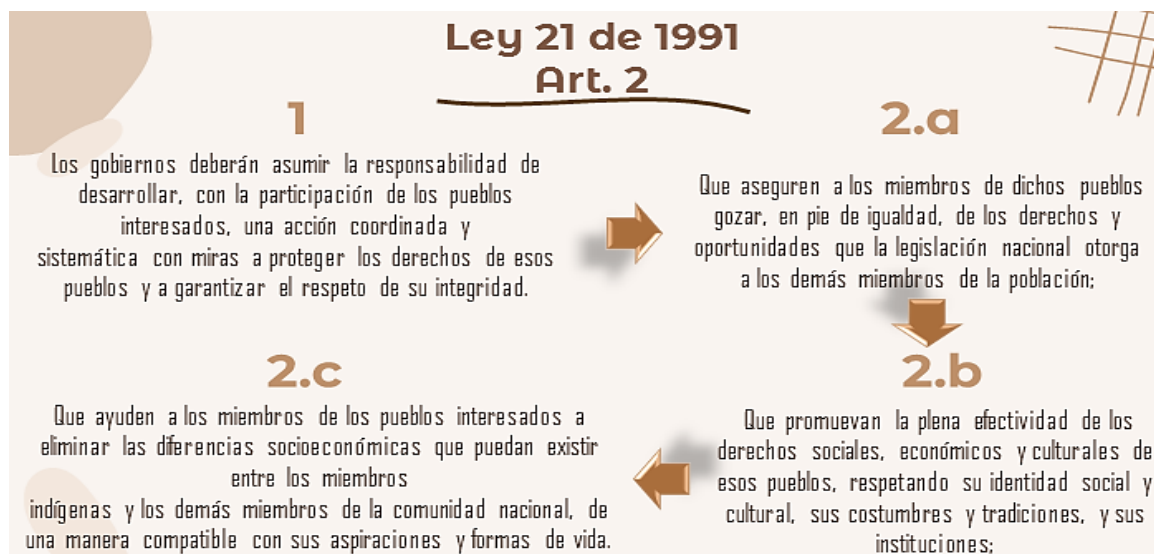
En este sentido, la Ley 21 de 1991 en su artículo 1, parte b, sobre la política general expresa que:

A los pueblos en países independientes, considerados indígenas por el hecho de descender de poblaciones que habitaban en el país o en una región geográfica a la que pertenece el país en la época de la conquista o la colonización o del establecimiento de las actuales fronteras estatales y que, cualquiera que sea su situación jurídica, conservan todas sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas.

De tal modo, que nada cambia en su estructura autónoma y moral, como se expresa en el artículo, “... sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas” se conservan. Toda normativa que beneficie o garantice estabilidad social a los miembros del Estado, son extensivos a los miembros de las comunidades indígenas, pues no son ajenos a dichos criterios jurídicos de derecho y de respeto a la integridad humana como se evidencia en la figura 7.

Figura 7

Políticas favorables a las comunidades indígenas



Nota: datos tomados de Ley 21 de 1991.

Fuente: elaboración de la autora

No obstante, son comunidades que de manera autónoma están conscientes de su estatus, condición, situación y razón de ser en el contexto que por historia y tradición les ha correspondido; y de esta manera el Estado Colombiano reconoce de manera heterónoma su condición étnica, a tal punto de establecer un imperativo moral que favorecen a los pueblos indígenas, al punto de que estos: “...deberán gozar plenamente de los derechos humanos y libertades fundamentales, sin obstáculos ni discriminación” (Ley 21, 1991, Art. 3).

Asimismo, un estudio intitulado “El asunto de las poblaciones indígenas: de geopolítica a políticas geográficas”, expone una tabla de Países de América Latina, cuya fuente es del año 2010 presentada por la UNICEF y en ella se evidencia que para el año 2005 Colombia contaba con 83 Pueblos Indígenas y una población de 1.392.623 indígenas de todas las manifestaciones culturales (Politi, 2012). Y aun cuando la Constitución Política de Colombia (1991) expresa que:

La conformación de las entidades territoriales indígenas se hará con sujeción a lo dispuesto en la Ley Orgánica de Ordenamiento Territorial, y su delimitación se hará por el Gobierno Nacional, con participación de los representantes de las comunidades indígenas, previo concepto de la Comisión de Ordenamiento Territorial (Art. 329)

No así, Pérez-Prieto (2020) aludiendo a la Ley Orgánica de Ordenamiento Territorial (LOOT, 2011) expresa que “... nada dice de las provincias como entidad

territorial y aplaza el debate sobre la administración local de los pueblos indígenas con parágrafo 2º del artículo 38” (p. 59). Y en atención a esta alusión la LOOT (2011) en el precitado artículo reza que:

...el proyecto de ley especial que reglamente lo relativo a la conformación de las Entidades Territoriales Indígenas, acogiendo los principios de participación democrática, autonomía y territorio, en estricto cumplimiento de los mecanismos especiales de consulta previa, con la participación de los representantes de las comunidades indígenas y de las comunidades afectadas o beneficiadas en dicho proceso (LOOT, 2011, Art. 38).

En consecuencia, es una norma que no delimita las entidades territoriales, en atención al espíritu de la ley, continúa expresando el Art. 38 la delimitación corresponde cuando así considera el Gobierno Nacional, a su vez la Comisión de Ordenamiento Territorial (COT). En este orden de ideas, basta la estadística presentada por Politi (2012), una representación general sin discriminación alguna en cuanto a etnia y localidad, sino en cuanto a población indígena en sí.

Finalmente, esta categoría permitirá conocer de parte de los informantes claves abordados por la investigadora, conocer algunos rasgos en materia étnica desde las subcategorías: manifestaciones indígenas y lengua materna; así como interculturalidad: intercambio y convivencia. Es importante destacar que la técnica empleada para la recolección de la información fue la entrevista a profundidad y en este sentido se toparán interrogantes que amplía la información y en consecuencia la comprensión del fenómeno objeto-estudio en estos aspectos de reflexión y análisis.

Subcategoría: Manifestaciones indígenas y lengua materna

Hablar de manifestaciones indígenas, es hacer referencia a aquellos grupos de etnias más relevantes en particular, o hacer mención al universo étnico que hace vida en Colombia, teniendo de éstas las diversas expresiones culturales, sociales y políticas de estos pueblos originarios. En cuanto a la lengua materna, es hacer referencia en cada cultura indígena la forma dialógica o lengua autóctona, vulgar, con la que se comunican de ordinario, si difieren de una etnia a otra o la comparten propiamente. En estas dos razones, hay un marco de elementos, que la investigadora considera como fundamentales tener en cuenta y que las expone en la Figura 8.

Figura 8

Elementos fundamentales de las manifestaciones y lengua materna indígena



Fuente: elaboración de la autora

Elementos, que a juicio de la investigadora producto de su estudio en la materia y su experiencia de vida de contacto con etnias y por el cual ha mostrado siempre su interés, considera que son fundamentales, entre otras manifestaciones, la literatura, así como el activismo social son de gran relevancia. En el caso del primero, basta decir que los pueblos indígenas son ricos en sus tradiciones, que amén a este elemento, estas permanecen en el tiempo, pues van de generación en generación, tales como los mitos, algunas leyendas, cuentos, la historia de la etnia, su filosofía, entre otros; y en cuanto a lo segundo como se indica, los pueblos indígenas sostienen principios políticos y en consecuencia son protagonistas de su lucha social a favor de sus derechos, territorio y cultura.

En este orden de ideas, se conocerá cada intervención de los informantes claves, que a razón de la subcategoría “manifestación indígenas y lengua materna” tienen desde sus experiencias, conocimientos específicos, emociones e historias, que aportar al presente estudio. Para AS01, no hay una diversidad lingüística en las etnias, para él: “...una misma lengua indígena “Ika” tiene variables” aunque en otros casos “... como código lingüístico emplean español”, esto haciendo referencia a: “... 7 u 8 manifestaciones indígenas”. Según Artesanías de Colombia (2018):

“Iku”, “Ika”, “Ijka”, Bíntunkua” se conoce a la lengua materna del pueblo Arhuaco, una lengua chibchense hablada en la Sierra Nevada de Santa Marta y que significa “gente”; pero “iku” no sólo es el nombre de la lengua, sino la palabra que identifica a todos los indígenas, sean arhuacos o no (párr. 1).

No hay dudas, que los Chibchas o Muisca como también se conocen por ser una de las poblaciones precolombinas de mayor impacto en la historia milenaria de lo que hoy es Colombia (Álvarez-Tobos, 2019). Y aunque abarca no sólo a los arhuacos; abraza a otras etnias como Kogui, Tunebos, Wiwa, Chimila, Yukpa, Barí, Tayronas (Trillos-Amaya, 2020). Un relato interesante que amplía la información que el actor social ha podido desde su vivencia compartir. Para AS02 por manifestaciones indígenas peculiarmente expresa: “Que yo conozca en la región encontramos Kamkuamos, Arhuacos, Kogui Yukpa, Wayuu y los afro que se ubican en Guacoche, Patillal, Patilla y en general en todo el territorio colombiano” (AS02) y de manera análoga a AS01 el presente informante alude que el código lingüístico que emplean las etnias más comunes en la localidad y por el cual hace mención, son: “Wayunaiki, el español, el Iku” aun cuando amplía diciendo que no comparte la lengua, tienen diversas formas de comunicación.

Cabe destacar, que básicamente para AS06 en: “La región colombiana alberga una notable diversidad de comunidades étnicas, cada una con sus propias manifestaciones lingüísticas”, un aporte muy elemental en comparación a lo expresado por AS03, quien manifiesta que: “En el departamento del Cesar, existen 8 pueblos indígenas y también la población afrodescendiente”, y aun cuando no hace alusión a alguna denominación lingüística, sí deja claro que: “Cada etnia tiene su lengua (...) Así es que cada pueblo tiene una lengua propia, cada pueblo tiene un código lingüístico en común”. Vale destacar, según Colombia Aprende (2020), que existen sesenta y cinco (65) lenguas indígenas en la Nación neogranadina, concurrentes en treinta Departamentos a saber:

Las 65 lenguas indígenas existentes son: achagua, andoque, awapit, bará, barasano, barí ara, bora, cabiyari, carapana, carijona, cocama, cofán, cuiba, curripaco, damana, desano, embera, ette naka, hitnu, guayabero, ika, inga, kakua, kamsá, kichwa, kogui, koreguaje, kubo, kuna tule, macuna, miraña, muinane, namtrik, nasa-yuwe, nonuya, nukak, ocaína, piapoco, piaroa, piratapuyo, pisamira, puinave, sáliba, sikuani, siona, siriano, taiwano, tanimuca, tariano, tatuyo, tikuna,

tinigua, tucano, tucuná, tuyuca, uitoto, uwa, wanano, wayuunaiki, wounaan, yagua, yanuro, yuhup, yukpa y yuruti (párr. 12)

Este aporte investigativo y profundo sobre la etnicidad colombiana, amplía las nociones que pocos ostentan en esta materia, y ante posiciones tan universales dentro de lo básico, al indicar que cada etnia tiene su lengua; desde la especificidad se aprehende del macrocosmo étnico colombiano, sesenta y cinco realidades, sin contar el mundo afrocolombiano e incluso a los gitanos, estos últimos con códigos bien particulares. Para el informante AS04:

En Colombia, habitan varias comunidades étnicas, dependiendo de la región (...) los wayuu, arhuacos, kankuamos, y koguis en la Sierra Nevada de Santa Marta; comunidades afrocolombianas en la región del Pacífico; y los pueblos raizales en el archipiélago de San Andrés. Estas manifestaciones incluyen la preservación de lenguas nativas, prácticas religiosas ancestrales, y modos de vida que están íntimamente ligados a la tierra y el medio ambiente.

Este aporte acolita la proposición indagatoria precitada, pues el informante se ha esforzado por dar una nota detallada sobre estas manifestaciones indígenas y aunque no hace alusión a profundidad sobre la lengua, sí deja claro que: “cada comunidad indígena tiene su propio idioma. No existe un código lingüístico común entre todas las manifestaciones indígenas, aunque algunos pueden compartir raíces lingüísticas similares” (AS04), y para esclarecer esta especificidad lingüística amplía diciendo que:

El español es el código lingüístico predominante, pero en las comunidades indígenas se siguen utilizando lenguas nativas como el wayuunaiki, el nasa yuwe, y el emberá, entre otras (...) Cada etnia tiene su propio idioma o dialecto, lo que refleja una gran diversidad lingüística. En muchas comunidades, el idioma indígena es el principal medio de comunicación, especialmente entre los miembros más antiguos (AS04).

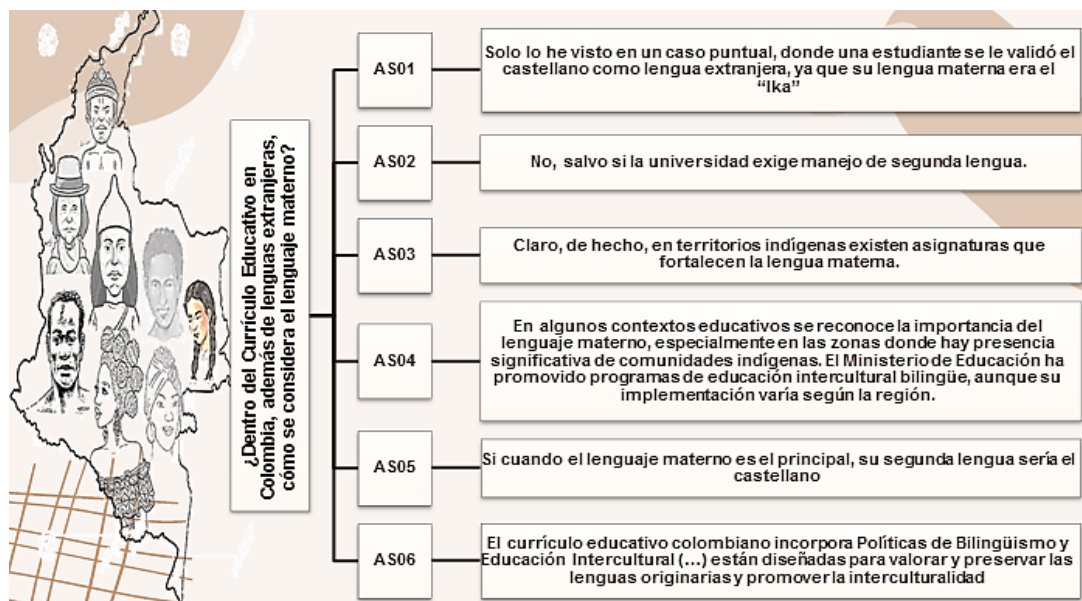
En este caso, se señala que en lo común se emplea el español como código de socialización dialógica, en el entendido tácito de la interrelación que sostienen habitantes de las etnias con miembros de la población común de Colombia, pues acuña que utilizan sus lenguas nativas principalmente dentro de la comunicación étnica, específica que quienes mayormente emplean el idioma oficial de la etnia, son los indígenas de mayor edad en la comarca o ranchería. Cada manifestación indígena y por ende la diversidad lingüística entre éstas, “... es un reflejo de la riqueza cultural y la historia de cada grupo, mostrando cómo las lenguas se desarrollan y evolucionan en contextos sociales y

culturales únicos (...) su propio idioma y sistema de comunicación, lo que refleja su identidad cultural única y su historia” (AS06).

Es imperativo compartir, que en la medida en que se iba desarrollando esta interacción dialógica con los informantes claves, la investigadora iba sufriendo un acoso por parte de la entelequia, pues el fin de lo aquí consultado sobre las manifestaciones indígenas y la lengua materna no es una actividad completa, en el tenor del objeto – estudio, la etnoeducación. Para ser completada o perfecta esta consideración, basta con que cada docente en contexto indígena y más cuando de manera casuística se repiensa la situación antro-po-étnico, es decir, se visualiza la problemática “*hombre*” en entorno de enseñanza cuando son estudiantes de varias etnias, por ampliar el casuismo. ¿Cómo hace el docente en este tipo de situaciones? Siendo más específica: ¿Dentro del Currículo Educativo en Colombia, además de lenguas extranjeras se considera el lenguaje materno? En la Figura 9 se comprende mejor cada consideración informada.

Figura 9

Manifestación informada sobre el currículo educativo colombiano y la consideración de la lengua materna como lengua extranjera



Nota: datos tomados de cada aporte informado.

Fuente: elaboración de la autora

Interesantes aportes por parte de los actores sociales, los expuestos en la Figura 9. Como se expresa en líneas anteriores, en la medida en que se avanzaba sobre las manifestaciones indígenas y lengua materna, se dibuja la cuestión ¿De qué manera está pensado el currículo educativo colombiano ante tanta diversidad étnica que favorezca la enseñanza en contextos indígenas? ¿Dentro del currículo educativo en Colombia, además de lenguas extranjeras cómo se considera el lenguaje materno? Hay variopinta de apreciaciones, sólo una posición relativa, en el entendido que manifiesta que no existe tal consideración, salvo que las Universidades lo exijan como dominio de una segunda lengua; aunque en este orden de ideas, las Universidades siempre exigen que el dominio de la lengua extranjera u otra lengua sea el inglés.

En la mayoría de las opiniones, se reconoce la importancia del lenguaje materno, más aún en la enseñanza en entornos indígenas; aun cuando haya el manifiesto que existen políticas de bilingüismo en el Currículo educativo, con el propósito de valorar y preservar, como dice AS06, las lenguas originarias, con el fin de lograr la interculturalidad, pese a que hay etnias que: "... conservan su lengua nativa, pero hay otros que no la practican" (AS05), más allá de sus rasgos, algunos de ellos como los: "... Arhuacos, Kankuamos, Koguis, presencia de los Wayuu (...) Las manifestaciones más

notorias son la vestimenta, el lenguaje, la composición de la familia y concepción de la familia” (AS05)

Tabla 6

Antología de aportes suministrado por los informantes claves, subcategoría: Manifestaciones indígenas y lengua materna

¿Cuántos movimientos o comunidades étnicas habitan en la región según sus nociones y cuáles son estas manifestaciones?	
Código	Información
AS01	7 u 8 manifestaciones indígenas
AS02	Que yo conozca en la región encontramos Kamkuamos, Arhuacos, Kogui Yukpa, Wayuu y los afro que se ubican en Guacoche, Patillal, Patilla y en general en todo el territorio colombiano.
AS03	En el departamento del Cesar, existen 8 pueblos indígenas y también la población afrodescendiente
AS04	En Colombia, habitan varias comunidades étnicas, dependiendo de la región (...) los wayuu, arhuacos, kankuamos, y koguis en la Sierra Nevada de Santa Marta; comunidades afrocolombianas en la región del Pacífico; y los pueblos raizales en el archipiélago de San Andrés. Estas manifestaciones incluyen la preservación de lenguas nativas, prácticas religiosas ancestrales, y modos de vida que están íntimamente ligados a la tierra y el medio ambiente.
AS05	Aquí en la región tenemos Arhuacos, Kankuamos, Koguis, presencia de los Wayuu. Las manifestaciones más notorias son la vestimenta, los rasgos físicos, el lenguaje, la composición de la familia y concepción de la familia.
AS06	La región colombiana alberga una notable diversidad de comunidades étnicas, cada una con sus propias manifestaciones lingüísticas.
En cuanto al rasgo comunicacional ¿Qué código lingüístico se emplea	
AS01	No hay una diversidad lingüística en las etnias: “...una misma lengua indígena “Ika” tiene variables” aunque en otros casos “... como código lingüístico emplean español
AS02	Como lengua materna: Whayunaiki, el español, el Iku
AS03	Cada etnia tiene su lengua (...) Así es que cada pueblo tiene una lengua propia, cada pueblo tiene un código lingüístico en común

AS04	Cada comunidad indígena tiene su propio idioma. No existe un código lingüístico común entre todas las manifestaciones indígenas, aunque algunos pueden compartir raíces lingüísticas similares. cada comunidad indígena tiene su propio idioma. No existe un código lingüístico común entre todas las manifestaciones indígenas, aunque algunos pueden compartir raíces lingüísticas similares
AS05	... hay generaciones de la etnia que conservan su lengua nativa, pero hay otros que no la practican
AS06	La diversidad lingüística entre etnias es un reflejo de la riqueza cultural y la historia de cada grupo, mostrando cómo las lenguas se desarrollan y evolucionan en contextos sociales y culturales únicos.
¿Dentro del Currículo Educativo en Colombia, además de lenguas extranjeras, cómo se considera el lenguaje materno?	
AS01	Solo lo he visto en un caso puntual, donde una estudiante se le validó el castellano como lengua extranjera, ya que su lengua materna era el “Ika”
AS02	No, salvo si la universidad exige manejo de segunda lengua.
AS03	Claro, de hecho, en territorios indígenas existen asignaturas que fortalecen la lengua materna.
AS04	En algunos contextos educativos se reconoce la importancia del lenguaje materno, especialmente en las zonas donde hay presencia significativa de comunidades indígenas. El Ministerio de Educación ha promovido programas de educación intercultural bilingüe, aunque su implementación varía según la región.
AS05	Si cuando el lenguaje materno es el principal, su segunda lengua sería el castellano
AS06	El currículo educativo colombiano incorpora Políticas de Bilingüismo y Educación Intercultural (...) están diseñadas para valorar y preservar las lenguas originarias y promover la interculturalidad
IWGIA, (2024)	En Colombia habitan cerca de 115 pueblos indígenas de diversos orígenes y tradiciones lingüísticas y culturales. Se distribuyen a lo largo y ancho del país en las costas del Caribe y el Pacífico, en la Amazonia, las sabanas orinoquenses y las áreas andinas. En el último censo nacional de 2018, la población indígena total reportada fue de 1,9 millones de personas, de las cuales el 64 % habita en 846 territorios colectivos legalizados. El resto de población se localiza en centros urbanos o en zonas rurales dispersas. Además de los pueblos indígenas, la Constitución y las leyes colombianas también reconocen

como sujetos colectivos de derechos a comunidades afrodescendientes, raizales de las tierras insulares, palenqueros del Caribe y al pueblo Rom.

Rebolledo Recendiz (2022) Lengua materna LM es un término usado habitualmente en la literatura antropológica y sociolingüística, sobre todo en las investigaciones sobre el bilingüismo, en las cuales definen de algún modo la LM como lengua de herencia o la lengua del hogar y de la primera infancia de una persona, indistintamente (...) Algunos autores definen la LM como la lengua que se habla en casa, incluso defienden ese uso acríticamente, argumentando que juega un papel importante en la identidad de los grupos minoritarios y el desarrollo de los sentimientos de una comunidad, y que para esos casos la educación es la clave para la integración de los grupos étnicos minoritarios a sus respectivas comunidades étnico-nacionales.

Análisis Ciertamente, los países de América Latina y el Caribe, en especial Colombia, es una Nación multiétnica y pluricultural, precisamente por las diversas manifestaciones de pueblos originarios que han hecho y continúan haciendo vida en el País, con una riqueza incalculable en su tradición, historia, espiritualidad, concepción familiar, estructura social y sobremanera, por su lingüística. En este apartado de la pesquisa, deja el aprendizaje de una Colombia rica en recurso sociolingüístico, nada más y nada menos que sesenta y cinco (65) lenguas indígenas, una data interesante y de autoreconocimiento en y para la identidad del colombiano. Es imperativo conocer, si en una educación intercultural bilingüe, los docentes formados para el desempeño didáctico en territorios étnicos e incluso aquellos que por razones de designación ministerial asisten a estas comunidades, están en la capacidad de responder a las etnias en su lengua materna, o si hay en el desempeño formativo universitario en el ámbito intercultural, estudio y aprendizaje de todas estas lenguas étnicas señaladas por Colombia Aprende (2020).

Fuente: elaboración de la autora

En síntesis, las manifestaciones indígenas en Colombia han sido y continúan siendo una representación poblacional de gran valor para el País, en principio por ser en acto, lo que en otrora potenciara lo que es Colombia, una manifestación de la génesis, esencia del arraigo sociocultural de la Nación. Estas manifestaciones, consideradas como pueblos originarios y para otras comunidades minoritarias, son la fuente humana que demandan autonomía, así como reclama derechos de reconocimiento conforme a la integridad y la dignidad humana. Su auto-reconocimiento exige respeto a la cultura, en

correspondencia a cada manifestación existente y en cualquier localidad del Estado, sean los de su ocupación natural u otra, los indígenas merecen respeto por los demás habitantes del País. Son un ejemplo de reivindicación cultural por promover y preservar su(s) lengua(s), tradiciones y modos de vida (Walsh, 2005).

Tabla 7

Resumen analítico de la subcategoría: Manifestaciones indígenas y lengua materna, Categoría: Comunidades étnicas y geopolítica

Categoría	Subcategoría	Categoría emergente
Comunidades étnicas y geopolítica	Manifestaciones indígenas y lengua materna	• Pueblos originarios • Sociolingüística indígena • Pluri, multi e interculturalidad • Enseñanza intercultural bilingüe

Fuente: elaboración de la autora.

Subcategoría: Interculturalidad: intercambio y convivencia

Hablar de interculturalidad, es hacerlo desde la consciencia existencial de diversidad cultural que hace vida en una Nación y en consecuencia, cómo éstas se imbrican o relacionan *entre* ellas; teniendo en cuenta además, que no sólo cuentan las etnias u otras comunidades minoritarias, sino el todo humano que hace vida como población en la región y/o país. Según Enfoque (2016) la interculturalidad:

...hace referencia a la pluralidad de culturas que conviven y comparten. El DRAE define el término como concerniente “a la relación entre culturas”. La Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales de la UNESCO define interculturalidad como “la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo (p. 2).

Una apreciación, que trae consigo otras definiciones que merecen la pena reflexionar. En principio, hablar de interculturalidad, es hacer referencia por naturaleza, a la pluralidad, en virtud que no se puede pensar la relación entre culturas de manera singular y más en Colombia, cuando hay diversas manifestaciones indígenas. Lo que deja indicar que hablar de interculturalidad es sinonimia de la pluriculturalidad, pues el

referente de muchas culturas conlleva a la relacionalidad que existe o debe existir entre todas estas manifestaciones de vida.

La interculturalidad, que hace referencia a esa pluralidad e/o interacción entre etnias, promueve el respeto y el entendimiento mutuo entre todos, tan igual como esa relación de respeto y de entendimiento que se debe ejercer entre un sujeto con otro que deviene de otras familias, localidad, con tradiciones, saberes, creencias, ciencia, otros. Por ejemplo, al constituirse una familia, allí hay interculturalidad, pues en esa pareja de esposos comienzan a comulgar tradiciones, prácticas de vida, pensamientos, creencias, diversas formas de administración y ejecución de cosas, entre otras. En este sentido, la interculturalidad se entiende como el intercambio o el acto de compartir conocimientos, costumbres y experiencias entre unos y otros grupos. Esto no significa que, una etnia dirima un patrón cultural, sino que enriquece su saber con la conciencia de una práctica de otra comunidad que es tan etnia como la suya.

La interculturalidad conlleva al sujeto a entender al otro y a comprenderse a sí mismo. Dentro del marco de la alteridad u otredad, la interculturalidad abraza la virtud del respeto a la diversidad, tratando al otro, como desea ser tratado; entendiendo al otro como deseo ser entendido; aceptando al otro como requiero se aceptado. La interculturalidad genera espacios donde las personas de diversas manifestaciones étnicas o culturales, puedan vivir en conjunto, cooperar, colaborar, aprender de otras etnias, tolerar, respetar la integridad cultural así como la dignidad humana del vecino étnico, disolviendo todo foco de discriminación.

En este orden de ideas, actores sociales como AS01 propone en materia que: "... he comulgado con Arhuacos (...) tengo contacto con diferentes culturas, de hecho leo en inglés, miro tv en inglés", proposición que deja entendido que lo intercultural significa estar abierto a la comunión con otras formas de hablar, de entender, de saber y de ser. Para AS02, vivir en contextos donde hay diversas etnias le conlleva a generar tácita o específicamente la idea de que: "... vivo en entorno intercultural porque estamos rodeados de diversidad cultural", hasta educativamente los estudiantes: "Vienen de sus comunidades indígenas y hemos hecho actividades donde los estudiantes vienen vestidos con sus atuendos típicos y hacen las presentaciones en su lengua nativa, también los proyectos de grado los hacen en sus comunidades" (AS02).

En este orden de ideas, Borboa-Trasviña (2006) expresa que:

No se trata de homogeneizar la cultura, porque sería imposible, sino de establecer criterios que valoren y respeten la diversidad cultural, comprenderla y compartirla en la medida de lo posible, en un ambiente de interculturalidad consciente y adecuada (...) Las relaciones interculturales son inevitables. El contacto cultural con personas diferentes, culturalmente hablando, es una necesidad inaplazable. Por ello debemos considerar la importancia, por un lado, de fortalecer nuestra identidad cultural; y, por otro lado, de conocer los valores de otras culturas, sin caer en el etnocentrismo (p. 47).

Perfectamente, todos los seres humanos practican la interculturalidad, no necesariamente por vivir en entornos sociales donde se concitan diversas etnias, sino donde habitan humanos con sistemas de creencias, culturales, sociales, familiares, formas de pensar, entre otros elementos, que invitan al individuo a establecer una relación empática, de entendimiento, de orden intersubjetivo para el bien-estar personal y social. Por ello, la interculturalidad más que estudiarla, es comprenderla desde los estadios de la consciencia, entendiendo que todos los hombres o seres humanos ostentan diferencias, por ello es un ente complejo.

Ya no basta hablar en orden de lo inter o pluricultural; para AS03 ella no hace vida en un entorno en el que se evidencia lo intercultural, sino lo: "... multicultural (del cual) aún hay un camino por recorrer". El actor social habla de multiculturalidad en el entendido que: "existen muchos pueblos" (AS03). La informante deja ver tácitamente, que no viven en sus rancherías o comarcas únicamente, los indígenas: "...aunque viven en zonas urbanas conservan el arraigo y viven en pos de sus usos y costumbres" (AS03), es decir, no se muta su pensar, práctica social, ni creencias; se manifiestan conforme a una: "Cosmovisión, gobierno propio, relación intrínseca con la naturaleza, incidencia en el contexto político y económico de la región" (AS03).

Por diversas razones muchos miembros de etnias migran a las zonas urbanas, pero mantienen sus arraigos culturales y formas de concebir el mundo y al individuo, tal como lo expresado por AS03: "conservan el arraigo y viven en pos de sus usos y costumbres". El que estas cosas sucedan por parte de miembros de etnias, no significa que se está caminando hacia la inculturación o para ser menos el fenómeno, hacia un relativismo cultural; todo lo contrario, ante esta realidad sociocultural: "Los sujetos indígenas involucrados comienzan a comprender los enunciados y códigos que antes

eran incomprensibles, porque ya adoptaron los modos de apropiación de la experiencia social correspondiente” (Comboni-Salinas y Juárez-Núñez, 2013, p. 12), comprende los modos de pensar, entienden las perspectivas culturales y sociales, adoptan la lengua oficial del país a fin de sostener intercambio comunicacional con el otro, en definitiva, un juego de identidad, lenguaje y cultura.

En otras opiniones, AS04 además de expresar que no pertenece a ninguna etnia, sí declara que: “...he tenido la oportunidad de colaborar con diversos movimientos indígenas a través de proyectos en defensa de los derechos humanos, especialmente relacionados con la protección del territorio y la cultura indígena” estableciéndose un lazo de interrelación. Incluso en su experiencia docente manifiesta que: “...he tenido la oportunidad de compartir con estudiantes y docentes de origen indígena. Esto ha sido enriquecedor, pues se crean espacios de aprendizaje intercultural donde se valoran y respetan las distintas perspectivas que aportan las cosmovisiones indígenas” (AS04), intercambios favorables para todos, para los urbanos, para las etnias e incluso para aquellos que son originarios de padres indígenas que han migrado a la zonas urbanas. En este sentido amplía:

Muchos estudiantes indígenas que llegan a las universidades mantienen fuertes vínculos con sus comunidades y tradiciones, mientras que otros han crecido en contextos más urbanizados, aunque conservan su identidad étnica. La educación superior suele ser una oportunidad para reafirmar o redescubrir esas raíces culturales (AS04).

En cuanto al orden social, la informante AS04 finaliza diciendo que: “El contexto en el que vivo refleja un alto grado de interculturalidad debido a la convivencia de diversas etnias y culturas, especialmente entre las comunidades indígenas y afrodescendientes”, que les ha sido de gran fortaleza como persona e incluso es un escenario natural que permite promover el respeto mutuo y como se ha indicado redundantemente, intercambiar saberes, así como diversificar la cosmovisión que tienen las distintas manifestaciones indígenas de gran importancia para el cotejo con aquellas que devienen de las ciencias.

Por su parte, AS05, de igual manera que AS04, ha tenido interacción con etnias y hace de manifiesto que en su contexto social de desarrollo personal ha topado: “...una coexistencia de diferentes identidades culturales o grupos étnicos y raizales también, y

cada uno con identidades y expresiones distintas”; aun cuando deja bien subrayado que muchas etnias: “... conservan su lengua nativa; mientras otras culturas habían perdido su lengua nativa y hablan castellano”.

Por otra parte AS06 se ha expresado ampliamente sobre el fenómeno intercultural por el que manifiesta que:

Un contexto puede considerarse de interculturalidad si existe un reconocimiento de la diversidad cultural, espacios para el diálogo respetuoso, participación de todas las culturas, y políticas inclusivas que promuevan la igualdad. En muchos lugares de Colombia, especialmente en zonas con una rica diversidad étnica, estos elementos están presentes, pero la interculturalidad aún enfrenta desafíos relacionados con la discriminación, la inequidad y la falta de espacios de diálogo efectivos.

Algunas razones ya aludidas por otros de los actores y por fuentes indagatorias, como el reconocimiento a la diversidad cultural, el respeto y la participación de todas las manifestaciones; pero con este aporte la novedad sobre políticas inclusivas que desde su criterio es un medio de promoción de la igualdad, destacando que en Colombia se practica la discriminación, la inequidad. Es así como Conadi-Freder (1996) citado por Borboa-Trasviña (2006) concibe la interculturalidad como:

un modo de convivencia entre las distintas culturas que conforman la sociedad nacional que debe permitir al país asumirse como pluricultural y a los ciudadanos asumir las diferencias y valorarlas como algo bueno y enriquecedor, convivencia que debe responder a la situación sociopolítica y económica, a los intereses y necesidades reales de las personas, comunidades y pueblos, garantizando la formación de las capacidades indígenas para asumir los desafíos y compromisos del desarrollo y liberación que demandan los indígenas (p. 49).

Los ciudadanos, independientemente de sus condiciones en el orden social, han de convivir de la manera como desde sus individualidades aspiran ser atendidos, tratados y/o comprendidos. En América Latina, difícilmente se puede admitir ser una raza única y pura en comparación con las etnias, pues el devenir de muchos urbanos han de sostener en su ADN células o información genética que alude a etnia alguna, y más cuando estas tierras andinas, costeras y selváticas, diversas manifestaciones aborígenes hicieron vida, en el caso de Colombia los Chibchas fueron la manifestación universal, compartida con Venezuela.

Tabla 8

Antología de aportes suministrado por los informantes claves, subcategoría: Interculturalidad: intercambio y convivencia

Código	Información
AS01	... he comulgado con Arhuacos (...) tengo contacto con diferentes culturas, de hecho leo en inglés, miro tv en inglés
AS02	... vivo en entorno intercultural porque estamos rodeados de diversidad cultural (...) Vienen de sus comunidades indígenas y hemos hecho actividades donde los estudiantes vienen vestidos con sus atuendos típicos y hacen las presentaciones en su lengua nativa, también los proyectos de grado los hacen en sus comunidades
AS03	Existen muchos pueblos por ello es multicultural (...) aunque viven en zonas urbanas conservan el arraigo y viven en pos de sus usos y costumbres (...) Cosmovisión, gobierno propio, relación intrínseca con la naturaleza, incidencia en el contexto político y económico de la región”.
AS04	...he tenido la oportunidad de colaborar con diversos movimientos indígenas a través de proyectos en defensa de los derechos humanos, especialmente relacionados con la protección del territorio y la cultura indígena (...) ...he tenido la oportunidad de compartir con estudiantes y docentes de origen indígena. Esto ha sido enriquecedor, pues se crean espacios de aprendizaje intercultural donde se valoran y respetan las distintas perspectivas que aportan las cosmovisiones indígenas. Muchos estudiantes indígenas que llegan a las universidades mantienen fuertes vínculos con sus comunidades y tradiciones, mientras que otros han crecido en contextos más urbanizados, aunque conservan su identidad étnica. La educación superior suele ser una oportunidad para reafirmar o redescubrir esas raíces culturales
AS05	...una coexistencia de diferentes identidades culturales o grupos étnicos y raizales también, y cada uno con identidades y expresiones distintas (...) conservan su lengua nativa; mientras otras culturas habían perdido su lengua nativa y hablan castellano
AS06	Un contexto puede considerarse de interculturalidad si existe un reconocimiento de la diversidad cultural, espacios para el diálogo respetuoso, participación de todas las culturas, y políticas inclusivas que promuevan la igualdad. En muchos lugares de Colombia, especialmente en zonas con una rica diversidad étnica, estos elementos están presentes, pero la interculturalidad aún enfrenta desafíos relacionados

	con la discriminación, la inequidad y la falta de espacios de diálogo efectivos.
Borboa-Trasviña (2006)	En América Latina, el concepto de interculturalidad vino a sustituir al de bicultura, debido a que ya no es posible hablar de sujetos biculturales. La cultura de muchas sociedades está presente en el ambiente cotidiano, en la familia, en el trabajo, en la escuela, etc., por lo tanto, se hizo necesario hablar de relaciones interculturales, en un mundo globalizante, donde, si bien es cierto, se comparten cada vez más valores, creencias, prácticas culturales, persisten las reafirmaciones identitarias que le dan fuerza y valor a un mundo pluricultural.
Análisis	La interculturalidad, que también aplica por pluriculturalidad, es un tema que en los últimos tiempos cobra fuerza de caras a las tesis, políticas y normativas que sobre la inclusión han ido de manera general emergiendo. En contextos sociales donde co-existen manifestaciones indígenas, como es el caso de Colombia, la interculturalidad es una temática de interés y de gran relevancia para cualquier ciencia, sea desde la filosofía, como la antropología cultural, la sociología, la psicología social, las ciencias de la educación, en fin, es un neologismo que trasciendo toda especulación abre paso a una filosofía práctica, personalista, de comprensión de la humanidad ya que se hacen cita diversas categorías, que en el mundo occidentalizado o comúnmente asumido de urbano, en contraposición con lo étnico, son importantes de estudiar, a saber: tradición, cultura, lingüística, creencia, historia, cosmovisión (desde lo lógico a la gonía), sociedad, familia, integración, producción, entre otros. Asimismo, la interculturalidad más allá del grado de interacción entre etnias, entre etnia y sociedad urbana y viceversa; significa en la praxis el grado de interrelación entre seres humanos que devienen de costumbres, familias, realidades, culturas diversas en donde emprenden la comunión entre estos seres humanos distintos por su proceder; inclusive en el ámbito del conocimiento se suscita la interculturalidad, pues las tendencias, perspectivas y paradigmas delimitan una tradición, teoría que exige entre estos pares el más alto grado de comprensión en interacción afable.

Fuente: elaboración de la autora

Finalmente, y desde la óptica educativa, es importante que la humanidad en todos los subsistemas, en todas las edades, se formen en interculturalidad. Existen medios prácticos como estrategias, para hacer posible que los escolares aprehendan ser desde el hacer en materia de integridad cultural, que no basta hacerse con y en medio de

comunidades indígenas; pues la interculturalidad, desde lo informado, así como lo capturado de algunas proposiciones teóricas, la interrelación humana por vía de cultura incide en todos los seres humanos, urbanos y étnicos, como se ejemplifica en líneas anteriores. Todo ser humano cuando sale de su morada de habitación al trabajo, ya se abre a un proceso intercultural, pues se relaciona con otras tradiciones, coloquios, creencias, culturas, perspectivas, saberes; lo mismo cuando el niño, el joven o adulto sale de su residencia a la escuela o a la Universidad se vincula con otras atmósferas culturales.

Desde una acción pedagógica, no sólo académica, pero sí formativa puede alcanzar la configuración del hombre con el otro hombre, es decir, desde yoidad a la alteridad y viceversa, pues una forma de comprender lo intercultural, no sólo son las manifestaciones culturales, tradicionales, linguales que un grupo de seres humanos contrarios a tu realidad de existencia personal, familiar y social logren imbricarse; sino que radica en el reconocimiento del otro desde la mismidad. Sólo así se supera toda discriminación, inequidad, irrespetos; alcanzando igualdad, respeto a la dignidad del otro.

Tabla 9

Resumen analítico de la subcategoría: Interculturalidad: intercambio y convivencia, Categoría: Comunidades étnicas y geopolítica

Categoría	Subcategoría	Categoría emergente
Comunidades étnicas y geopolítica	Interculturalidad: intercambio y convivencia	• Integridad cultural • Cosmovisión • Igualdad e inclusión

Fuente: elaboración de la autora.

Comprensión general de la Categoría: Comunidades étnicas y geopolítica

Los países de latinoamericanos, especialmente Colombia, es una nación pluricultural y/o multiétnico por la participación de diversas manifestaciones de índole étnico. Para Arango-Montoya (1977); "...se calcula en 300.000 la población indígena de Colombia. De ellos 130.000 hablan únicamente el Castellano, 120.000 son bilingües y sólo 50.000 conservan la lengua indígena materna" (p. 1). El mismo autor divide en siete grandes regiones que permiten ubicar los actuales grupos indígenas y que la autora de la presente investigación lo presente en la Figura 9.

Figura 10

Regiones que agrupan los grupos indígenas



Nota: datos tomados de Arango-Montoya, 1977

Fuente: elaboración del autor

Y, así como son muchas las denominaciones de las manifestaciones indígenas, son muchas las lenguas maternas. Aun cuando el precitado autor aluda que en su mayoría todas ellas hablan el castellano, unas poca bilingües y en una mínima expresión conservan su lengua indígena, Colombia Aprende (2020), manifiesta la existencia de sesenta y cinco lenguas indígenas maternas y por razones obvias de territorialidad nacional, éstas se ven en la necesidad de desarrollarse en lo bilingüe a los fines de sostener un vínculo dialógico efectivo con los demás miembros de la población conexo en el contexto.

A la vez, pocos estudios de índole étnico y a profundidad se han desarrollado, basta algunas manifestaciones expresas en Organizaciones No Gubernamentales de índole internacional exhortando y reivindicando al indígena desde su reconocimiento como población originaria, más que minoritaria. Desde la perspectiva del derecho positivo, sólo constitucionalmente un reconocimiento a la etnicidad como nacionales en el artículo 96; políticamente en el artículo 171 en el que se manifiesta el número adicional de senadores indígenas elegidos; el 246 en materia de jurisdicciones especiales; el 329 en cuanto a la conformación de las entidades territoriales, en fin, disgregada la referencia

indígena en la Población y de manera especial la Ley 21 de 1991, convenio N° 169 sobre Pueblos Indígenas, en donde se reconocen estas comunidades, pero en ejercicio algunos planes y visiones con estas poblaciones especiales que hacen vida en el País.

Desde una perspectiva educativa, apreciando el amplio universo de manifestaciones y que no se ven expresas en una zona, sino en siete regiones del País, cada una de ellas con una cultura, historia, tradiciones, lenguaje, en fin, se condensa aún más la demanda de atención a estas comunidades, más aun en materia educativa. Puede existir una educación intercultural bilingüe, pero no suficiente que abrigue las necesidades de estas comunidades en materia de atención didáctica, así como de acción comunitaria y de liderazgo que por naturaleza lleva implícito el docente.

Sostenidos en el contexto de lo educativo, resulta imperativo en este análisis hacer énfasis en una enseñanza intercultural, que el área de sociales abra el compás en hacer presente en la noción del resto de población urbana, así como de otras manifestaciones étnicas, que coexisten en el territorio nacional una diversidad cultural, lo cual exige reconocimiento a su integridad como cultural y valor por la razón histórica que éstas imprimen a la Nación. A su vez, es importante subrayar que dentro de la misma población urbana, sea cual sea el departamento coexisten culturas que a diario comulgan: en los organismos del Estado, policiales, escolares, hasta en los matrimonios, cohabitan hombres y mujeres que devienen de un sistema de culturas, normas, historias, códigos, entre otros factores delimitantes del ser humano como persona social.

Categoría 3: Políticas etnoeducativas en Colombia

Llegar a este episodio del análisis y comprensión de la información, permite apreciar la evolución en materia de etnicidad, desde el reconocimiento identitario de las etnias, hasta la concepción de las manifestaciones culturales que hacen vida en Colombia, el nivel de interrelación que periódica o intermitentemente para unos como para otros resultan ser significativo la instauración de una consciencia de diversidad cultural con la que se comulga y de la que se aprende permanentemente.

Asimismo, hablar de políticas etnoeducativas en Colombia es reconocer y promover la diversidad cultural indígena del País. Como ya se ha indicado, se ha comprendido la realidad histórico-geográfica de las manifestaciones indígenas; acá es

destacar la relación con las comunidades indígenas y afrocolombiana desde lo educativo, con políticas reivindicativas como el derecho a la educación pero desde la perspectivas del respeto a los valores e identidad de los grupos étnicos de Colombia. Ya se ha dicho en otras formas, sobre la Constitución Política de Colombia como un imperativo moral, pero en materia de educación, éste es:

...un derecho ciudadano y una prioridad del gobierno. De conformidad con la Constitución de 1991 y la Ley General de Educación de 1994, todos los colombianos tienen derecho a acceder a la educación para su desarrollo personal y para el beneficio de la sociedad. La educación obligatoria actualmente es de 10 años, desde los 5 hasta los 15 años de edad, equivalente al promedio de la OCDE (desde los 6 hasta los 16) (Mineducación, 2016, p. 24)

Es apreciable en esta literatura, que la educación es un deber del Estado dirigido y prestado como derecho a todos los ciudadanos que hacen vida en él, sin distinción alguna. Ambos órganos jurídicos aludidos en la cita, establecen el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural; así como a una etnoeducación que se entiende como:

...educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones (Ley 115, 1994, Art. 55).

Lo que hace solícito, una asistencia didáctica ejercida por medio de expertos, en interculturalidad bilingüe, con consciencia antropológica, sociológica, filosófico práctica que permita comprender a las comunidades indígenas, no sólo en el campo de la enseñanza, sino en el ámbito social, cultural, espiritual, así como en el desarrollo local acorde a sus necesidades. Las perspectivas son diversas, la letra moral emite sus indicaciones, muchas veces no se percibe la trascendencia; sólo desde un ejercicio docente consciente de la realidad, hace posible que se alcancen muchos fines, el maestro orienta a la comunidad étnica a su autodeterminación y al reconocimiento de otras etnias y a la población urbana en general, como constructores en conjunto de un país y su desarrollo local, nacional con proyección internacional.

En el Estado, se promueve un currículo intercultural, en el que se incluyan contenidos relacionados con las culturas de las etnias del contexto y de otras manifestaciones existentes en el País; así como de las comunidades afrocolombianas y

la lengua nativa o materna. A su vez, la formación docente, en virtud que estos entornos de enseñanza-aprendizaje requiere de docentes calificados y capacitados con competencias interculturales para enseñar con alto espíritu de inclusión y respeto a las identidades culturales de los escolares indígenas. La Ley 115 de 1994 expresa en este caso: “El Estado promoverá y fomentará la formación de educadores en el dominio de las culturas y lenguas de los grupos étnicos, así como programas sociales de difusión de las mismas” (Art. 58).

En síntesis, el manifiesto de políticas públicas educativas en dirección a las comunidades indígenas, viene a ser una demanda considerable de impacto internacional, pues Organizaciones Internacionales, así como Nacionales en congruencia con las expresadas legalmente por el Estado colombiano, ven con claridad, no sólo la necesidad de una práctica educativa en entornos indígenas, sino de abrir la puerta a una inclusión educativa que trasciende la formación inicial, primaria y secundaria, sino apostando a una considerable participación educativa a nivel superior. Los aportes de los actores sociales conllevarán a la investigadora y en consecuencia a la pesquisa a demarcar algunos aspectos en relación con estas políticas especiales y conocer de qué forma se imbrica y ejecuta la enseñanza en estos entornos culturales originarios.

En conclusión, es importante conocer las políticas etnoeducativas que en Colombia existen. En la reflexión anterior se aludió a la Constitucional Política de 1991 de Colombia; así como la Ley 21 de 1991, convenio 169 sobre pueblos indígenas; pero en este apartado desde los actores sociales se comprenderá mejor en qué ha consistido la diligencia política en materia educativa desde las subcategorías: Distinción sinóptica entre educación y etnoeducación, comunidades indígenas y ascensión a la educación y finalmente brechas etnoeducativas.

Subcategoría: Distinción sinóptica entre educación y etnoeducación

Ontológica e históricamente, la educación desde sus comienzos ha tenido al hombre como su causa material, elemento primo con el cual se hace posible emprender la tarea explícita del educar, en concatenación con la necesidad; la causa formal resulta ser los saberes, que delimita la existencia de la educación desde la enseñanza, pues

existe un conocimiento y el problema estriba en qué hacer con éste, de ahí la importancia de hacer posible que ese saber llegue a la materia prima de la didáctica, el hombre, con el propósito de transformar al ser tanto en materia como en forma y de ahí la causa eficiente que va demarcando ese proceso de cambio significativo a través del proceso de enseñanza aprendizaje, sosteniendo a su vez el fin que según algunos historiadores y filósofos educativos, como el caso de Jaeger (2006), Dilthey (1957 y Luzuriaga (1967), este consta ser la formación del hombre en la virtud.

Esta reflexión ontológica con algunos matices históricos pretende delimitar que la tarea de enseñar, oriunda del suelo griego, nace con la sustitución del trofos como cuidador hasta llegar al didáctico como enseñante, todo esto a partir del siglo V a.C. (Jaeger, 2006, Santiago, 2023). A lo largo de la temporalidad, se ha percibido un cambio circunstancial de la enseñanza. Cuando se dice circunstancial, es porque se ajusta a las proposiciones del tiempo, se hace conforme a las circunstancias de la época, de ahí un medioevo con la educación religiosa ejecutada desde los claustros conventuales, catedrales y en consecuencia el calificativo de la enseñanza monacal, la educación catedralicia, hasta el surgimiento de Universidades; la modernidad con nuevas contribuciones, y la perspectiva pedagógica como ciencia orientando sistemática la enseñanza (Pulido, 2018, Villa-Prieto, 2016).

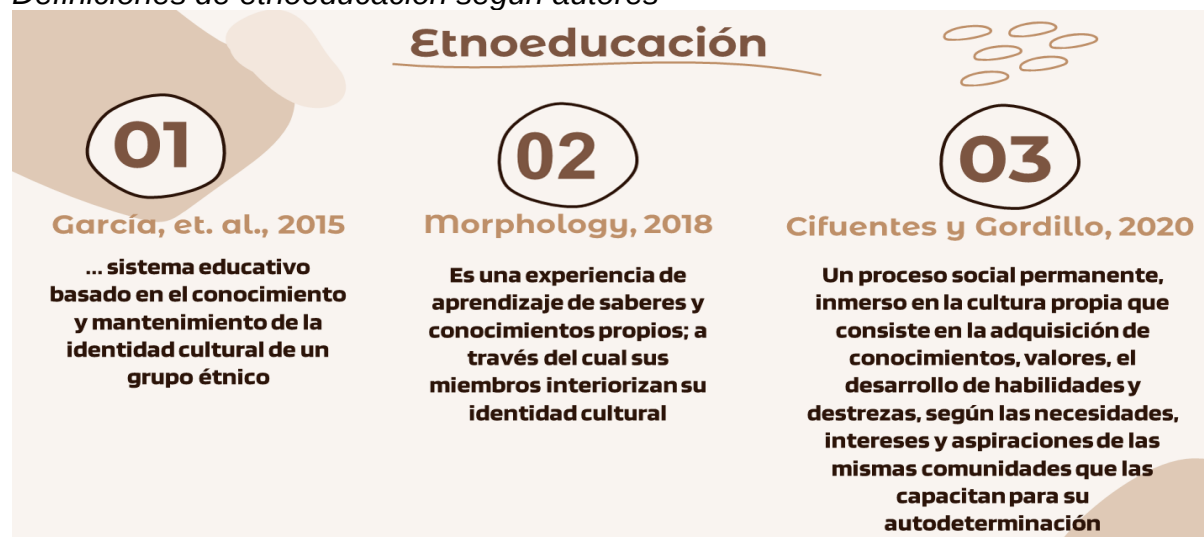
De manera sinóptica se ha explicitado el fenómeno histórico y óntico de la educación, desde sus orígenes una cosa pensada a favor de la humanidad y con sentido social-político, pues se formó al espíritu desde la educación musical para la dirección de la Polis; y se formó al hombre desde lo físico para constituirlo como soldado y por ende listo para la defensa de la Ciudadela (Dilthey, 1957). En un renglón, la educación fue pensada de manera general haciendo al hombre desde la virtud apto para ejercer un rol dentro de la sociedad; la discriminación constó desde sus orígenes en ese tipo de formación: la espiritual y la corporal.

Pasado el tiempo y luego de la conquista de América, desde el siglo XVI se llevó a cabo una educación que tuvo origen con la evangelización, luego con la catequesis y finalmente con la enseñanza de las primeras letras, aprendiendo a leer y a escribir y de ahí el origen educativo en Latinoamérica. Para algunos Países, así calificados en la actualidad, todo tuvo su devenir a partir del Siglo XVI, la presencia de los Franciscanos

y Dominicos consolidaron lo que hoy se comprende como educación en Colombia, un dato histórico inocultable, pero que transmuta el rol clásico de la enseñanza (Pérez-Vargas e Idarraga-Gallego, 2019). Si bien es cierto, una enseñanza pensada universalmente, que en el contexto de América Latina y con una mirada particular, fue una enseñanza aplicada en tierras aborígenes, con una perspectiva general de la didáctica y sin alusión técnica de la etnoeducación.

En la actualidad, un neologismo para muchos y dinamizado indagatoriamente por pocos, es el asunto etnoeducativo. No es una educación paralela, pero sí es una forma de calificar a la enseñanza ejecutada en contextos con una población que ostenta cultura, lengua, tradiciones, con autoridad autónoma, en otros términos, es una educación que promueve desde las comunidades indígenas la convivencia escolar y por ende el reconocimiento de la diversidad cultural y/o étnica de los aprendices (Sánchez-Castellón, 2018). Diversas son las definiciones que sobre etnoeducación se tiene y que basta apreciarlas en la Figura 10, respectivamente

Figura 11
Definiciones de etnoeducación según autores



Nota: datos tomados de Guamán-Aguaiza, 2022.

Fuente: elaboración de la autora.

No cabe duda que la educación es un problema. No sólo desde la concepción en su origen, su tránsito histórico y adecuación a la temporalidad o viceversa; la delimitación del tiempo desde el pensamiento que ha conllevado a establecer criterios de índole filosófico sobre lo que se aspira o desea como causa final. La contemporaneidad, reza la necesidad de superar problemáticas de procedimiento en la acción o práctica pedagógica; así como el sentido que se debe tener respecto al arte de educar. Siendo que existe una problemática en sí; en lo etnoeducativo, por definición se evidencian según los precitados teóricos en la Figura 10, una distinción producto de la ampliación que cada cual le da al neologismo en estudio, teniendo en conjunto como analogía la identidad cultural y el reconocimiento de sí a través del conocimiento de sus valores como grupo étnico. Según Sánchez-Castellón (2018) admite a la etnoeducación como:

...una experiencia de saberes y conocimientos; la situación y contexto cultural del otro es lo que define el universo de influencia y éste es proporcional al proceso por medio del cual la correlación que se establece entre el etnodocente y el sujeto agente receptor (estudiante), se concreta (p. 174).

Cada sujeto que se capacita para el ejercicio de la docencia, ha de hacerlo conscientemente para servir a la Nación donde se requiera para el desempeño de la tarea de la enseñanza. Ya ahí, coexiste un intercambio cultural entre docente y alumno o viceversa; una interacción de saberes, tradiciones, formas de percibir la realidad, coloquios o modismos, entre otros aspectos que resultan de relevancia en ese intercambio de experiencias de vida. Ya la educación per sé, es intercultural; pero no etnoeducativa, pues ésta se corresponde a un proceso de enseñanza acorde a los niveles culturales e/o idiosincráticos de una región específica, desarrollándolos en el conocimiento, en su proceso biopsicosocial, con finalidad axiológica conforme a sus principios cosmogónicos y preceptiva autónoma, una educación conforme a sus necesidades.

Ahora bien, resulta oportuno conocer de parte de cada actor social que apreciaciones sostienen acerca de la educación y la etnoeducación, si coinciden conceptual y pragmáticamente, o desde sus experiencias qué consiste ser lo uno y lo

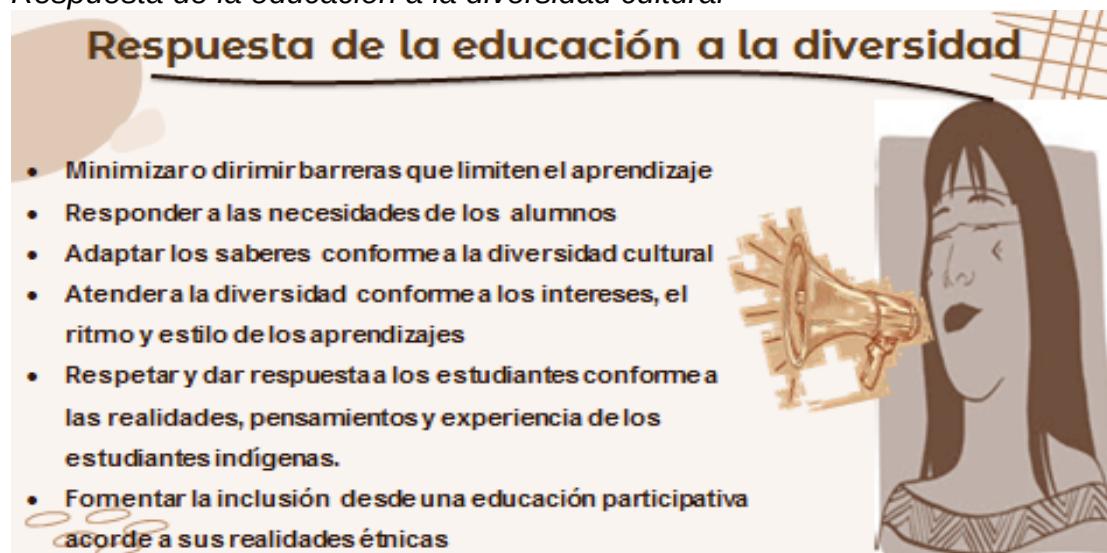
otro en el marco de la formación del hombre y la mujer en los entornos étnicos, es decir, ¿Desde su perspectiva y experiencia docente es posible establecer una diferenciación entre educación y etnoeducación? ¿Por qué?

Para AS01 “La etnoeducación debe tener consideraciones en contexto y realidades de las etnias, mientras que la educación tradicional es estandarizada”. En el aporte se evidencia una concepción holística de la enseñanza; a su vez que una educación destinada a una porción del todo humano, a quien está dirigido en sí el hecho formativo.

No obstante, AS02 manifiesta que: “...la educación debe darle respuesta a esa diversidad”, minimizando los problemas que desde lo educativo coexisten periódicamente. La educación, desde el enfoque étnico, debe responder a las necesidades especiales del contexto. Desde el plano universal de la educación, se sostienen reflexiones onto-epistémicas que demarcan una perspectiva transformacional de la enseñanza-aprendizaje, como el aprendizaje basado en proyectos (ABP), estrategias y recursos para el aprendizaje, evaluación educativa, tecnología e innovación educativa, entre otros elementos contribuyentes para la eficacia y significancia del gran valor en que consiste el educar como la investigadora colige en la Figura 11.

Figura 12

Respuesta de la educación a la diversidad cultural



Fuente: elaboración de la autora

Así, como la educación en cuanto a todo reflexiona situaciones técnicas y generales; la etnoeducación no escapa de esas reflexiones ontológicas de la didáctica en base a generar bases teóricas que delimiten el proceder docente en contexto de diversidad cultural, considerando además, que: "...si hay diferencia porque la educación es para todos y la etnoeducación está enfocada a esas particularidades de unas culturas específicas" (AS02).

Por otra parte, AS03 comparte que: "La educación es un proceso de aprendizaje generalizado, la etnoeducación relaciona el componente propio con lo estandarizado del proceso enseñanza aprendizaje", por lo que, más allá de establecer una diferenciación, es acentuar que la etnoeducación asimila y ajusta las moniciones técnicas y específicas de los ejes pedagógicos conforme a las demandas del contexto sociocultural, "...educación desde la etnia" (AS05).

Es importante destacar que la enseñanza ha de ser contextualizada, pues los contenidos y todo cuanto planeado o emergido por la dinámica didáctica del docente, han de ser adaptados a las necesidades del estudiante, la localidad, el contexto histórico, social, entre otros. Según Vera (2021) citado por Acosta y Barrios (2023) destaca que:

...el alumno necesita estar en contacto con su contexto para descubrir, compartir, discutir y reconstruir nuevos significados. Al interactuar con el medio ambiente, se vuelven sensibles a los problemas ambientales; por tanto, los métodos utilizados para la enseñanza del curso deben ser abiertos, dinámicos y que permita abordar las temáticas académicas, a través de problemas prácticos (p. 107).

Por consiguiente, la enseñanza se contextualiza o por lo menos se debe adaptar o corresponder hermenéuticamente a las demandas de las realidades que viven los escolares; más aún cuando se trata de una educación intercultural, con mayor énfasis se ha de ejecutar conforme al contexto ya que permite que el estudiante muestre interés por lo que el docente enseña, relacionando el saber con el contexto real en el que se desenvuelve empleando técnicas o estrategias como simulaciones, donde los escolares en atención a un objeto-estudio, los sitúa conforme a situaciones de su realidad personal, familiar, social, otros; actividades al aire libre, debatir sobre temas de relevancia que comprometan a la realidad étnica, etc.

En cuanto a AS06, contribuye con el estudio diciendo que:

La educación general tiene un enfoque más globalizado y homogéneo, mientras que la etnoeducación responde a las necesidades de grupos étnicos específicos, permitiendo la preservación y revitalización de sus culturas dentro del marco del sistema educativo formal. En este sentido, la etnoeducación es fundamental para garantizar el derecho de los pueblos indígenas y afrodescendientes a una educación que respete su identidad cultural y promueva su desarrollo dentro de su propia cosmovisión.

Es importante destacar, que la educación es una; y aunque se hable de etnoeducación, el fin es el mismo, sólo que su práctica reside en la atención a aquellas comunidades no urbanas, sino de población étnica y que por consiguiente, de la misma forma como se repiensa el fenómeno educativo *sui generis*, éste es extensivo a lo etnoeducativo. No cabe duda, que la segunda responde a las necesidades de grupos étnicos específicos con el propósito sostenible de la cultura de cada una de las etnias. Así, como emergen fundamentos teóricos que propicien el aprendizaje significativo, el uso de medios tecnológicos como recursos para el aprendizaje, estrategias y recursos innovadores, entre otros; igualmente son fundamentos que pueden ser ejecutados en la práctica pedagógica por el etnodocente.

Ciertamente coexisten brechas en el ejecute de estrategias y/o recursos apropiados para el aprendizaje, más aún en los tiempos presentes cuando se suman recursos innovadores que favorecen al estudiante la asimilación de los conocimientos, así como al docente la enseñanza de ello. Y estas consideraciones teórico-prácticas de la acción pedagógica, no distan en ser consideradas en aplicación en contexto indígena, obviamente sin alterar los factores idiosincráticos de la etnia, ya que la etnoeducación:

...como sistema, constituye un proceso a través del cual los miembros de un pueblo internalizan y construyen conocimientos y valores, y desarrollan habilidades y destrezas de acuerdo con sus características, necesidades, aspiraciones e intereses culturales, que les permiten desempeñarse adecuadamente en su medio y proyectarse con identidad hacia otros grupos humano (Artunduaga, 1997, p. 39)

En síntesis, hablar de educación y etnoeducación, basta hacerlo desde una opción categorial sinóptica, es decir, desde una visión conjunta. Ambas como educación, transfiere, consolida y construye conocimientos, valores, habilidades, destrezas, competencias; con la diferencia específica, que en la etnoeducación, la perspectiva cosmogónica, cultural, tradición creencias, historia y otros aspectos de suma relevancia

para la etnia, no se alteran, todo lo contrario, es una educación sostenible. Según Artunduaga (1997), expone elementos trascendentales de importancia de la enseñanza en entornos interculturales, considerándose:

El respeto cultural. No se puede considerar la posibilidad de que exista interculturalidad si no se da en el marco del respeto cultural. **La tolerancia cultural.** Se da a partir del reconocimiento del otro como parte importante en la construcción del conocimiento, valorando su propia forma de pensar y organizar su mundo. **El diálogo cultural.** A partir de un diálogo de saberes y conocimientos que permitan armonizar los principios fundamentales de cada cultura. **El enriquecimiento mutuo.** La interculturalidad implica un enriquecimiento mutuo de las culturas que entran en articulación; este enriquecimiento sólo se da si existe una apertura biunívoca de alteridad (p. 38).

En vista de las opiniones de los actores sociales, así de las proposiciones teóricas de algunos estudiosos, emerge la interrogante ¿De qué manera se puede sustentar que la etnoeducación, marca un hito trascendental en lo educativo? Para AS03: “Sí. Claro que sí. La etnoeducación ha dado un giro importante en los territorios, atiende a las necesidades educativas del contexto”, dando a entender que los pueblos originarios han empezado a tener una atención pedagógica diversa y de ahí, el giro transformativo de una educación con carácter universal a una educación étnica. A su vez, AS04 sostiene dos posiciones referentes a la etnoeducación, al declarar que:

...considero fundamental que la etnoeducación se vea como un pilar en la transformación educativa, especialmente en un país tan diverso como Colombia (y por otra parte) La etnoeducación no solo permite que las comunidades étnicas mantengan y fortalezcan sus identidades culturales, sino que también fomenta el respeto y la inclusión de las diferentes cosmovisiones en el ámbito educativo, promoviendo una educación más equitativa y diversa.

En primer lugar, el informante delimita una ontología educativa, pues con la etnoeducación, la práctica pedagógica se ha accidentado. La causa material (hombre) se mantiene, sólo que éste sostiene una identidad que le diferencia del hombre urbano, por su condición de indígena; el fin de la educación permanece idéntico según lo expresado en las normas, sólo que se agregan algunas consideraciones específicas como es fortalecer o mantener las identidades culturales. En segundo lugar, se hace de manifiesto el pathos en la apreciación contemporánea o postmoderna de la educación, al hacer énfasis a la educación con ánimo de inclusión, haciendo más justa la oferta educativa, como diría Jaeger (2006): “...la educación no es una propiedad individual,

sino que pertenece, por su esencia, a la comunidad” (p. 3), es decir, no es un ente que pertenece a una casta específica, sino que está pensada para aquel que goza de humanidad, es decir al hombre, fuente cardinal de la enseñanza.

Por otra parte, AS05 considera que: “Es totalmente necesario que se eduque a las etnias desde su contexto” y conforme a las demandas que el entorno indígena, según identidad cultural, así lo requiera. De la necesidad que los etnoeducadores ejerzan la tarea de enseñar en sintonía con: “...esa diversidad que encontramos dentro de las aulas”. En síntesis, existe la práctica de la educación como: “...principio mediante el cual la comunidad humana conserva y transmite su peculiaridad física y espiritual” (Jaeger, 2006, p. 3); ya la etnoeducación, no es una educación paralela, sino una estrategia que emerge necesariamente para dar atención congruente a los grupos étnicos según su diversidad (Ortega y Giraldo, 2019).

Tabla 10

Antología de aportes suministrado por los informantes claves, subcategoría: Distinción sinóptica entre educación y etnoeducación

Código	Información
¿Desde su perspectiva y experiencia docente es posible establecer una diferenciación entre educación y etnoeducación?	
AS01	La etnoeducación debe tener consideraciones en contexto y realidades de las etnias, mientras que la educación tradicional es estandarizada
AS02	...si hay diferencia porque la educación es para todos y la etnoeducación está enfocada a esas particularidades de unas culturas específicas
AS03	La educación es un proceso de aprendizaje generalizado, la etnoeducación relaciona el componente propio con lo estandarizado del proceso enseñanza aprendizaje
AS05	...educación desde la etnia
AS06	La educación general tiene un enfoque más globalizado y homogéneo, mientras que la etnoeducación responde a las necesidades de grupos étnicos específicos, permitiendo la preservación y revitalización de sus culturas dentro del marco del sistema educativo formal. En este sentido, la etnoeducación es fundamental para garantizar el derecho de los pueblos indígenas y

	afrodescendientes a una educación que respete su identidad cultural y promueva su desarrollo dentro de su propia cosmovisión
Artunduaga (1997)	La etnoeducación, como sistema, constituye un proceso a través del cual los miembros de un pueblo internalizan y construyen conocimientos y valores, y desarrollan habilidades y destrezas de acuerdo con sus características, necesidades, aspiraciones e intereses culturales, que les permiten desempeñarse adecuadamente en su medio y proyectarse con identidad hacia otros grupos humanos.
¿De qué manera se puede sustentar que la etnoeducación, marca un hito trascendental en lo educativo?	
AS03	Sí. Claro que sí. La etnoeducación ha dado un giro importante en los territorios, atiende a las necesidades educativas del contexto
AS04	...considero fundamental que la etnoeducación se vea como un pilar en la transformación educativa, especialmente en un país tan diverso como Colombia (y por otra parte) La etnoeducación no solo permite que las comunidades étnicas mantengan y fortalezcan sus identidades culturales, sino que también fomenta el respeto y la inclusión de las diferentes cosmovisiones en el ámbito educativo, promoviendo una educación más equitativa y diversa.
AS05	Es totalmente necesario que se eduque a las etnias desde su contexto, desde esa diversidad que encontramos dentro de las aulas
Jaeger (2006)	La educación no es una propiedad individual, sino que pertenece, por su esencia, a la comunidad.
Análisis	No resulta fácil establecer una distinción absoluta entre educación y etnoeducación, más allá que se presente lo segundo como una estrategia de la educación para brindar atención didáctica a los pueblos originarios, respetando su cosmovisión, integridad y diversidad cultural. La educación es una, no en el sentido parmenideano, es decir, estático; sino desde una ontología que expresa bajo sus principios causales (desde lo material hasta la finalidad) una educación en constante dinámica y cambio, versátil, capaz de ajustarse a las necesidades del hombre según los contextos históricos, espaciales, sociales y políticos. Por otra parte, la etnoeducación como disciplina práctica de las ciencias de la educación, es aquella que tiene por objeto, según lo declarado teórico y vivencialmente, la asistencia didáctica a las comunidades indígenas desde la conciencia de su diversidad sin la intención de alterar sus realidades. En síntesis, la educación es un todo que

admite la formación del hombre desde una razón ideal del tipo de persona o ciudadano que se requiere; mientras la etnoeducación, es una particularidad de la enseñanza que va en dirección a aquellas comunidades indígenas desde su diversidad cultural, histórica, moral, tradición, etc.

Fuente: elaboración de la autora.

En este episodio reflexivo-analítico de la información suministrada por los actores sociales del presente estudio, dejan claramente expresado, que existe una diferenciación conceptual y pragmática de la educación y la etnoeducación, teniendo como razón su “fin”. En el análisis de la información, así como en el discurso de la subcategoría, la investigadora concibe que el fin de la educación, sea cual haya sido o sea el contexto histórico, político, social, incluso religioso y en este caso étnico, el fin es el mismo, la formación del hombre como un ser virtuoso, ideal ciudadano, de consciencia moral por la que se rige su vida holística (Jaeger, 2006). Ya la etnoeducación, es una arista de las ciencias sociales que tiene como propósito la atención didáctica, formativa, conforme a los fines educativos, sólo que aplicado en entornos indígenas, con la especificidad de no alterar ni la idéntica, el lenguaje originario, la cultura y tradiciones, su historia y patrón de vida.

Tabla 11

Resumen analítico de la subcategoría: Distinción sinóptica entre educación y etnoeducación; Categoría: Políticas etnoeducativas en Colombia

Categoría	Subcategoría	Categoría emergente
Políticas etnoeducativas en Colombia	Distinción sinóptica entre educación y etnoeducación	• Educación tradicional • Historia de la educación • Identidad e integridad cultural • Inclusión educativa

Fuente: elaboración de la autora.

Subcategoría: Comunidades indígenas y ascensión a la educación

La presente subcategoría pretende estudiar, conocer y comprender de parte de los actores sociales cuáles son aquellas comunidades indígenas que han logrado

ascender o que han sostenido una participación constante en el ámbito educativo. La educación es una de las ofertas políticas del Estado, conjuntamente con la salud y la seguridad. El tema fundamental acá es, qué etnias regularmente goza de este beneficio social de ahí que la cuestión sea: ¿Qué grupo de personas indígenas ascienden al sistema educativo formal en Colombia o en su localidad?

Respectivamente, actores sociales como AS01 quien emite una repuesta tajante, alude que son: “Los Arhuacos”, una de las manifestaciones indígenas más antiguas de Colombia, habitantes de la Sierra Nevada de Santa Marta y con unas características bien particulares, pues además de la cosmovisión que caracteriza a la mayoría de los indígenas de la Región, a éste le identifica su carácter altruista y espiritual, por el cual han sido acreedores del calificativo nominal de “hermanos mayores”, por ser una etnia referente genealógico de los Chibchas (ONIC, 2024). Y, en la misma línea de AS01, AS03 expresa que los beneficiados del sistema educativo son: “Todos los grupos indígenas de la región, pero el pueblo Arhuaco tienen un proceso bien organizado”, según Artesanías de Colombia, los Arhuacos han luchado por la recuperación de su tradicional territorio.

De manera generalizada, actores como AS02 manifiesta que: “Todas las etnias de la región caribe y de la gestión que hace la familia, y la comunidad”, declarando que la participación en el proceso educativo fundamentalmente es una tarea de la familia y de la comunidad, infiriéndose, que sólo de esta manera se logra evolución, desarrollo sin perder sus identidades étnicas. Y pese a que se aluden sólo a Arhuaco o se generaliza como AS02; AS06 expresa que:

Los grupos Wayúu, Nasa, Arhuacos, Emberá, Misak y Kankuamos han logrado ascender de manera importante al sistema educativo formal en Colombia, gracias a iniciativas interculturales, bilingües y políticas que facilitan su acceso, aunque aún persisten retos para garantizar una mayor inclusión y equidad educativa.

No obstante, aumentan de parte de los informantes el número de comunidades indígenas y pese a que hay esfuerzos políticos en materia educativa, aún existen brechas que hacen fuerza a la praxis inclusiva en materia educativa. Y en esta línea, AS04 no desestima los esfuerzos y las voluntades políticas que se han manifestado en pro del derecho educativo a las poblaciones indígenas, pero amplía diciendo que:

...ha habido avances, especialmente con las leyes que promueven la etnoeducación, muchas comunidades indígenas enfrentan dificultades para acceder y permanecer en el sistema educativo formal. Sin embargo, se ha visto un incremento en la participación de jóvenes indígenas, particularmente en regiones donde existen programas de educación bilingüe y contextualizada, como en el Cauca, la Amazonía y la Sierra Nevada

Estas últimas versiones, contrarían el aporte de AS03, pues no todos los grupos indígenas tienen acceso a la educación, coexisten brechas que imposibilitan por parte de las etnias el alcance a la participación en la educación formal en contextos de interculturalidad; así como puede no existir entornos donde por diversas razones no hay una escuela y brindar así una enseñanza de calidad. Pero a su vez, sí existe en comparación, una ascensión matricular en territorios que a bien delimita tales como: el Cauca, la Amazonía y la Sierra Nevada. En el primer Departamento los grupos étnicos más destacados son los Páez, Yanaconas, Guámbianos, Coconucos, Emberas e Ingas (Gómez-Ramírez, et. al., 2020; Bolaños y Tattay, 2012); asimismo en la Amazonía que cuenta con 52 pueblos indígenas (OPIAC, s/f), y finalmente los Arhuaco, Kogui, Wiwa y los Kankuamo, de la Sierra Nevada (Torres-Perico, 2018).

Lo que se podría decir, que estas son algunas de las poblaciones indígenas, según refiere de manera general el actor social, pero que gozan del beneficio educativo, aunque para AS05, cree que: "...los que acceden al sistema educativo son los más jóvenes, la última generación, peor si hablamos de generaciones más adultas, son pocos los que llegaron a ser bachilleres". No se especifica etnias, pero hace una alusión generalizada determinando que sí hay acceso al sistema educativo por parte de las etnias, además, del cese de la prosecución académica y el no alcance a graduarse como bachiller. Según Bolaños y Tattay (2012) en el caso de las etnias del Cauca, el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) desde sus orígenes determinó que:

La educación oficial de la época en la región se caracterizaba por el divorcio entre la escuela y la política comunitaria, la no valoración de lo indígena, la ausencia de respeto por las autoridades indígenas, el silencio de la lengua indígena dentro de los salones escolares, el autoritarismo de los maestros, y una enseñanza que desconocía y menospreciaba el entorno del estudiante (PEBI, 2004). La educación estaba en manos del Gobierno y de la Iglesia Católica, y este factor era señalado como un hecho que no beneficiaba a los intereses indígenas (p. 47).

Hoy día, es una novedad el desarrollo de estudios de orden inclusivo en lo educativo, referido específicamente a las comunidades indígenas. Y esta cita deja ver, en efecto, que para gobierno, como para la Iglesia Católica, fundamentalmente, no les importaba invertir esfuerzos en la formación de las comunidades indígenas; aunque resulta incomprensible este fundamento, a la hora de señalar a la Iglesia Católica (IC), cuando la historia reza todo lo contrario, en vista que desde la colonización, sea como haya sido el fenómeno, la IC fomentó la educación, no sólo con la catequesis, sino con la generación de centros educativos, colegios, hasta Universidades; al igual como no se puede desestimar los esfuerzos políticos, que por razones diversas, no ha sido posible abarcar todas las demandas en los contextos indígenas.

En este orden de ideas, la investigadora ante los aportes de los informantes y la referencia teórica le conlleva a insistir en conocer ¿Qué movimientos indígenas son más favorecidos por el sistema educativo? El actor AS05 manifiesta que: “Siento que no”, en primer lugar, no tiene preciso cuáles son esas comunidades, de ahí su aporte generalizado; y en segundo término, puede pensarse que su aporte va en línea a que siente que los movimientos indígenas no han sido favorecidos del todo en materia educativa, aunque para AS02 la: “Etnia Wayuu, tienen prioridad, descuentos para acceder a la educación superior y la mayoría estudian de forma gratuita porque no solo tienen acceso a la matrícula financiera sino que les ayudan con su manutención”, no sólo reciben asistencia pedagógica, sino apoyo económico; de igual modo AS04 manifiesta que:

Los movimientos indígenas que han logrado un mayor acceso al sistema educativo suelen ser aquellos que han tenido una representación más fuerte a nivel nacional, como los pueblos indígenas del Cauca (nasa) y los pueblos de la Sierra Nevada de Santa Marta

Según el Censo de 2005, dato hermenéutico citado por Molina-Betancur (2012), manifiesta que:

Desafortunadamente, los territorios indígenas siguen sin constituirse y por ello no cuentan con las mismas competencias que la ley le brinda a todos los entes territoriales, caso particular el del autogobierno para decidir sobre sus destinos. Las participaciones presupuestales del Estado llegan a los indígenas a través de los municipios que tienen resguardos, que deben reportar el número de individuos con el que cuentan y su extensión territorial. Por ello muchas agrupaciones indígenas que habitan fuera de los resguardos siguen sin contar con esta

participación y se encuentran alejados de todo contacto con la civilización, con problemas graves de desnutrición y de alfabetización (p. 269).

Es posible que se han realizado todos los esfuerzos para brindar atención pedagógica en territorios donde hacen vida las comunidades indígenas; pero la falencia en las competencias de orden administrativo en materia de planificación, desarrollo y financiación, han sido brechas que imposibilitan la promoción al cien en estas poblaciones especiales del territorio nacional. Es por esta razón que el aporte de AS04 refiere, que son pocos aquellas poblaciones étnicas que han logrado ser atendidos educativamente como los del Cauca y Sierra Nevada, por tener una representación superlativa a nivel nacional. Aunque AS06 transmuta la apreciación del teórico y del vecino informante, éste declara que:

Los movimientos indígenas como los Wayúu, Nasa, Arhuacos, Emberá, Misak y Kankuamos han sido favorecidos en mayor medida por el sistema educativo, particularmente a través de iniciativas de educación intercultural bilingüe y adaptaciones que buscan preservar sus lenguas y culturas dentro de la enseñanza formal.

El margen de atención educativa por parte del Estado en territorios indígenas, es más amplio, en consonancia con las declaraciones conceptuales de la etnoeducación o en qué consiste enseñar a las poblaciones indígenas, fundamentalmente que sea una: "...educación intercultural bilingüe (y que preserven) sus lenguas y culturas dentro de la enseñanza formal" (AS06). Aunque resulte siempre destacarse por parte informada, que son "Los Arhuacos" (AS01) los más beneficiados educativamente. En síntesis, una proposición variopinta acerca de la participación de las comunidades indígenas en entornos educativos, donde es imperativo los esfuerzos del Estado para garantizar formación formal a todas las etnias que hacen vida en el País, no sólo en sus territorios naturales, sino que a nivel superior existan las políticas de estudio para estos habitantes que son referentes de la génesis antropológica, cultural y social de Colombia.

Tabla 12

Antología de aportes suministrado por los informantes claves, subcategoría: Comunidades indígenas y ascensión a la educación

Código	Información
---------------	--------------------

¿Qué grupo de personas indígenas ascienden al sistema educativo formal en Colombia o en su localidad?

AS01	Los Arhuacos
AS02	Todas las etnias de la región caribe y de la gestión que hace la familia, y la comunidad
AS03	Todos los grupos indígenas de la región, pero el pueblo Arhuaco tienen un proceso bien organizado
AS04	...ha habido avances, especialmente con las leyes que promueven la etnoeducación, muchas comunidades indígenas enfrentan dificultades para acceder y permanecer en el sistema educativo formal. Sin embargo, se ha visto un incremento en la participación de jóvenes indígenas, particularmente en regiones donde existen programas de educación bilingüe y contextualizada, como en el Cauca, la Amazonía y la Sierra Nevada
AS05	...los que acceden al sistema educativo son los más jóvenes, la última generación, peor si hablamos de generaciones más adultas, son pocos los que llegaron a ser bachilleres
AS06	Los grupos Wayúu, Nasa, Arhuacos, Emberá, Misak y Kankuamos han logrado ascender de manera importante al sistema educativo formal en Colombia, gracias a iniciativas interculturales, bilingües y políticas que facilitan su acceso, aunque aún persisten retos para garantizar una mayor inclusión y equidad educativa.
Bolaños y Tattay (2012)	Según el CRIC: La educación oficial de la época en la región se caracterizaba por el divorcio entre la escuela y la política comunitaria, la no valoración de lo indígena, la ausencia de respeto por las autoridades indígenas, el silencio de la lengua indígena dentro de los salones escolares, el autoritarismo de los maestros, y una enseñanza que desconocía y menospreciaba el entorno del estudiante (...) La educación estaba en manos del Gobierno y de la Iglesia Católica, y este factor era señalado como un hecho que no beneficiaba a los intereses indígenas. El proyecto de educación propia exige además la participación activa de las comunidades en los procesos políticos organizativos, pedagógicos y administrativos que constituyen el Sistema Educativo Propio.

¿Qué movimientos indígenas son más favorecidos por el sistema educativo?

AS02	La Etnia Wayuu, tienen prioridad, descuentos para acceder a la educación superior y la mayoría estudian de forma gratuita porque no solo tienen acceso a la matrícula financiera sino que les ayudan con su manutención
AS04	Los movimientos indígenas que han logrado un mayor acceso al sistema educativo suelen ser aquellos que han tenido una representación más fuerte a nivel nacional, como los pueblos indígenas del Cauca (nasa) y los pueblos de la Sierra Nevada de Santa Marta
AS05	Siento que no
AS06	Los movimientos indígenas como los Wayúu, Nasa, Arhuacos, Emberá, Misak y Kankuamos han sido favorecidos en mayor medida por el sistema educativo, particularmente a través de iniciativas de educación intercultural bilingüe y adaptaciones que buscan preservar sus lenguas y culturas dentro de la enseñanza formal.
Molina-Betancur (2012)	Desafortunadamente, los territorios indígenas siguen sin constituirse (...) Por ello muchas agrupaciones indígenas que habitan fuera de los resguardos siguen sin contar con esta participación y se encuentran alejados de todo contacto con la civilización, con problemas graves de desnutrición y de alfabetización
Análisis	La educación, es un ente devenido por el hombre para el hombre mismo en respuesta a la necesidad de ser, conocer y desarrollar; cuestiones ontológica, epistémica y ética, que mucho tiempo después y desde una perspectiva moral y política, esta finaliza siendo consagrada como un derecho Universal. La enseñanza, es un medio humano, hecho por humanos, repensada por humanos a favor de los humanos, por consiguiente una estancia científica de orden humanístico porque asiste, comprende y atiende al ser humano desde su individualidad, tanto como en su holisticidad o viceversa. De ahí que se hable de una educación como un todo, pero que al ir al terreno de la parte, sobresalen escenarios o contextos como los étnicos y particularmente en Colombia suele darse por la presencia de decenios de pueblos originarios, que de manera análoga como existen políticas públicas en materia educativa; también coexisten orientaciones metodológicas, políticas y estratégicas para asistir a las comunidades indígenas. Sin embargo, no es suficiente el esfuerzo que hasta los momentos han podido imprimir los entes gubernamentales y otras organizaciones que apuestan a la enseñanza, como la Iglesia y las entidades particulares, según referencias indagatorias y documentos

oficiales, sumando a esto los aportes de los informantes, que puedan corresponder al cien por cien. Razones, se justifica el contexto, la situación idiosincrática de la misma etnia, los alcances que puedan tener de bienes-servicios para una óptima asistencia educativa, entre otros fenómenos.

Entre otras razones, las experiencias de algunos actores sociales dan a conocer que sí hay puertas abiertas de la educación a las comunidades indígenas, incluso con políticas socioeconómicas que acompañan a estos escolares étnicos hasta el ingreso y desarrollo educativo superior. Lo que deja ver, que aquellas orientaciones estatales y globales, son correspondidas en comunidades indígenas, unas más que en otras; sólo que el aprovechamiento en positivo desde individualidades, delimitan a una población indígenas más que otras que tienen dichas ofertas pero no dan respuestas positivas.

En síntesis, es una diligencia que convoca a repensar a la educación desde estos escenarios de tradicionalidad, historia, cultura, con una cosmovisión única, sus lenguas, creencias, en fin, unos contextos ricos y que se exige su sostenibilidad aun desde lo didáctico, pero que debe ir paulatinamente adquiriendo corporeidad organizacional a los fines de que Colombia en su totalidad, desde cada una de sus particularidades sociales, se desarrollen a la par.

Fuente: elaboración de la autora

En esta subcategoría se ha podido conocer y comprender la realidad de la educación en los contextos de desarrollo indígena, que por historia, naturaleza y tradición, les corresponde, además que lo sostienen. No cabe duda que en letra constitucional, en materia especial sobre educación, así como en materia de pueblos originarios, han delimitado los alcances que han de tener estos miembros culturales de Colombia desde la perspectiva de la enseñanza, pero que no ha tenido el logro esperado, por diversas razones, ya aludido en el análisis de Tabla 12.

Tabla 13

Resumen analítico de la subcategoría: Comunidades indígenas y ascensión a la educación; Categoría: Políticas etnoeducativas en Colombia

Categoría	Subcategoría	Categoría emergente
Políticas etnoeducativas en Colombia	Comunidades indígenas y ascensión a la educación	• Educación intercultural bilingüe • Política etnoeducativa

Fuente: elaboración de la autora.

Subcategoría: Brechas etnoeducativas

El sistema educativo en general, presenta brechas significativas, que se deben superar con el propósito de brindar a la humanidad una educación de elevada calidad. Algunas de las brechas que coexisten en la educación es el tema del acceso al sistema educativo por parte de potenciales actores pedagógicos; otra brecha hace referencia a los problemas de índole general y técnicos que de manera ordinaria se concitan en el contexto de la enseñanza, pues se desconoce por parte de docentes en servicio el sentido de la educación, así como los procedimientos que deben llevar a cabo de principio a fin para el óptimo desempeño de la enseñanza y el logro de aprendizajes; brechas de índole académico y de formación continua, brechas digitales; y entre éstas están las correspondiente a los pueblos originarios que enfrenta ser además uno de los grandes desafíos de la educación en los últimos tiempos.

Según Medina-Moreno, et. al. (2021), al establecer una aproximación econométrica desde el análisis de la brecha en el acceso a la educación entre Bogotá y Riohacha manifiestan que:

La diversidad cultural y la pluriethnicidad son algunas de las características que más destacan en Colombia y acompañan la divergencia, en aspectos socioeconómicos, de los municipios a lo largo del territorio. Bogotá y Riohacha, son ciudades capitales que, gracias a la cultura y las etnias que se presentan en cada una de ella, se diferencian en lo socioeconómico (...) Entendiendo que acceder a la educación también implica un costo monetario al incurrir en costos de matrículas, útiles escolares y demás. Esta situación que se vincula a una de las problemáticas que más ha aquejado al Estado y a la sociedad colombiana, la pobreza (p. 2).

Quiere decir, que la cardinal brecha que problematiza a la educación, es la económica, en vista que el nivel de ingreso que puedan tener las personas, independientemente de la localidad, es una limitante de ascensión al sistema educativo. Es importante conocer de parte de los informantes claves, su opinión acerca de esta realidad cada vez más presente (brecha educativa o etnoeducativa) en el ámbito escolar. Para AS04 "...aún hay muchas comunidades que enfrentan barreras estructurales y

geográficas para acceder plenamente a una educación de calidad”, imposibilitando así a que lugareños o docentes puedan trasladarse sin inconvenientes a los espacios (si existen) donde se imparte enseñanza. Y se dice, si existen, en vista que el informante hace alusión a barreras de índole estructural, lo que lleva a pensar sobre la planta física donde se imparte la enseñanza, bien por no existir o por no estar en óptimas condiciones.

Entre otras interpretaciones sobre el aporte, está el tema del desplazamiento a la que permanentemente se anotan las etnias en Colombia, por el tema de la violencia y por la preservación de la vida. “La violencia y otros crímenes, así como el desplazamiento forzado y el confinamiento, amenazan la supervivencia física y cultural de los pueblos indígenas de Colombia” (ACNUR, 2024, párr. 8). Los actores armados, los movimientos al margen de la ley, son una razón generadora de una brecha, que afecta a los estudiantes a participación formativa sin interrupción; e incluso, al docente le imposibilita hallar o topar con la comunidad; o, en otros términos, no asistir a esos espacios por salvaguarda de su integridad física.

No obstante, para AS06: “Las políticas etnoeducativas en Colombia representan un esfuerzo por garantizar el derecho a la educación (...) todavía queda mucho por hacer para superar los desafíos y garantizar una implementación equitativa y efectiva en todo el territorio”. Y, aunque hayan relatos con contenido legal, en la práctica ejecutiva y política, no ha sido posible superar estas falencias para una efectiva actividad educativa, de calidad y como demanda los tiempos actuales, aún en entornos donde hacen vida los pueblos originarios. Meliá (2013) comprende que:

La educación indígena no es solamente un objeto exótico, testigo admirable de otras formas de vivir, pero ya pasadas y obsoletas. La educación indígena es sobre todo un sistema de comunicación que ha sido válido durante siglos y que dio consistencia a un modo de ser que sigue siendo exitoso (p. 237).

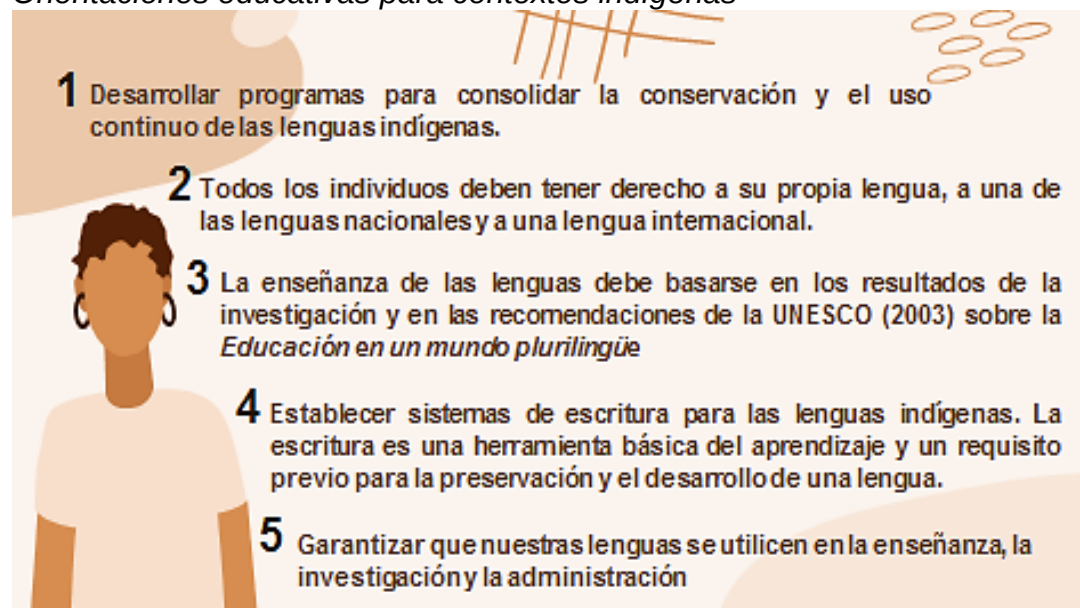
Es un modo de ser que sigue siendo educación, sólo que ejecutada en contextos cuyos sujetos y actores pedagógicos son población indígena o afrocolombiana. Así como desde lo sistemático se repiensa lo educativo y de entre él las brechas coexistentes en fin de superar, no sólo en la educación urbana, sino también en contextos de ruralidad; no se puede olvidar que hay asuntos qué atender igualmente en los entornos educativos de índole étnico. Ciertamente, se deben cuidar las raíces, tradiciones, lengua, cultura, la historia no se debe desvirtuar, las creencias y prácticas hasta medicinales y espirituales

han de permanecer por ser parte de sus tradiciones, la educación ha de adecuarse respetuosamente en las comunidades indígenas; pero de igual manera éstas deben congruentemente ajustarse a las ofertas académicas y formativas, incluso los procesos de enseñanza-aprendizaje que son respuesta al Currículo Nacional, han de corresponder a los planes de desarrollo del País, aunque contextualizado.

Volviendo a los aportes de los informantes, AS02 con su intervención deja ver que una de las principales brechas es la comunicacional, manifestando que: “Los docentes sí deben manejar el código lingüístico y en básica y secundaria uno de los criterios para ser contratados es que los manejen si son instituciones etnoeducativas”. No caben dudas, que es imperativo que los educadores o etnoeducadores gocen de competencias comunicativas en la lengua indígena, sea cual sea ésta; aunque se infiere, que no habrá una formación plurilingüe, sino muy específica. Los docentes que ejercen la enseñanza en contextos indígenas, han de garantizar a los estudiantes, sea cual sea su condición etaria posibilidades de acceso al sistema educativo y al mundo e incluso, el mundo y la educación a las realidades étnicas, para ello algunas orientaciones reflejadas en la Figura 13.

Figura 13

Orientaciones educativas para contextos indígenas



Nota: datos tomados de King y Schielman, 2004.

Fuente: elaboración de la autora

Estas orientaciones que sin duda alguna demarcan orientaciones que realzan la identidad y dignidad de los pueblos originarios; también pone en relevancia el desarrollo de los urbanos académica y lingüísticamente. Más allá del tema del dominio y/o preservación de las lenguas originarias, es vital el desempeño práctico de estrategias y recursos innovadores que a la luz de la educación como un todo, también tenga aplicación en los espacios etnoeducativos, pues son requerimientos didácticos hábiles para que las comunidades indígenas respondan a los criterios reales de sus comunidades,

Ahora bien, para AS05, desde su juicio hace entender, que las comunidades indígenas, en efecto, reciben ofertas educativas, incluso en subcategorías anteriores aludían, que los más jóvenes eran quienes accedían regularmente a la educación; sin embargo, la brecha que existe, a su juicio, es que por parte de los docentes debe existir la consciencia de que están atendiendo a etnias y de ahí que aporte diciendo que es necesario: "...educar a las etnias desde su contexto y no tratar que ellos se adapten al sistema educativo tradicional" (AS05). Y en este sentido el Laboratorio de Economía de la Educación (2024) en su informe 102 intitulado: "La etnoeducación en Colombia 1994-2024: una forma de visibilizar y fortalecer las identidades culturales de los grupos étnicos", aclarando que:

En este contexto, la etnoeducación se fundamenta en la enseñanza de la lengua materna o nativa y la transmisión de tradiciones, costumbres y prácticas que reflejan la relación de las comunidades con su entorno. Esta estrategia educativa se ajusta a las necesidades específicas de cada etnia y se basa en principios clave como la autonomía, la participación comunitaria, la interculturalidad, la diversidad lingüística y la cohesión social. El objetivo es garantizar que el proceso educativo integre los saberes ancestrales, las tradiciones, los conocimientos multiculturales y la conexión con el entorno dentro del currículum escolar. De este modo, que se pueda enseñar las competencias estándares (matemáticas, ciencias naturales y sociales, entre otras) adaptadas a las costumbres de los pueblos étnicos, y, al mismo tiempo, se incluyan los conocimientos propios de sus culturas (bailes, tradiciones, costumbres, entre otros) (p. 2).

En consecuencia, una práctica educativa diversificada. Como se ha dicho de manera redundante, la educación es una, sólo que ella desde su versatilidad y en correspondencia con el contexto histórico, social, político, espacial y cultural, se imbrica y da respuesta a sus necesidades, como sucede en este caso con la educación impartida

en entornos de indigeneidad, como bien lo reseña el informe anterior, la etnoeducación se fundamenta en la enseñanza en la lengua materna, la transmisión de sus tradiciones, costumbres y prácticas cónsonas con el entorno; además de garantizar que el proceso educativo integre los saberes ancestrales, las tradiciones, los conocimientos multiculturales y la conexión con el entorno dentro del currículum escolar, enseñando áreas de conocimientos estándares.

Para la investigadora, resulta imperativo conocer luego de todos estos aportes y los hallazgos teóricos o aquellos devenidos de informes, cuestionar ¿Qué noción práctica tienen los docentes de la región en cuanto a códigos lingüísticos de cada etnia? Para algunos informantes “No, pocos” (AS05) o para AS01 tajante “No” tienen noción práctica en cuanto a códigos lingüísticos. De una manera más amplia, AS04 expone que:

En general, pocos docentes tienen un conocimiento práctico de los códigos lingüísticos de las etnias locales. Aunque existen esfuerzos por capacitar a algunos maestros en lenguas indígenas, aún es un reto integrar estos conocimientos de manera efectiva en el currículum educativo.

Todo un desafío, hacer posible que los etnoeducadores, pensando en aquellos que por alguna u otra razón no provengan de una etnia en específico y por ende desconocedores o practicantes de una lengua indígena, tengan el dominio, desempeño óptimo y eficiente práctica pedagógica en estos espacios, donde la interculturalidad se concita. AS02 en su aporte ejemplifica diciendo:

En la Guajira si para ser contratados en las instituciones de educación superior que manejan los pregrados con este énfasis si deben manejar el código lingüístico y en básica y secundaria uno de los criterios para ser contratados es que los manejen si son instituciones etnoeducativas.

Según lo que refiere el etnodocente, además de sus comprobadas competencias académicas y su reconocida moralidad, éste ha de tener el dominio de una lengua indígena. Para AS03: “Los docentes que trabajan en territorios indígenas conocen los códigos lingüísticos”, vale decir, que estos aportes llevan a concluir que en general, sí es una condición que el docente que asiste a las comunidades étnicas han de dominar el lenguaje de la etnia a asistir académicamente. Y de ahí que:

La noción práctica del código lingüístico de cada etnia entre los docentes puede ser muy variable. Depende de la formación recibida, el conocimiento local, los recursos disponibles, las políticas educativas y la colaboración con las

comunidades. Es crucial que se sigan desarrollando y apoyando estrategias que promuevan la capacitación y el conocimiento cultural y lingüístico de los docentes para mejorar la calidad educativa en contextos de alta diversidad étnica (AS06).

Además, de hacer un manifiesto congruente a razón que el código lingüístico puede variar en los docentes, define que se han desarrollado estrategias a los fines de capacitar en esta materia a los educadores y así puntualizar una práctica pedagógica eficiente y eficaz. Según Turra y Ferrada (2016), parafraseando a Vezub (2007) expresa que: “se ha constatado que los programas de formación inicial de profesores presentan una escasa reflexión respecto del sentido de la enseñanza en los actuales escenarios de escolaridad y una insuficiente preparación para trabajar en contextos socioculturales diversos” (p. 233). De ahí que emerge la necesidad de manera imperativa, de la formación continua del profesorado, más aún cuando se trata de etnoeducación, interculturalidad o bilingüismo indígena.

En este orden de ideas, la educación repensada desde esta realidad multiétnica enfrenta una situación compleja, ya que el docente, no siendo parte de una etnia; o siendo indígena encara dentro de su misma comunidad o en integración con otras manifestaciones, una serie de acontecimientos fenoménicos que a bien debe conocer a profundidad a los fines de que la enseñanza sea efectiva y el aprendizaje en los escolares sea significativo. Para Montagne-Macaire (2008) citado por Arismendi-Gómez (2016) destaca que:

...vivir en una sociedad multilingüe y multicultural implica desarrollar una “metacompetencia” que implica los siguientes saberes, aptitudes y actitudes: 1. Actitudes de aceptación positiva y de interés por la diversidad lingüística y cultural. 2. Saberes sobre las lenguas y las culturas. 3. Aptitudes para utilizar varias lenguas con fines comunicativos, comunicarse parcialmente en la ausencia de un código lingüístico común y saber identificar lenguas y culturas desconocidas (p. 110).

En los tiempos presentes, es más que necesario la formación académica o tener el dominio de una lengua distinta a la de origen; y en contextos interculturales se hace demasiado imperativo la formación en lenguas indígenas para el fortalecimiento de los programas y planes para el desarrollo de las personas que integran estas poblaciones originarias. Las Universidades del País han de fortalecer sus programas de formación en materia educativa hacia la etnoeducación, donde los potenciales maestros reciban

además de orientaciones especializadas, también gocen de una oferta académica en plurilingüismo, dado que la dinámica real de la educación, al egreso de este docente, su suerte puede que resulte satisfactoria atendiendo a u misma etnia; como puede ser que no, lo que amerita universalizar el conocimiento del etnodocente.

Tabla 14

Antología de aportes suministrados por los informantes claves, subcategoría: Trascendencia de la educación superior en Colombia: Población indígena en contexto Universitario

Código	Información
¿Qué brecha enfrenta la etnoeducación?	
AS02	Los docentes sí deben manejar el código lingüístico y en básica y secundaria uno de los criterios para ser contratados es que los manejen si son instituciones etnoeducativas.
AS04	...aún hay muchas comunidades que enfrentan barreras estructurales y geográficas para acceder plenamente a una educación de calidad
AS05	“...educar a las etnias desde su contexto y no tratar que ellos se adapten al sistema educativo tradicional
AS06	Las políticas etnoeducativas en Colombia representan un esfuerzo por garantizar el derecho a la educación (...) todavía queda mucho por hacer para superar los desafíos y garantizar una implementación equitativa y efectiva en todo el territorio
Medina-Moreno, et. al. (2021)	La diversidad cultural y la pluriethnicidad son algunas de las características que más destacan en Colombia y acompañan la divergencia, en aspectos socioeconómicos, de los municipios a lo largo del territorio. Bogotá y Riohacha (...) Entendiendo que acceder a la educación también implica un costo monetario al incurrir en costos de matrículas, útiles escolares y demás. Esta situación que se vincula a una de las problemáticas que más ha aquejado al Estado y a la sociedad colombiana, la pobreza
Meliá (2013)	La educación indígena es sobre todo un sistema de comunicación que ha sido válido durante siglos y que dio consistencia a un modo de ser que sigue siendo exitoso
¿Qué noción práctica tienen los docentes de la región en cuanto a códigos lingüísticos de cada etnia?	

AS01	No.
AS02	En la Guajira si para ser contratados en las instituciones de educación superior que manejan los pregrados con este énfasis si deben manejar el código lingüístico y en básica y secundaria uno de los criterios para ser contratados es que los manejen si son instituciones etnoeducativas
AS03	Los docentes que trabajan en territorios indígenas conocen los códigos lingüísticos
AS04	En general, pocos docentes tienen un conocimiento práctico de los códigos lingüísticos de las etnias locales. Aunque existen esfuerzos por capacitar a algunos maestros en lenguas indígenas, aún es un reto integrar estos conocimientos de manera efectiva en el currículo educativo.
AS05	No, pocos.
AS06	La noción práctica del código lingüístico de cada etnia entre los docentes puede ser muy variable. Depende de la formación recibida, el conocimiento local, los recursos disponibles, las políticas educativas y la colaboración con las comunidades. Es crucial que se sigan desarrollando y apoyando estrategias que promuevan la capacitación y el conocimiento cultural y lingüístico de los docentes para mejorar la calidad educativa en contextos de alta diversidad étnica
Arismendi-Gómez (2016)	vivir en una sociedad multilingüe y multicultural implica desarrollar una “metacompetencia” que implica los siguientes saberes, aptitudes y actitudes: 1. Actitudes de aceptación positiva y de interés por la diversidad lingüística y cultural. 2. Saberes sobre las lenguas y las culturas. 3. Aptitudes para utilizar varias lenguas con fines comunicativos, comunicarse parcialmente en la ausencia de un código lingüístico común y saber identificar lenguas y culturas desconocidas
Análisis	Es natural que en la educación coexistan brechas generales, técnicas, específicas, así como innovadoras con el uso de recursos y entornos virtuales destinados, desde luego, para la enseñanza-aprendizaje; además de la etnoeducación, que más allá de ser considerado para muchos docentes como un neologismo o una tendencia educativa, pasa a sumar el fenómeno de brechas, que pueden superar las aludidas por la investigadora en el presente análisis. Como se hace referencia en los primeros episodios del análisis de la información de esta subcategoría, hay diversas

situaciones que pasan a ser consideradas contrapuestas para el aquel sujeto que desea acceder a la educación: situación territorial o de movilidad de donde residen al lugar en que se ejecuta la enseñanza; el temas económico es uno de los factores de mayor peso; la negativa que pueden poner algunas etnias o lugareños de caras a la defensa y sostenibilidad de sus creencias, tradiciones, culturas, entre otros, lo que ha dado lugar a las ciencias sociales a tener en cuenta el respeto por los principios que cobijan a las etnias; asimismo, el tema del lingüismo que se asume como otro factor influyente significativamente para el óptimo desempeño del proceso educativo en circunstancia étnica. Desde algunos aportes, conocer bien la lengua de una etnia, como señala el informante clave, la Wayuu, es elemental; para otros, es relativo el manejo de la lengua materna, más el entorno sí lo exige de manera tácita; y finalmente otro aporte alude que la necesidad induce a que los docentes se deben capacitar periódicamente en lenguaje intercultural.

Fuente: elaboración de la autora

Como está explícito en las fuentes humanas que sirven al presente estudio, así como en los monumentos escritos acerca de la etnoeducación, la cardinal brecha que existe en Colombia, hace referencia a las desigualdades en materia de acceso a la educación, así como de una educación de calidad, no sólo para las poblaciones indígenas, también a las comunidades afrocolombianas. En cuanto al acceso, dado que las poblaciones indígenas enfrentan serios problemas geográficos, económicos, así como culturales, limitando su acceso a la educación por tratarse de zonas rurales o por carencia de una planta física donde desarrollarse académicamente las comunidades originarias.

Por otra parte el acceso a la calidad educativa, que viene siendo un tema de elevada importancia para las políticas educativas del País de caras a las dinámicas, competencias y alcances que tienen otras naciones en el mundo. Aquellas comunidades indígenas que reciben educación, obtienen un servicio muy inferior al que se puede apreciar en las zonas urbanas. La razón no es por falencias en políticas públicas, porque demasiada letra legal coexiste en materia; pero sí concurren fallas en materias de recursos, carencia de materiales didácticos, docentes no capacitados

etnoeducativamente; curricularmente, no hay un reflejo apropiado en materia de diversidad cultural y lingüística de las comunidades indígenas lo que conlleva a la no promoción y sostenibilidad del desarrollo lingüístico de la etnia, llamando así a la exclusión.

Tabla 15

Resumen analítico de la subcategoría Brechas etnoeducativas; Categoría: Políticas etnoeducativas en Colombia

Categoría	Subcategoría	Categoría emergente
Políticas etnoeducativas en Colombia	Brechas etnoeducativas	• Exclusión educativa. • Acceso a la educación • Calidad educativa • Políticas públicas • Sostenibilidad del desarrollo lingüístico • Formación docente en etnoeducación

Fuente: elaboración de la autora.

Comprensión general de la categoría: Políticas etnoeducativas en Colombia

En principio, basta con repetir que la educación es un todo, con una serie de aristas que merodean aquello que los griegos pensaron a favor de la humanidad y su formación favorable para el pueblo, desde la conducción hasta la guarda y custodia de las ciudades estados, que luego, dentro de un marco ontológico y el surco histórico que asiste a esta realidad epistémica humana demasiado humana, demuestra los giros circunstanciales siempre teniendo presente aquel elemento material que demarca el núcleo del educar, siendo éste el hombre, que permanece idéntico, hasta su forma de sostener su condición biológica, psico y socialmente conforme a: "...la verdadera forma humana, con su auténtico ser" (Jaeger, 2006, p. 12), haciendo del hombre auténtico hombre, desarrollando los pueblos a través de la educación y configurando su estructura moral. En síntesis, todo un orden cultural.

Ya in situ, y traspasando toda historicidad y sus respectivos giros, la educación viene a ser uno de los productos inventivos del hombre para el hombre, que más se ha repensado. Y en el caso de Colombia, periódicamente se repiensa la educación desde sus actores, con políticas definidas en ley, así como técnicamente en estrategias

pedagógicas que permiten conocer de cada actor educativo (estudiante-docente) el quehacer que ha tenido año tras año la enseñanza y el alcance de las competencias o aprendizajes en los escolares. En los últimos tiempos, se busca conocer y comprender el impacto que ha tenido en y durante el año el desarrollo educativo, tras índices que referencia alcances, así como realidades penosas que conllevan a repensar el fenómeno pedagógico en contraste intrínseco con otras entidades urbanas o rurales del País y así concluir.

Estas variopintas de realidades que devienen del fenómeno educativo tras la aplicabilidad de Pruebas Externas que ordinariamente ejecuta la cartera educativa de Colombia con las Pruebas ICFES o Saber en todas sus dimensiones, son conducentes a conocer amplia y particularmente cómo está la educación del País y las poblaciones originarias no escapan de esta realidad. Estas pruebas especiales que evalúan la educación en Colombia, son políticas que le permiten conocer la realidad del sistema educativo, abriéndose a cotejos con otros países del continente y del resto del mundo, que conllevan al Estado a definir posturas, construir conclusiones y tomar decisiones de caras a las realidades.

Dentro de ese marco de políticas públicas en materia educativa del País, existen diversas proposiciones legales desde lo constitucional (1991) y especial (Ley 115 de 1994; Ley 21 de 1991) que demarcan conceptos y políticas acerca de la etnoeducación o la educación concerniente a comunidades indígenas en Colombia, donde se realza, valora, respeta y sostiene la cultura, tradiciones, historia, creencias, cosmovisión, entre otros. Y son muchas las comunidades indígenas que hacen vida en diversas dependencias territoriales de Colombia, pero desde lo acentuado por los informantes claves son pocos las etnias con acceso al sistema educativo, bien por su organización o estructura, como los Arhuacos; u otros como los Wayuu, Nasa, Emberá, etc., que han logrado el ascenso a la formación formal.

Ante el universo de etnias y la poca asistencia de éstas al sistema educativo que ofrece el Estado colombiano, invita a reflexionar sobre aspectos que pueden estar influyendo en esta ascensión al derecho a la educación que está consagrado a ellos por naturaleza y ley, como a cualquier otro ciudadano colombiano. En efecto, hay brechas que han influido y continúan influyendo en esta problemática onto-educativa en contexto

étnicos, donde el fenómeno económico, geográfico, así como el choque cultural; entre otros aspectos, la carencia formativa etnoeducativa del docente, especialmente en el dominio de lengua indígena, son falencias que se concitan como disparidades en entornos etnoeducativos, lo que obliga a una formación inicial del etnodocente y la generación de ofertas académicas de formación continua a docentes que asisten a los pueblos originarios.

Categoría 4: La Universidad desde el enfoque Etnoeducativo

La Universidad, es un resultado del esfuerzo humano por superar la *schola* (escuela) haya sido monacal o catedralicia, pero con los aires de elevada necesidad por el saber, durante el curso del medioevo, específicamente en el siglo XI al XII emergen los espacios donde comulgan los saberes y de ahí su denominación, que deriva del latín *Universitas* que se comprende por: "...totalidad, universo" (Echauri-Martínez, 1996, p. 515) o del vocablo *universus* que traduce a: "entero, total, universal, todos juntos" (Echauri-Martínez, 1996, p. 515), lo que lleva filológicamente a entender que la Universidad es el espacio donde todos juntos comulgan, independientemente de las ideas, principios, perspectivas, pero que confluyen al mismo fin: buscar la verdad, hacer ciencia, construir conocimiento (Santiago, 2016; Mora_García, 2011).

Para América Latina, la Universidad toma forma y marca un hito en la historia de estas tierras recientemente colonizadas, pues para el Siglo XVI emergen con el propósito natural de hacer conocimiento y formar especializadamente a funcionarios civiles y eclesiásticos. Según Giraldo y Pereira (2011), citando a Cárdenas (2004):

Las universidades latinoamericanas heredaron algunas características comunes de las primeras universidades de la colonia. Las primeras instituciones de educación superior en América Latina se establecieron en Santo Domingo en 1538, en México y Perú en 1551. La creación de estas instituciones respondía a la necesidad de evangelizar y ofrecer oportunidades de educación parecidas a las que se daban en Europa específicamente en España (p. 63)

De estos países aludidos se tienen la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD) en República Dominicana, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) de Perú, aun activas formando profesionales, haciendo ciencia e integradas con la comunidad. Para finales

del siglo XVI, se podría decir que tuvo origen la Universidad en Colombia. No es un secreto histórico que la Iglesia ha sido fuente de origen de estos espacios de estudios y de formación superior, bien para la capacitación académico de sus seminaristas o del clero; pero también abierta a los laicos. Colombia no fue la excepción. Sin embargo, para Soto-Arango (2005):

Finalizamos en 1768 con la expulsión de los jesuitas. Esta fecha marca los inicios del sector civil por intentar tomar el control de la universidad con el apoyo de la política reformista del Despotismo Ilustrado de Carlos III³. El segundo sub-período lo enmarcamos hasta 1826 cuando se estructura la universidad republicana (p. 103).

Tránsitos interesantes que demarcan hitos de evolución o giros que ha tenido la Universidad desde sus orígenes y que son fuente de la Universidad que hoy se tiene, conscientes que la razón de ser de ellas, ha sido imbricar a docentes y estudiantes en una misma agua, con diversas corrientes, y para Mora-García (2011) la Universidad “...ha experimentado cambios a lo largo de su historia, sin que por eso deje de ser” (p. 66), es un ente que pese a sus transformaciones por razones de la temporalidad, su esencia permanece idéntica. Y es así, como en este episodio se comprenderá la razón de ser de la Universidad en contextos desde el enfoque etnoeducativo teniendo en cuenta que para ello se analizará información en base a las siguientes subcategorías: Trascendencia de la educación superior en Colombia, Población indígena en contexto(s) universitario (s) y La etnoeducación como política pública: un enfoque o programa de formación.

Subcategoría: Trascendencia de la educación superior en Colombia: Población indígena en contexto universitario

Colombia ha sido un País que le ha tocado vivir momentos complejos. El conflicto armado, una realidad latente y presente en la historia de la nación, el referente con el cual el mundo le conoce; pero que no se ha detenido a contemplar la situación, sino todo lo contrario, ha diligenciado formas y medios de dirimir esa terrible realidad para los habitantes del País, trascendiendo educativamente a través de la formación de los

ciudadanos que apuestan al desarrollo económico y social, así como a la promoción de valores, la democracia, el respeto a los derechos humanos y la conquista de la paz.

Asimismo, diversos factores como los de seguridad fundamentalmente, como los de orden político, así como los de índole económico, sostuvieron altibajos en el País a los efectos de llevar a jaque a la educación durante el siglo XX; marcados índices de deserción escolar y la falta de recursos financieros fueron uno de los grandes obstáculos que enfrentó el país en materia de educación; y fue a partir de la segunda mitad del mismo siglo, cuando se comienza a dar prioridad al sistema educativo, era una razón política, de planeación y de sustento financiero fundamental para el desarrollo del país, soportado más tarde legalmente con la Constitución de 1991, dando prioridad a la educación (Banco de la República, s/f).

Es por ello, como en los últimos tiempos el empeño que se ha dado a la educación es mayor, el desarrollo del país en materia tecnológica, en salud, así como la promoción de centros educativos oficiales, como privados, han demarcado evolución. El presente estudio es una referencia del avance del País en materia científica e investigativa consintiendo así que, a través de estudios de alto impacto, donde el objeto de estudio central es lo educativo dando respuestas a los diversos fenómenos que le rodean, como es el caso de la etnoeducación, la inclusión educativa que da paso a la diversificación de la educación en sus diversos subsistemas. En este caso es importante conocer de los informantes claves que tienen por contar al respecto partiendo de la cuestión: ¿Es posible que cuando se habla de políticas etnoeducativas en Colombia, se haga referencia a todos los subsistemas educativos, incluida la Universitaria?

Al respecto, los actores sociales responden diciendo que: “Si, se están creando programas etnoeducativos e incluso instituciones etnoeducativas de primaria y de educación superior, por ejemplo en la Guajira se está adelantando un proyecto para una etnouniversidad” (AS05), lo que indica que el tema educativo toma valor. Con esta proposición informada, se decreta que no hay aires de desatención a los diversos sectores de la nación, específicamente a los indígenas, aun cuando para AS03 “...esto ha sido un reto para el país”.

Pensar una educación en trascendencia para Colombia, es precisamente por estos avances de atención, sin discriminación alguna, donde todos los sectores del País,

incluidos los entornos con presencialidad indígena, se consideran relevantes, así como necesarios el accionar de la educación en todos sus sectores. Es interesante cuando AS04 subraya peculiaridades existentes en la diversidad cultural, donde el respeto es cardinal. Para el informante, la etnoeducación impacta, a la vez que innova en el sector de la enseñanza. Es por ello, que AS04 considere que:

Aunque las políticas etnoeducativas fueron diseñadas principalmente para los niveles de educación básica y media, con el tiempo han comenzado a impactar también la educación superior. La idea es que todas las etapas educativas, incluidas las universitarias, reconozcan y respeten la diversidad cultural, aunque aún hay desafíos importantes para su implementación plena en el ámbito universitario

Un aporte de gran valor ontológico el de AS04. Se percibe la perspectiva transformacional de la educación en Colombia, es decir, una educación que ha ido paulatinamente avanzando con aires etnoeducativos en los primeros estadios de enseñanza y como en el presente ya sostiene impacto a nivel universitario. Y así como lo dictan la Constitución Política y las leyes especiales cuando se trata de educación y etnias, el desarrollo sostenible en sus arraigos y tradiciones, partiendo del respeto por la identidad e integridad de las culturas, así mismo se exhorta a la Universidad.

En consecuencia: “Las políticas etnoeducativas en Colombia sí incluyen a la educación universitaria, ya que forman parte de un enfoque integral para garantizar una educación diversa e inclusiva en todos los niveles” (AS06). Y aunque suene redundante, es de acotar lo expuesto por el anterior informante, siempre y cuando los Claustros: “reconozcan y respeten la diversidad cultural” (AS04). “En la Guajira por ejemplo los colegios son etnoeducativos y aquí en las universidades no hay el concepto de etnoeducativos pero hay políticas etnoeducativas. En la Guajira hay pregrados enfocados en la etnoducacion” (AS02), notando así un célebre avance en el contexto educativo en Colombia, realmente inclusiva, holística.

Según Martínez-Silva (2023) en su estudio que alude la inclusión de estudiantes indígenas en la educación superior en Colombia expresa que:

El acceso a la educación superior convencional de estudiantes de diferentes pueblos indígenas en Colombia ha sido el resultado de una articulación de distintos elementos, entre los cuales se destaca el afianzamiento y la organización

del movimiento indígena y el establecimiento de mecanismos de participación y diálogo del Estado y sus instituciones (p. 452).

Los alcances que ha ido teniendo la educación en Colombia, específicamente la educación superior, trascendiendo a la atención a los pueblos originarios, es el resultado de un trabajo cooperativo que ha ido paulatinamente realizando el Estado junto a sus instituciones con las organizaciones de movimientos indígenas. Hay alcances interesantes de la educación superior, oficial o particular en Colombia, índices en ascenso de manera significativa, no sólo a nivel de pregrado, sino a través de estudios de postgrados (Melo-Becerra, et. al., 2017); y aunque no se hace referencia a la educación indígena en contexto de la educación superior, porque no existe esa discriminación poblacional en el estudio, pero sí los referentes de Dependencias Territoriales, donde hay una cierta participación étnica, lo que hace especular que, de alguna manera esta población especial es atendida y engrosa esas estadísticas satisfactorias en Colombia.

En este orden de ideas, Martínez-Ojeda (2016), presenta una estadística sobre el número de estudiantes indígenas presentes en las Universidades Colombianas formándose profesionalmente, una data que aunque no reciente, pues es del año 2004, es un referente interesante, de la trascendencia que ha tenido en la práctica la Universidad colombiana, como la expone la investigadora en la Figura 13.

Figura 14

Número de estudiantes indígenas en universidades de Bogotá



Nota: datos oriundos de la Dirección de Asuntos étnicos, Ministerio del Interior, 2024; tomados de Martínez-Ojeda, 2016.

Fuente: elaboración de la autora

Una data interesante, que reseña como se ha aludido, un avance significativo de la Universidad en el Estado Colombiano, que además de ser inclusiva ha comprendido perfectamente que la educación es un derecho inalienable y que el llamado que tienen como Instituciones Superiores, no es otra que la de reunir todas las corrientes del pensamiento e integrar todas identidades culturales, respetando sin lugar a dudas, los principios inherentes, autónomos y naturales de las manifestaciones indígenas que hacen vida formativa en los claustros colombianos. Según esta fuente, se está hablando en conjunto, de un mil ochocientos sesenta y dos (1862) miembros de diversas etnias que, aunque no hay referencia de ellas, sí se conoce por la fuente de estudio, que estos son miembros étnicos, admitidos por un sistema con tradición. Para Martínez-Silva (2023):

La inclusión en la educación superior orientada por la equidad reconoce las desigualdades económicas, sociales y educativas que afectan a los pueblos indígenas y prioriza la adopción de medidas a favor de las distintas categorías sociales discriminadas y la eliminación de barreras para una educación de calidad y el aseguramiento del acceso, la permanencia y la graduación, sin embargo, la rigidez de estas barreras que han encontrado como pueblos indígenas ha implicado la creación de instituciones de educación superior y la búsqueda de un sistema articulado de educación indígena propio (p. 455).

Ciertamente, existen brechas en estas poblaciones que de alguna manera u otra imposibilitan el acceso a la educación, sea cual sea su subsistema y tratándose de la educación superior, con mayor razón es más acentuada la brecha, por razones geográficas y económicas. Además, el teórico refuerza lo expresado por el informante AS05 cuando expresó que en la Guajira: "...se están creando programas etnoeducativos e incluso instituciones etnoeducativas de primaria y de educación superior (...) proyecto para una etnouniversidad".

En síntesis, la etnoeducación, percibida desde la educación superior, es un tema que está cobrando importancia y diligencia en los planes de acción político. Las Universidades colombianas, incluso aquellas que hacen vida en contextos vecinos a comunidades indígenas, en atención a las prerrogativas morales del Estado colombiano,

han de abrigar la idea o los medios de garantizar el servicio de admisión, desarrollo y egreso del indígena en su formación profesional. En este sentido, la investigadora aborda a los actores sociales cuestionando: ¿Los indígenas de la región asisten a las Universidades del contexto o ascienden a otras Instituciones de Educación Superior del País? Encontrando los siguientes aportes:

Para el actor social AS05 se presentan ambas situaciones ya que: “Pues quien tiene la posibilidad asiste a otras universidades, pero localmente también asisten, tanto públicas como privadas”. Lo que complementa, en efecto, que sí hay una asistencia de personas indígenas a los claustros universitarios, entre sus proyectos de vida y proyección con visión de futuro aspiran ser profesionales. Y aunque en las cercanías a sus contextos de desenvolvimiento natural hay Universidades: “...su preferencia son las universidades del centro del país” (AS03).

Y, aunque no es una regla, el comportamiento de los indígenas en optar por Universidades en Bogotá, lo que sí se tiene como referente, es que estos están in curso en un proceso de discernimiento profesional y optan por la formación universitaria. Según AS06: “Los indígenas asisten tanto a universidades de sus regiones como a otras instituciones del país, dependiendo de sus oportunidades y apoyo institucional”, lo que deja entrever, que sus aspiraciones no son únicamente aquellas ofertas académicas de la Región, sino otras áreas de profesionalización. Para AS04, todo:

Depende de la región y las oportunidades disponibles. Muchos estudiantes indígenas asisten a universidades locales, pero también hay quienes optan por universidades en otras regiones del país, especialmente si las instituciones locales no ofrecen los programas que ellos buscan o si existen becas y apoyos para estudiar en otros lugares.

Estos aportes son valiosos, lo que deja entender que Colombia realmente es un País que apuesta significativamente por la educación de sus ciudadanos, admite que la ruta es la inclusión educativa. Los indígenas están accediendo a: “...la educación superior de la región y del país, depende del proyecto de vida de cada uno” (AS02). Y aunque no haya una clasificación de las Universidades a las que asisten, así como del orden de las etnias que apuestan a la educación universitarias, AS01 sí indica desde su vivencia profesional y personal, que: “...los Arhuacos van a universidades de prestigio

en la región y a nivel nacional también. También hay estudiantes Tupes y Wiwas. Según AS06, otra de las etnias con mayor participación en entornos universitarios es:

La etnia nasa es la que ha logrado mayor participación en la educación superior en Colombia, debido a su fuerte organización comunitaria, el acceso a becas y programas de apoyo, y su enfoque en la educación intercultural. Sin embargo, otras etnias también están avanzando en su acceso a la educación superior, contribuyendo a la diversidad académica del país.

Una trascendencia significativa, interesante, aplausible del alcance de la filosofía etnoeducativa, una razón práctica y pura de la educación con visión de inclusividad desde el reconocimiento y el respeto bidireccional de culturas, la urbana y la étnica, la cambiante por razones heterónomas de la temporalidad; y la sostenible en el tiempo por razones autónomas de eticidad. La etnoeducación, es un norte de integración didáctica que permite a los pueblos originarios a autoreconocerse como lo que son y a los demás a reconocerlos y respetarlos por su tradición.

Tabla 16

Antología de aportes suministrado por los informantes claves, subcategoría: Trascendencia de la educación superior en Colombia: Población indígena en contexto universitario

Código	Información
¿Es posible que cuando se habla de políticas etnoeducativas en Colombia, se haga referencia a todos los subsistemas educativos, incluida la universitaria?	
AS02	En la Guajira por ejemplo los colegios son etnoeducativos y aquí en las universidades no hay el concepto de etnoeducativos pero hay políticas etnoeducativas. En la Guajira hay pregrados enfocados en la etnoducación
AS03	...esto ha sido un reto para el país
AS04	Aunque las políticas etnoeducativas fueron diseñadas principalmente para los niveles de educación básica y media, con el tiempo han comenzado a impactar también la educación superior. La idea es que todas las etapas educativas, incluidas las universitarias, reconozcan y respeten la diversidad cultural, aunque aún hay desafíos importantes para su implementación plena en el ámbito universitario

AS05	Si, se están creando programas etnoeducativos e incluso instituciones etnoeducativas de primaria y de educación superior, por ejemplo en la Guajira se está adelantando un proyecto para una etnouniversidad
AS06	Las políticas etnoeducativas en Colombia sí incluyen a la educación universitaria, ya que forman parte de un enfoque integral para garantizar una educación diversa e inclusiva en todos los niveles
Martínez-Silva (2023)	La inclusión en la educación superior orientada por la equidad reconoce las desigualdades económicas, sociales y educativas que afectan a los pueblos indígenas (...) la rigidez de estas barreras que han encontrado como pueblos indígenas ha implicado la creación de instituciones de educación superior y la búsqueda de un sistema articulado de educación indígena propio
¿Los indígenas de la región asisten a las Universidades del contexto o ascienden a otras instituciones de educación superior del País?	
AS01	Si, los Arhuacos van a universidades de prestigio en la región y a nivel nacional también. También hay estudiantes Tupes y Wiwas
AS02	Si acceden a la educación superior de la región y del país, depende del proyecto de vida de cada uno.
AS03	Claro que sí, es muy común en el territorio, aunque su preferencia son las universidades del centro del país.
AS04	Depende de la región y las oportunidades disponibles. Muchos estudiantes indígenas asisten a universidades locales, pero también hay quienes optan por universidades en otras regiones del país, especialmente si las instituciones locales no ofrecen los programas que ellos buscan o si existen becas y apoyos para estudiar en otros lugares.
AS05	Ambas situaciones de dan, pues quien tiene la posibilidad asiste a otras universidades, pero localmente también asisten, tanto públicas como privadas.
AS06	Los indígenas asisten tanto a universidades de sus regiones como a otras instituciones del país, dependiendo de sus oportunidades y apoyo institucional.
Martínez-Silva	El acceso a la educación superior convencional de estudiantes de diferentes pueblos indígenas en Colombia ha sido el resultado de una articulación de distintos elementos, entre los cuales se destaca

(2023)	el afianzamiento y la organización del movimiento indígena y el establecimiento de mecanismos de participación y diálogo del Estado y sus instituciones
Análisis	Esta subcategoría, es una fuente de contenido que subraya lo que muchos sujetos comunes, así como de ciencia en el país y fuera de él, desconocen acerca de la etnoeducación, que supera toda noción conceptual o especulación, destacando con fehaciencia que sí hay una práctica de la inclusión, así como de personas indígenas que apuestan por la formación universitaria, que se han adaptado a vivir en medio de contexto de conocimientos, ideas y principios, que la determinación personal les ha llevado a apostar por una superación per sé, así como por su comunidad, la región o el país. Esto no quiere decir, que en vista de esta admisión de los indígenas a los entornos universitarios, por opción personal y la adecuación de estos a los claustros y viceversa, no se admita lo expresado legal y antropológicamente, es decir, el respeto a la dignidad e identidad cultural, a sus tradiciones, creencias, principios, cosmovisión, entre otros aspectos de valor para los miembros de estas comunidades. Es un paso gigantesco que deben aprovechar las Universidades, a fin de corporeizar la sinergia coexisten; así para aquellas aspiraciones del proyecto para una etnouniversidad en la Guajira. Otro de los aspectos de resaltar, en consideración con los aportes de los informantes claves, es que las etnias más comunes de participación formativa en entornos universitarios, son los Wayúu, Arhuacos, Tupes y Wiwas. Posiblemente sean más las etnias que participan en la formación superior; más lo cardinal en este caso, es que hay una célebre trascendencia de la educación universitaria en Colombia, donde el tema de la inclusión e incluso la etnoeducación, ha sido ejercida significativamente.

Fuente: elaboración de la autora

La educación en Colombia, desde una perspectiva holística, ha tenido a lo largo de la historia altos y bajos como suele suceder en cualquier otro país por razones políticas, ideológicas, económicas, otros. No se escatima la realidad más reciente y que aún no cesa, el del conflicto armado, que no sólo afecta a las zonas rurales, sino también a los pueblos originarios, así como afrocolombianos, la movilización de ciudadanos a otras localidades del Estado o al exterior por salvaguarda de sus vidas, en fin, diversas situaciones que no han impedido la diligencia política en materia educativa, pues se

repiensa de qué manera ofrecer bienes y servicios óptimos para la educación de los ciudadanos.

Las pruebas externas que periódicamente realizan, son una arista que permiten además de evaluar a la educación en sus partes como en su todo, les conduce a repensar de qué manera hacer posible que la formación de los niños/as, jóvenes y adultos, incluido entre ellos a las manifestaciones étnicas reciban una enseñanza de calidad. Y en este apartado conocer que hay estudiantes indígenas con acceso a la educación superior, es laudable, en virtud de ser un logro, un avance que no debe quedar sólo en ello, sino de delimitar principios que hagan más óptimo o expedito el desenvolvimiento de los indígenas en estos espacios universitarios; así como de la Universidad en comprensión a las formas de pensar, creer, comunicar, ser y estar de los estudiantes indígenas. Según Martínez-Silva (2023):

La educación superior identificada como un escenario de choque cultural, tiene la tarea no sólo de revisar las barreras al interior de las IES, sino virar desde las perspectivas de inclusión social, económica y educativa hacia nuevas perspectivas de la inclusión como la que se espera en la construcción de una educación superior inclusiva intercultural o la consolidación de modalidades de colaboración intercultural, con sus diferentes acepciones sobre la participación, el desarrollo o la producción del conocimiento y la cultura (p. 469).

Seguramente no ha sido fácil para estos indígenas que cursan estudios en instituciones de educación superior (IES) adaptarse, no sólo a ellas y la dinámica ordinaria de los claustros universitarios; sino a la misma localidad a la que se han trasladado con fines formativos. Es un proceso de adaptabilidad por parte del estudiante étnico, como de los demás integrantes de las IES, sean estos estudiantes legos, personal de apoyo, administrativos, docentes, etc. Sus perspectivas socio-existenciales, no son análogas por razones obvias, por el cruce cultural que coexiste. Y bien, cuando el teórico expresa que la espera está en una educación superior inclusiva de cooperación intercultural. Ellos están aprendiendo muchísimo de la Universidad en cuanto a académica, como culturalmente; el reto está en la Universidad en asumir conscientemente esa asimilación gnoseológica, axiológica y cultural de las manifestaciones indígenas que cohabitan en los campus.

Tabla 17

Resumen analítico de la subcategoría Trascendencia de la educación superior en Colombia: Población indígena en contexto universitario; Categoría: La Universidad desde el enfoque Etnoeducativo

Categoría	Subcategoría	Categoría emergente
La Universidad desde el enfoque Etnoeducativo	Trascendencia de la educación superior en Colombia: Población indígena en contexto universitario.	• Educación superior inclusiva • Cooperación intercultural • Proyección etnouniversitaria • Intercambio socio-cultural

Fuente: elaboración de la autora.

Subcategoría: La etnoeducación como política pública: un enfoque o programa de formación.

En el presente estudio se ha aprehendido que la etnoeducación hace referencia a la práctica educativa en particularidades culturales, haciendo énfasis a los grupos étnicos, bajo la filosofía de la sostenibilidad y promoción de su identidad cultural, su lenguaje y tradiciones, es una realidad que permite reemprender con sus raíces. Según Ortiz-Cuesta, et. al. (2017)

La política pública de etnoeducación en su implementación y aplicación a los pueblos indígenas, presenta fallas metodológicas que se evidencian en aspectos como la cobertura, la capacitación de profesores, y la falta de inclusión de la comunidad para construir el currículo, las cuales terminan generando la pérdida de la identidad cultural y coadyuvan a la imposibilidad de impartir una educación de acuerdo con su sistema cultural particular. A esto se le suma que no hay un concepto integral de educación que la proyecte más allá de los establecimientos educativos, de tal forma, que lo cultural y lo educativo se ven como realidades aisladas y desde conceptos limitados y poco eficientes (p. 1).

Ciertamente hay una asistencia de personas indígenas a las IES del País, y como se ha dicho, ambas realidades humanas e institucionales, han ido aprendiendo sobre la marcha a convivir y comprenderse. Hasta ahora basta decir que, con la etnoeducación se valora la multicultural o pluricultura existente en el País, se refuerza la identidad cultural de los estudiantes indígenas, además que es una manifestación patente de políticas inclusivas que garantiza a estas personas indígenas como miembros del País, el derecho

a la educación, a formarse, a profesionalizarse y sumarse en la proyección de Colombia hacia el desarrollo.

En este orden de ideas, los actores sociales que sirven al presente estudio en atención a la cuestión: ¿Qué nociones tiene usted acerca de las políticas etnoeducativas en Colombia? expresan desde sus nociones, así como comprensiones y vivencias que: “Sé que existen, que garantizan no solo el ingreso, sino la permanencia y graduación de las comunidades, pero falta divulgación” (AS02). Como se ha dicho en diversos momentos del presente estudio, hay letra legal, Constitucional y especial, pero en atención al aporte de AS02, es una letra desconocida por muchos, se podría pensar que inclusive por las mismas etnias; no se pasa a creer que por las Universidades. Pero se requiere promoción y difusión de la política de Estado en materia de etnoeducación; así como las IES han de hacer divulgación de la práctica etnoeducativa en cada una de ellas.

No obstante, AS03 alude que: “Las políticas etnoeducativas propenden el reconocimiento y el valor de la diversidad en contextos educativos, imperando hábitos, costumbre y cosmovisión de los pueblos”. Dentro de los exhortos expresados en las normas del Estado, las comunidades indígenas son favorecidas dado que el Estado frente a la educación anima a la interculturalidad, al respeto a la identidad y sus arraigos culturales, creencias y cosmovisión, entre otros aspectos de alta relevancia e importancia para las etnias.

De ahí que, AS06 en atención a la cuestión subcategorial arguye que: “Las políticas etnoeducativas en Colombia representan un esfuerzo por garantizar el derecho a una educación que respete y promueva la diversidad cultural del país”, Colombia ha ejercido una tarea imperiosa por garantizar la educación para todos sus habitantes, es el medio idóneo para el desarrollo y el alcance de la paz. Es por ello, los esfuerzos que se hacen en materia educativa, conocer su concreción académica, su calidad.

Asimismo, AS06 amplía que: “... A través de la educación intercultural bilingüe, el reconocimiento de la autonomía educativa de las comunidades étnicas y la implementación de programas específicos, el país ha avanzado en la protección y promoción de las identidades culturales indígenas y afrodescendientes”. Es importante subrayar, que la autonomía educativa de las comunidades conformadas por pueblos originarios, así como afrocolombianos, se sustenta en el principio de la libre

determinación de los pueblos y la visibilización de las etnias. Sobre estos aspectos, el Estado colombiano imprimió esfuerzos significativos con mesas de trabajo a los fines de alcanzar proyección la denominada etnoeducación. Arbeláez y Vélez (2008) sostiene que:

La etnoeducación empezó como parte del proyecto de etnodesarrollo en el cual quería dársele más importancia a las etnias (...) Fue un debate de antropólogos, minorías étnicas, abogados y sociólogos, quienes estaban comprometidos con la defensa de una educación propia para los grupos étnicos minoritarios e indígenas frente al Estado. A pesar de que en teoría la idea parecía muy favorable para las comunidades indígenas, en la práctica era difícil llevarla a cabo por varios motivos, entre otros, el aislamiento al que habían estado sometidas durante tantos años y la poca importancia que los gobiernos les habían brindado (p. 8).

Es decir, todo un equipo interdisciplinario que repensó no sólo a la educación en tanto que educación, sino su extensión como ciencia a las realidades étnicas de Colombia, considerando entre otros aspectos, que la situación geográfica ha sido uno de los factores influyentes a que los indígenas no ascendieran a la educación; además de las diligencias políticas pretéritas que fueron poco diligentes según el precitado estudio. Para AS05: "...con el nuevo gobierno se habla mas formalmente de etnoeducación y se están creando programas etnoeducativos". Esta tarea que se viene haciendo desde la década de los '70 del siglo pasado, a través de organizaciones indígenas, la Iglesia Católica en los Vicariatos Apostólicos, con intervención de algunos investigadores interesados en el tema educativo y las etnias, emprendieron la tarea de formular metodologías que hiciera efectiva una educación intercultural (Segura-Castillo, 2020).

Sin embargo, a finales del siglo XX Colombia perfila todo aquel esfuerzo por dos décadas se venía buscando materializar. Los ánimos por reivindicar a los pueblos originarios y afrocolombianos de caras a una sociedad más justa, son causas determinantes para reconocer un Estado pluricultural y multiétnico. Hay diversas manifestaciones historicistas como el Decreto 2127 de 1992 con el que se reestructura el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y en el que se establece la División de etnoeducación (Rojas-Curieux, 1999); así como el Primer Congreso de etnoeducación en Colombia (Segura-Castillo, 2020), un año más tarde pueda que sean recuentos de experiencias, pero son unos referentes histórico-educativos que lleva a pensar el devenir de la hoy conocida Ley 115 de 1994, quien dedica varios artículos sobre etnoeducación.

De tal manera que la etnoeducación ha sido una temática de interés en el ámbito inter y transdisciplinario, así como de gran importancia en la historia política de Colombia, que luego de diversos encuentros, en resumen, concreta momentos de socialización, reflexión y determinación sobre la materia, a los efectos de tener como resultado la presente ley especial y general de educación, demarcando así las diligencias políticas en materia etnoeducativa. Estos aspectos se corresponden con lo que expresa AS04:

Las políticas etnoeducativas en Colombia se basan en la idea de brindar una educación intercultural que reconozca y valore la diversidad étnica y cultural del país. Estas políticas buscan adaptar el sistema educativo a las necesidades, lenguas, y cosmovisiones de las comunidades indígenas, afrodescendientes y otros grupos étnicos, respetando sus derechos culturales y educativos consagrados en la Constitución de 1991.

Cabe destacar que la etnoeducación como política pública es imperativa para el desarrollo de la Nación y la consolidación de las sociedades bajo los esquemas axiológicos de justicia e inclusividad. Es fundamental que la sociedad sea formada bajo la consciencia de la diversidad cultural emergiendo así en la práctica de cada ser humano el reconocimiento y respeto a las poblaciones indígenas. Esto se puede alcanzar, en la justa medida en que gobierno de turno, educación (desde inicial a superior), sociedad en general e Iglesia se imbriquen en el mismo pensamiento y acción para reivindicar a aquellas comunidades referentes del devenir de todos los colombianos.

Tabla 18

Antología de aportes suministrado por los informantes claves, subcategoría: La etnoeducación como política pública: un enfoque o programa de formación

Código	Información
¿Qué nociones tiene usted acerca de las políticas etnoeducativas en Colombia?	
AS02	Sé que existen, que garantizan no solo el ingreso, sino la permanencia y graduación de las comunidades, pero falta divulgación.
AS03	Las políticas etnoeducativas propenden el reconocimiento y el valor de la diversidad en contextos educativos, imperando hábitos, costumbre y cosmovisión de los pueblos.
AS04	Las políticas etnoeducativas en Colombia se basan en la idea de brindar una educación intercultural que reconozca y valore la

	diversidad étnica y cultural del país. Estas políticas buscan adaptar el sistema educativo a las necesidades, lenguas, y cosmovisiones de las comunidades indígenas, afrodescendientes y otros grupos étnicos, respetando sus derechos culturales y educativos consagrados en la Constitución de 1991.
AS05	Bueno con el nuevo gobierno se habla mas formalmente de etnoeducación y se están creando programas etnoeducativos
AS06	Las políticas etnoeducativas en Colombia representan un esfuerzo por garantizar el derecho a una educación que respete y promueva la diversidad cultural del país. A través de la educación intercultural bilingüe, el reconocimiento de la autonomía educativa de las comunidades étnicas y la implementación de programas específicos, el país ha avanzado en la protección y promoción de las identidades culturales indígenas y afrodescendientes
Arbeláez y Vélez (2008)	La etnoeducación empezó como parte del proyecto de etnodesarrollo en el cual quería dársele más importancia a las etnias (...) Fue un debate de antropólogos, minorías étnicas, abogados y sociólogos, quienes estaban comprometidos con la defensa de una educación propia para los grupos étnicos minoritarios e indígenas frente al Estado. A pesar de que en teoría la idea parecía muy favorable para las comunidades indígenas, en la práctica era difícil llevarla a cabo por varios motivos, entre otros, el aislamiento al que habían estado sometidas durante tantos años y la poca importancia que los gobiernos les habían brindado
Rojas Curieux (1999)	Ahora bien, en este momento es necesario ir más allá de la proclamación de principios y del reconocimiento de una realidad multicultural. Hay que avanzar en la dilucidación de una política lingüística, tarea que debe ser emprendida con tesón y cuya importancia apenas señalamos aquí. Como siempre, la modificación favorable del marco legal constituye ayuda, pero no es lo fundamental y acaso podríamos decir que ni siquiera es decisiva.
Análisis	Como se expresado durante el análisis y la comprensión de la información de esta subcategoría, la etnoeducación como concepto no es un enfoque, pero sí una estrategia, incluso devenida de la UNICEF y que apoya al Ministerio de Educación Nacional, con el propósito de darle atención a las comunidades indígenas y afrocolombianas didácticamente. Con ella se valora y reconoce a la diversidad cultural; en cuanto a políticas pública, concierta con los imperativos morales del Estado declarando que

la educación es un derecho incluso para los indígenas, aun cuando esta discriminación social no sea justa, cuando la proposición jurídica sea de orden holística.

Fuente: elaboración de la autora.

Las políticas públicas, son aquellas acciones y decisiones que emprende el Estado para dar atención y solución a problemas de naturaleza pública, que son imperativas para la sociedad. De esta manera, la etnoeducación cobra como se ha conocido hasta ahora, una importancia global y nacional con el propósito de darle atención a los pueblos originarios y otras manifestaciones desde el punto de vista educativo, reconociéndose su diversidad cultural y centrándose fundamentalmente en la inclusión de saberes, lenguas y costumbres en el contexto educativo nacional.

La etnoeducación, más allá de ser una estrategia con el cual se la da atención didáctica a las poblaciones indígenas en el marco del respeto de sus identidades y diversidades culturales, es como política pública un medio elemental para construir sociedades inclusivas, justas, intersubjetivas y con sentido axiológico nacional. Reconocer la diversidad cultural existente en la Nación, es un paso gigante al desarrollo integral de los individuos y al respeto mutuo entre todos.

Tabla 19

Resumen analítico de la subcategoría La etnoeducación como política pública: un enfoque o programa de formación; Categoría: Políticas etnoeducativas en Colombia

Categoría	Subcategoría	Categoría emergente
La Universidad desde el enfoque Etnoeducativo	La etnoeducación como política pública: un enfoque o programa de formación	• Políticas etnoeducativas • Reconocimiento a la diversidad cultural • Programas etnoeducativos

Fuente: elaboración de la autora.

Comprensión general de la Categoría: Políticas etnoeducativas en Colombia

Colombia es una Nación que a lo largo de los últimos cincuenta años se ha disciplinado política para brindar atención a su multiplicidad de problemas, entre ellos los de orden educativo, no por el hecho de ser la educación una entidad del gobierno, útil y

necesaria para el desarrollo de los pueblos; sino por ser el medio por el cual la mayoría de sus anomalías sociales y políticas pueden cambiar de rumbo hacia la paz, el desarrollo y la justicia.

Grandes esfuerzos se realizaron en medio de un conflicto interno, percibiendo al Estado como un todo y desde sus partes para comprender que la educación no puede ser administrada a un único sector, en este caso el urbano, sino que la ruralidad y las poblaciones minoritarias u originarias (etnias y afrocolombianas) también requieren de una enseñanza y de una formación, desde el reconocimiento y el respeto de cada una de sus identidades culturales. Verlo desde este punto de vista, es contemplar a una educación que trasciende y rompe paradigmas exclusivos hacia la novedad de la inclusividad, pues las comunidades indígenas comienzan a gozar de una educación a la par como la reciben las comunidades urbanas y rurales. Con sus alteraciones que pueden aún estar sucediendo, pero con una participación interesante en sus localidades, así como en salida a otros contextos en busca de superación.

Saber de una persona indígenas, que va en salida de su realidad sociocultural a imbricarse con otras formas de vivir, pensar, creer, obrar, es señal de una educación intercultural que ha ido paulatinamente haciendo su labor en escenarios de etnicidad. Saber de una población urbana que interactúa, admite y ofrece enseñanza a nivel superior a un miembro de la comunidad indígena “x”, es señal de que el proceso formativo en virtud del reconocimiento de los pueblos originarios ha ido cobrando sentido en la consciencia de los ciudadanos que hacen vida en el común nacional.

No se puede decir, que en su totalidad la población colombiana, así como las comunidades indígenas ya han superado brechas psico-sociales, pues habrá algunos connacionales urbanos que miran con recelo a los indígenas; así como habrá etnias que aún sienten la camisa de fuerza de salir y ajustarse a una realidad, más allá de que deben ser reconocidos como etnias, cultura, lengua y tradición histórica. Es un trabajo de ambas partes y en eso consiste la interculturalidad. Ver a una educación que trasciende, que rompe barreras o supera brechas, es ver a una Colombia que está diversificándose, desarrollándose. Y, es lo que muchas organizaciones globales y desde la década de los noventa Colombia ha ido apostando y queriendo alcanzar, una asimilación de que la educación es un derecho universal, que es para todos y que desde el subsistema de

básica hasta la superior, está garantizada la educación a todos, incluidas las comunidades indígenas.

Y en este sentido, se aprecia como algunos miembros de comunidades indígenas, para unos informantes estos son Arhuacos, para otros Wayúu, así como Tupes y Wiwas, son referentes de un avance que la investigadora consideró denominarlo: *Trascendencia de la educación superior en Colombia: Población indígena en contexto universitario*. Un avance para estas etnias y para estas personas en lo individual; así como un gran avance para las Universidades de la región o nacionales que han admitido a estos sujetos oriundos de las etnias en alusión, pues más allá de abrirse a una práctica inclusiva, resulta estar congruentes con la interculturalidad y con la holisticidad de la nación.

Las políticas ejercidas desde hace cincuenta años, no han sido suficientes se ha de continuar trabajando en ello y el presente estudio es un referente de eso; pero se ha ido observando que aquella diligencia emprendida por el Estado, desde las comunidades y otros organismos como la Iglesia, han atinado hacia la meta que aun no se alcanza, pero a donde están empezando a llegar algunos atletas de esta novedad que visibiliza un hito histórico, político, educativo, étnico. Según la UNICEF (2020) en su estrategia de etnoeducación, tiene por enfoque que:

La estrategia de etnoeducación parte de los principios de autonomía, participación comunitaria, interculturalidad, diversidad lingüística, y cohesión social, fundamentada en la territorialidad. Estos principios están presentes en la educación propia, en la acción de la familia y la comunidad, en los saberes de los mayores y en los procesos de concertación de entre las autoridades tradicionales y el gobierno (párr. 3)

En consecuencia, todo un empeño, una diligencia que no finaliza, sino que se mantiene en pro del crecimiento y desarrollo de la Nación. No es únicamente una tarea de los actores políticos de turno, es un trabajo de todos quienes hacen parte del País. La familia juega un rol fundamental, la Iglesia, la escuela por obvias razones, y como bien lo expresa UNICEF es una “concertación” entre todos quienes hacen vida en el País: sociedad en general, políticos, clero, movimientos indígenas y comunidad afrocolombiana, escuela, Universidades, etc. La Universidad se abre a esta tarea de unificar criterios que consoliden una tesis etnoeducativa, orientando desde sus líneas de

investigación a los diversos y ya señalados actores, a los efectos de corporeizar definitivamente el plan etnoeducativo que se tiene, incluso su idea de etnouniversidad.

Categoría 5: Inclusión educativa y etnoeducación universitaria basada en principios de interculturalidad

La educación, en los últimos tiempos está abordada sistemáticamente por una serie de neologismos con los que se busca reivindicar o redefinir el ser y el hacer de educación, en su sentido óntico, gnoseológico, axiológico, pero fundamentalmente histórico. Uno de los modismos de alta relevancia que invita a socializar académica entorno a lo educativo es el fenómeno de la inclusión que sostiene diversas perspectivas, entre estas la relacionada con otro novismo lógico, lo etnoeducativo.

Auscultar la historia de la educación, es apreciable que ésta desde sus comienzos no se dio con aires de inclusión, sino todo lo contrario, la *Paideia* como se aludía en sus orígenes, se dio de manera muy exclusiva. La educación musical (espiritual) a la que pocos tenían acceso y la educación física (corporal) a la que la mayoría podían acceder para formarse como guerreros (Dilthey, 1957); o en el caso de la educación medieval destinada únicamente a los hombres en cuanto género, siempre que estos fueran destinados a la vida religiosa y por admisión del Obispo a cursar estudios en conventos o en las catedrales (Rodríguez, et. al., 2008, Luzuriaga, 1967).

Según Pradilla y Villazón (2024):

...la educación desde sus orígenes presentó una problemática sistemática para la humanidad, dado que ha sido ampliamente exclusiva (...) que a razón de esa estructuración de la Polis y de quién tiene la potestad ontogenética de gobernar o dirigir, ya considera que solo los aristócratas gozarán de una educación pertinente a dicha condición, en distinción a la recibida por los artesanos o guardianes. El alfa de esta realidad histórica es el tipo de educación musical, destinada para aquellos que en potencia tendrán la venturade dirigir y gobernar; mientras que la omega está destinada a una educación del cuerpo, la denominada formación física, aquella destinada a la preparación del hombre para la guerra, la guarda y defensa de cada Ciudad-Estado (p. 9).

La cita sustenta lo que en comentario expresa la investigadora, donde se describe realmente desde la génesis, una exclusión educacional. Hoy por hoy, las ciencias de la

educación asume la inclusión como un tema que concierne globalmente y con la que exhorta a los países tener en cuenta esta categoría elemental para entrar en la novedad de la educación para todos según los ánimos de la UNESCO (1990), cuando comprende que:

Hay que empeñarse activamente en modificar las desigualdades en materia de educación y suprimir las discriminaciones en las posibilidades de aprendizaje de los grupos desasistidos: los pobres, los niños de la calle y los niños que trabajan las poblaciones de las zonas remotas y rurales, los nómadas y los trabajadores migrantes, los pueblos indígenas, las minorías étnicas, raciales y lingüísticas, los refugiados, los desplazados por la guerra, y los pueblos sometidos a un régimen de ocupación (p. 4).

Es importante resaltar esta nota de la UNESCO “Hay que empeñarse activamente en modificar” una educación que ha venido configurada conforme a los modelos sociales de discriminación, de ahí que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura determina cuál ha de ser el radio de acción que debe tener en cuanto amplitud la educación, señalando los diversos grupos desasistidos, que en síntesis hace referencia al todo, es decir, donde haya manifestación humana. Sin embargo, la misma UNESCO (2009), años más tarde, establece directrices sobre cómo se ha de concebir la inclusión educativa proponiendo que ésta es:

... un proceso que permite tener debidamente en cuenta la diversidad de las necesidades de todos los niños, jóvenes y adultos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, así como reducir la exclusión de la esfera de la enseñanza y dentro de ésta, y en último término acabar con ella (p. 9).

En Colombia, no se puede decir ampliamente que no existen políticas inclusivas, educativamente hablando. La Constitución Política de 1991, asimismo como la Ley 115 de 1994 no hacen alusión a la educación inclusiva; pero en el caso de la primera sí alude que: “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social...” (Art. 67), es decir, que está consagrada a todo el género humano dentro del territorio nacional a la que todos tienen acceso por ser un servicio que el Estado ofrece para educar, formar, fomentar la ciencia, la cultura, la paz, entre otros. Entre tanto, la segunda norma, aunque no hable expresamente de inclusión, sí se refiere a la etnoeducación que atañe al estudio, comprendiendo que es aquella educación destinada

a grupos indígenas orientada por los principios y fines generales de la educación (Art. 55 y 56).

Lo que vale decir, en esta categoría última de la pesquisa se comprenderá la razón de ser de la inclusión educativa y etnoeducación universitaria basada en principios de interculturalidad, entendiendo primeramente que la inclusión y la etnoeducación se vinculan promoviendo la equidad en el acceso a la educación superior, fortaleciendo la identidad cultural de los estudiantes étnicos y fomentando la convivencia y el respeto entre diferentes culturas. Se abordarán las siguientes subcategorías: Perspectiva ontogenética de la inclusión educativa, Universidad en entornos étnicos, Fomento de la educación inclusiva en la educación superior y Política de la etnoeducación en Colombia garantía de inclusión.

Subcategoría: Perspectiva ontogenética de la inclusión educativa

Más allá de lo relatado en renglones anteriores con respecto a la educación y lo exclusiva que ha sido tras largos siglos; no menos cierto es, que han emergido esfuerzos significativos para cambiar ese rumbo. Lo interesante de todo, es que el hombre pensó la educación para el hombre y por el hombre en sentido universal. Y así como ella nace en la antigua Grecia, con el propósito de formar al hombre virtuoso; aunque en el S. XVII Comenio con su Didáctica Magna haga alusión a una educación para todos (Comenio, 1998), no es sino hasta el siglo XX cuando la UNESCO (1990) con su Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, inicia un diálogo sobre educación inclusiva. Según Pradilla y Villazón (2024):

Una de las temáticas de necesario estudio en los actuales momentos es la educación inclusiva. Es evidente que el constructo “inclusión” es bastante trillado y por ende ambiguo para su comprensión; pero una vez se suma a la voz “educación”, ya se delimita y se hace más aceptable en el entendimiento (p. 13).

No existe duda alguna, que la inclusión es un tema de gran valor para las ciencias de la educación, ya que arrastra consigo un conjunto de aristas por lo que refiere repensar la práctica educativa como un derecho universal para todos y sin distinción

alguna, donde toda persona tiene acceso a una educación de calidad y de participación plena en la vida escolar. Según Castro-Alegret (2010), la educación inclusiva:

...no solo postula el derecho a ser diferente como algo legítimo, sino que valora explícitamente la existencia de esa diversidad. Incluir los niños, adolescentes y jóvenes es preparar al individuo para la vida social, su función en la sociedad y su tarea en la sociedad. Y esto está indisolublemente vinculado al trabajo, a la actividad que ese ser humano tiene que desempeñar a lo largo de su vida (p.25).

Y esa es la tarea ética de la educación, formar la personalidad de los escolares, independientemente de sus edades y los subsistemas educativos en que participen. Crecer o evolucionar conscientes de la diversidad que existe entre los seres humanos, es vital, desde el pensar, el creer por hacer alusión a elementos intangibles; así como en las cualidades presentes, estatura, color de piel, peso, entre otros. Desde la óptica transdisciplinaria, complejos desde el pensar (Ugas, 2006).

En este orden de ideas resulta necesario conocer de cada actor social su apreciación acerca de la inclusión en la educación desde la cuestión ¿A su juicio, la educación desde su ontogénesis, ha sido inclusiva o exclusiva? Para AS04, la educación:

...desde sus inicios, ha tendido a ser exclusiva. Históricamente, los sistemas educativos estaban diseñados para servir a una élite social, política o económica, mientras que grandes sectores de la población —como las mujeres, las minorías étnicas y los pobres— quedaban excluidos del acceso a la educación formal. Solo con el tiempo, y a través de movimientos sociales y reformas, se ha intentado avanzar hacia una mayor inclusividad.

Algo, en relación a este aporte se ha expresado en líneas previas a este momento del estudio. La educación ha sido la mejor de las invenciones humanas; pero fatales a su vez, pues así como la necesidad fue hacer del hombre auténtico hombre (Kant, 2009), no menos cierto fue corresponder a hacer un tipo de hombre acorde a las necesidades del contexto social. Por ejemplo, aristócratas a hacer desde la educación hombres con altura intelectual y preparados para el regimiento o gobierno de los pueblos, mientras que otro tipo de hombre para el sostén de la ciudad (los artesanos, agricultores) y otros de estadio inferior, los de la guarda de la ciudad. Fundamento teórico de altura, la República de Platón, así como la Política de Aristóteles. En el primero con los tipos de hombres, de alma y virtud (Platón, 2005) y el segundo con la perspectiva antropológica del hombre conforme a los requerimientos de la sociedad (Aristóteles, 2008).

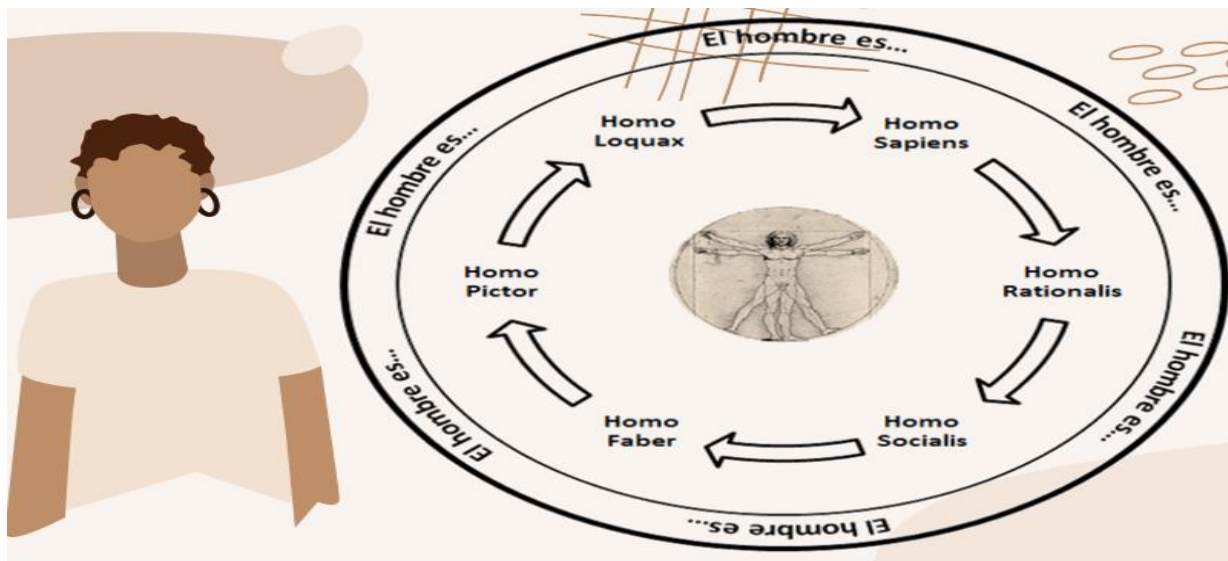
Se ha evolucionado conforme a las demandas de los acontecimientos, estos obviamente definidos por el hombre. ¿cuál hombre? El de poder, aquel que se vale de sus estrategias, incluso del saber para el dominio y la discriminación del otro; desde la educación haciendo seres aparentes, artificiales, donde el maestro se sustituye por el mero profesor adecuado a las atmósfera del momento y sobre estos aires, se modela el tipo de hombre que se requiere, un sujeto con nariz de cera, lejos de toda autenticidad (Nietzsche, 2003). En términos de Hegel (2006): “El comportamiento práctico del hombre hacia la naturaleza es el de un individuo inmediato y exterior y, por consiguiente, sensible a cualquier entidad inmediata y exterior y se sitúa, con razón, también, como un fin respecto de los naturales” (p. 9).

Esto ha llevado consecuentemente a que se tenga del todo hombre, una segmentación del mismo. Para la Filosofía, un inmenso problema, desde ser la medida de las cosas como lo enuncia Protágoras (Copleston, 2003), hasta ser el animal social (Aristóteles, 2008), inclusive el destructor del hombre mismo (Hobbes, 2000). Estas aseveraciones van acordes, en el entendido que la educación no ha sido del todo inclusiva desde sus inicio y trayectoria temporal, por el tipo de hombre que en conformidad con los modelos de las épocas han conllevado enormemente al desdibujo del hombre altruista con sentido de alteridad y de carácter intersubjetivo; en términos cristianos, lejos del hombre configurado con Cristo que es amor (1 Jn. 4, 8).

Filosófico, antropológico y educativamente, el hombre ha sido fracturado por concepciones que no muestran al ser humano como una totalidad, sino que lo disocia de ella y lo expone conforme a aspectos a, b ó c, con los cuales lo calificas, tal como se aprecia en la Figura 14, una visión bien clásica con repercusión en la modernidad y de la que aún se mantiene vigente.

Figura 15

Imagen del hombre en su diversidad



Fuente: elaboración de la autora

Ya desde el clasicismo filosófico desde una perspectiva gnoseológica, aunque algunos lo delimitan como evolutiva, pero ya se demarca una distinción que más allá de ser cierta la fundamentación, describe tipos de hombres, una tradición sostenible desde tiempos de Platón y que aún se profesa en contextos superiores, incluso de orden antropológico y filosófico que, en entraña cultural, no estriba de ser lejana dicha consideración, cuando se sigue la ruta discursiva con Hegel y América, a saber:

Sobre las razas, Hegel afirma que la blanca o caucásica es la que lleva adelante a la historia universal¹⁸; los negros, por el contrario, son el hombre en estado completamente natural y salvaje, y conforman un grupo humano en estado primitivo¹⁹. Lo característico de la raza asiática o mongólica es, por su parte, su continua inquietud y movimiento que “no conduce a ningún resultado estable” (...) En cuanto a los aborígenes americanos, Hegel afirma, entre otras cosas, que son una estirpe débil e indolente, claramente inferior a la raza blanca e incapaz de afirmarse frente a los europeos y los criollos de origen europeo (Ferreiro, 2019, p. 190).

Estas aseveraciones teóricas, que para muchos se ciñen en el entendimiento como orden puro ejercido luego en la práctica, incluso desde contextos de fe, son causantes de una división social que ha trascendido en todos los órdenes, entre ellos el educativo. La tarea de la escuela desde la conciencia de la inclusión en contextos de educación, es conferir desde los procesos de enseñanza aprendizaje valorar manifiestamente: “...la existencia de esa diversidad. Incluir los niños, adolescentes y jóvenes es preparar al individuo para la vida social” (Castro-Alegret, 2010, p. 25). Ser

distintos en color, estatura u otra cualidad material o espiritual; así como racial, en credo, posición social no es un estigma; se debe formar para el crecimiento en conciencia que juntos como humanos pueden interactuar construyendo un mundo mejor.

La inclusión, para muchos en la práctica un término peyorativo o ambiguo para otros. La inclusión es una necesidad del hombre en reivindicación por la condición humana, más aún en contextos educativos cuando por excelencia es la escuela un ente humanista. Es importante seguir conociendo de parte de los informantes claves, su apreciación si desde sus consideraciones, la educación desde su ontogénesis, ha sido inclusiva o exclusiva. Para AS02 en el ámbito educativo: “Actualmente hablamos de educación inclusiva, sin embargo, en la realidad es que aún se evidencia la exclusión, la segregación y la integración en las Instituciones educativas”, una prédica más no una práctica en las Instituciones Educativas (IIEE) “...porque el modelo de educación es universal que tiende a no tener en cuenta las particularidades de la persona” (AS05), como lo expresa AS03: “Exclusiva y excluyente”.

Y en este orden de ideas, AS01 manifiesta que la educación ha sido y aún es: “Exclusiva, ahora es que se está tratando de ser inclusivo”. El informante está consciente de la realidad educativa en materia inclusiva, además destaca que se está intentando, “tratando de ser inclusivo”. Para el actor Social AS06, lo exclusivo e inclusivo de la educación, son “... espectro de prácticas” que se han ejercido en el tiempo. Sin embargo, complementa diciendo que:

Si bien ha habido un avance significativo hacia la inclusión y la equidad en tiempos recientes, la exclusión histórica y las barreras persistentes siguen siendo desafíos importantes. La tendencia actual es hacia una mayor inclusión, con un enfoque en la equidad y el respeto por la diversidad, pero es crucial continuar trabajando para superar las desigualdades que aún persisten en el sistema educativo. La educación inclusiva es una meta en constante evolución, que requiere un esfuerzo continuo para abordar las barreras históricas y actuales (AS06).

Ciertamente, no resulta fácil minimizar el discurso exclusivo y adoptar de buenas a primeras una concepción inclusiva en la educación, pues aún existen fenómenos que, en las Instituciones con fines educativos, por alguna razón como las económicas, credo, ideologías, entre otros, hacen a un lado, aspiraciones, metas por alcanzar o proyectos de vida que no terminan de comenzar por pseudo filosofías institucionales. Casos como la discapacidad o la etnicidad, son uno de los otros aspectos a los que se le dirige el

acceso a la educación, sea cual sea el subsistema de formación. Que hay instituciones que principian o han practicado la inclusión, es muy cierto, pero no es un fundamento para argüir, en efecto, que son entes inclusivos.

En vista de los aportes de los actores sociales, la investigadora les formula la siguiente cuestión: ¿Por qué se expone que por razones sociales, culturales, étnicas, políticas, religiosas o de otro orden, la educación ha sido exclusiva? A esta interrogante responden que: “Por la ausencia del respeto a la diversidad y a la diferencia, por el desconocimiento y porque no hay sentido de pertenencia en el quehacer como profesores” (AS02). Este aporte hace énfasis al problema genérico del que habla Ferrater (2004) cuando habla de educación, en el entendido que: “...son en la mayor parte de los casos problemas de sentido y exigen una reflexión sobre los diversos fines en vista de los cuales se dirige el proceso educativo” (p. 970). Una apreciación ontológica y deontológica de la educación.

En atención a la cita de Ferrater, hay dos aspectos a considerar: una de rigor ontológico y otra de orden deontológico. La primera, en atención al sentido, puesto que la forma es la esencia de las cosas y si hay desconocimiento de lo que en sí es la educación, no se topa el sentido de la enseñanza; la segunda, pertenece al deber ser, que aunque aparentemente no comulga con la teleología, el deber del docente ha de corresponder al ser de la enseñanza y ésta a los fines de la educación, por lo cual no se avizora ningún sustento discriminatorio; por el contrario, es universal, abarca sin distinción alguna a todo el género humano.

Para actores sociales como AS04, las principales razones por lo cual la educación ha sido exclusiva son, por ejemplo:

...las razones económicas históricamente han limitado el acceso a la educación a los sectores más privilegiados. Las barreras culturales y étnicas han dejado fuera a las minorías y a los pueblos indígenas. En el pasado, la segregación racial fue evidente en muchos países, mientras que, en otros, las diferencias religiosas han resultado en la exclusión de ciertos grupos. Las mujeres también han sido excluidas de la educación por cuestiones sociales y de género.

Este aporte merece una atención desde la tradición filosófica. Nietzsche en su genealogía de la moral, demarca elementos que delimita lo bueno y lo malo; y señala los responsables históricos de esta distinción sin sentido: la Iglesia o la religión y los

psicólogos ingleses de su época, a quienes califica como microscopistas del alma, aquellos que se complacen en sacar la parte vergonzosa de los individuos. Aunque Nietzsche hace referencia al psicólogo, vale la pena llevar el discurso hacia lo educativo, hacia el maestro. El filósofo en cita expresa:

¿Qué es lo que en realidad empuja a tales psicólogos a ir siempre justo a esa dirección? ¿Es un instinto secreto, taimado, vulgar, no confesado tal vez a sí mismo, de empujear al hombre? ¿O quizá una suspicacia pesimista, la desconfianza propia de idealistas desengañados, ofuscados, que se han vuelto venenosos y rencorosos? (Nietzsche, 2006, p. 40)

Ese psicólogo, compéndase en este instante como el educador, que empuja siempre en la misma dirección, que no es otra cosa, que vivir autocomplaciente por sacar lo más vergonzoso del otro, sin escrúpulo. Maestros que se jactan con ser “filtros”, cuando en esencia deben ser orientadores y coadyuvantes del estudiante en su proceso de preparación académica y formación holística ¿Cuál es el propósito humano de empujear al hombre? La historia presente evidencia que no hay sentido alguno, ni ético, menos aún moral, que en contexto educativo, se discrimine se erijan barreras imaginarias y no, que impiden el ingreso o evolución del sujeto en el conocimiento.

Asimismo, el tema de la mujer, que el informante AS04 reseña diciendo que: ...también han sido excluidas de la educación por cuestiones sociales y de género”. Aspectos como estos, resultan para este momento fuera de tópico. Por ejemplo, para algunos teóricos de nivel, la mujer sólo está hecha para ser complemento de lo que denomina familia, para ser gobernada, más no para gobernar o regir una Ciudad (Aristóteles, 2008); incluso, en Colombia como en otros países de América Latina, cuando la educación emerge en tiempos de la Colonia en el siglo XVI, no fue sino tres siglos más tarde cuando se comienza a dar cabida la educación para mujeres (Pradilla y Villazón, 2024; Uzcátegui, 2022).

Son diversas las razones por las que difícilmente se puede tajantemente afirmar que la educación a través del tiempo ha por lo menos intentado ser inclusiva. En el caso de AS05, hace un análisis sinóptico y comparativo de la educación urbana y la educación rural, expresando que:

Primero por el acceso a la educación, es mucho más fácil para un estudiante en el contexto urbano acceder a una institución educativa, mientras que una en el contexto rural debe hacer más sacrificios para educarse, aparte que los

contenidos también no tienen en cuenta la realidad del contexto o de los diferentes contextos.

El aporte del informante, relata una realidad. No es un aporte *in memoriam*, sino un juicio en base a una realidad presente que reviste a la educación como: “Exclusiva y excluyente” (AS03) tanto para el acceso a ella, así como en materia de contenidos, además del fenotipo de la escuela muy diversa en su estructura entre lo urbano y lo rural. En cuanto al segundo por ser una escuela integrada, lo que indica que su diferencia específica en cuanto a contexto, así como a estructura, son elementos considerablemente exclusivos. No es una novedad que se suscita recientemente en la educación, para AS06 es un evento con una carga histórica:

...algunos contextos contemporáneos un ámbito de exclusión basado en razones sociales, culturales, étnicas, políticas, religiosas y de género. Estas formas de exclusión han perpetuado desigualdades y limitado el acceso y la calidad de la educación para diversos grupos. No obstante, también hay movimientos y reformas en curso para abordar estas desigualdades y promover una educación más inclusiva y equitativa, reconociendo la importancia de representar y valorar la diversidad en todos los aspectos del sistema educativo

Es decir, la educación ha transitado por un camino bastante complejo que finaliza afectando a diversos grupos del entorno social. Las desigualdades económicas, en vista a que los estudiantes devienen de familias de ingresos bajos y carentes de recursos para acceder al sistema educativo; las razones culturales obedecen a la concepción de que algunas etnias no valoran la educación formal desde sus normas y valores; otra razón cultural es por razón de la lengua que puede que ésta dificulte el aprendizaje y por ello la discriminación de los grupos minoritarios como le califican; asimismo, el problema curricular que para los pueblos originarios no reflejan la diversidad cultural y otro aspecto bien particular en Colombia es el conflicto armado, donde tanto etnias como en los entornos rurales, las condiciones de las escuelas no son óptimas por haber sido destruidas o utilizada con otros fines.

Es importante que los docentes desde su formación inicial, se capaciten en temas de diversidad e inclusión; que aprehendan nuevas estrategias y el uso de nuevos recursos para facilitar la enseñanza y el logro de los aprendizajes de los escolares, romper esquemas o estereotipos fomentando el trabajo cooperativo para el desarrollo de la capacidad intersubjetiva que conduzca a entender que los seres humanos

independientemente de las condiciones que la sociedad ha erigido, todos son iguales y por ende llamados a participar en la educación por derecho. Al respecto, Díaz-González (2020):

La educación inclusiva implica, entonces, el replanteamiento de contenidos enfoques, estructuras y estrategias bajo una visión común. Es decir, sin distingo de capacidades, raza, creencia o ideología; debe entonces enfocarse en suplir las necesidades que presentan los estudiantes respecto a su identidad cultural, sexual social y educativa; aspectos que necesariamente los inducirá a ser más tolerantes, así como a asumir de manera objetiva las diferencias que se presentan al interior de las aulas (p. 277).

Lo que indica, un replanteamiento de la escuela, una educación con prácticas auténticamente humanistas que abrace al humano sin consideraciones fenoménicas externas. La educación hace al hombre auténtico hombre (Kant, 2009), por lo cual, es la escuela quien debe mutar hasta dirimir esa práctica excluyen por la noción pura y perita de ser inclusivo, aceptando a los demás seres humanos tal como son. Todos tienen capacidad cognitiva con los cuales aprehender contenidos especulativos como prácticos, todos son asistidos por naturaleza a saber y esa necesidad natural le habilita a ser un sujeto de ciencia; todos gozan de la facultad moral, pues el hombre es un ente normado y capaz de construir imperativos para regular las humanas acciones (Comenio, 1998). En definitiva, la inclusión educativa es la ruta para dirimir los estigmas procedentes de la actitud excluyente, pero ¿la inclusión es un modismo político y científico-social?

A la cuestión formulada por la investigadora, el actor social AS01: “No, porque es el reconocimiento a una realidad especial de las etnias”; mientras que para AS05, es todo lo contrario, tajantemente afirma diciendo que: “Sí porque hay una razón política y social de fondo que debe ser estudiada para poder ejecutarse”. Dos opiniones aparentemente contrarias, para uno No es modismo mientras que para el otro Sí es un modismo; para el primero pues lo que realmente se busca es la reivindicación de los indígenas, un reconocimiento especial; para el segundo, hay una razón política y social que amerita imprimir esfuerzos para ser comprendida.

En atención a estas aseveraciones, aparentemente opuestas, y se asumen así por los complementos que tienen cada una, más allá de su negación y afirmación; pero la inclusión no es solo un término de moda que está en la jerga pedagógica y política; la

inclusión es un concepto que se aplica en ambos contextos aquí llamados. Desde el punto de vista educativo, la inclusión tiene como propósito integrar a todos los estudiantes o a potenciales estudiantes al sistema educativo, en correspondencia a cada necesidad. Ahora, desde la perspectiva política, gira entorno a los derechos humanos, pues la inclusión es un principio de promoción y protección de los derechos humanos fundamentales, entre estos el recibir una educación de calidad y por otra parte, como política pública consiste, en atender a las personas más necesitadas: etnias, campesinos, afrocolombianos, marginados, personas con discapacidades, entre otros.

Sin embargo, es inocultable la realidad que vive la escuela en todos sus niveles, pues aquí no sólo es la básica o la Universitaria, por hacer un alfa y omega de la educación. Para Asun Pié (2021) citado por Gajardo-Espinoza et. al. (2023), es preocupante en estos tiempos la concepción de la educación partiendo de la realidad, a saber: "...como tránsito hacia lo civilizado, centrado en una idea cerrada de lo humano. La educación como transacción cultural. Esto es limitante, la educación no puede ser solo eso" (p. 38). Es decir, no se puede circunscribir únicamente la educación a un tipo de sujeto y de éste la imagen conforme a los estereotipos que se han consolidado socialmente. La educación no es una propiedad individual; ella ha de corresponder al hombre (Jaeger, 2006) como un todo para ser ejecutada en cada una de las partes donde éste es enseñado, donde el sujeto ejerce su función vital social y cultural.

Así como para AS01 su respuesta fue negativa, en el mismo orden de ideas AS04 manifiesta que:

No es un modismo, sino una necesidad fundamentada en la justicia social y los derechos humanos. La educación inclusiva responde a un reconocimiento global de que todas las personas, independientemente de sus características sociales, físicas o culturales, tienen derecho a una educación de calidad. Aunque algunos discursos pueden utilizar el término de manera superficial, su origen y propósito están profundamente arraigados en la necesidad de reducir las desigualdades y promover sociedades más equitativas.

Un aporte más extenso y diverso a los dos anteriores. Y no es sólo su extensión el que marca la diferencia, sino el mensaje que yace en el contexto moral que resume políticas educativas cuando se habla que la educación es un derecho, no discriminante, pero sí abarcable a todos los colombianos, incluido los pueblos originarios. Ahora, que en la misma norma, por aludir el aspecto político, se den a conocer ciertas características

específicas de la etnoeducación y el tino a tener a la hora de ejercer la enseñanza en contextos indígenas, no quiere decir ello, que son excluidos de la educación en sí, sino que son orientaciones que coadyuvan al etnodocente a llevar a cabo una práctica pedagógica de calidad y cónsonas a estas multi-realidades. Por ello AS06 expresa que:

Hablar de educación inclusiva no es simplemente una cuestión de moda política o científica-social, sino que se basa en principios sólidos de derechos humanos, justicia social, y evidencia educativa. La inclusión busca abordar las desigualdades históricas, promover la equidad y mejorar los resultados educativos para todos los estudiantes. Su importancia está respaldada por un marco ético y una base científica que subrayan la necesidad de crear sistemas educativos que respeten y valoren la diversidad. Por lo tanto, la educación inclusiva es una práctica esencial que refleja un compromiso genuino con la justicia y el respeto por todas las personas.

Dentro del marco histórico y la conciencia temporal que existe, referido a lo excluyente que ha sido la educación; no menos cierto es el giro que se ha ido dando a partir de la segunda mitad del siglo XX con la denominada inclusión educativa, que pareciera ser una novedad en la vida educativa, así como en la jerga pedagógica del siglo XXI en curso. Los esfuerzos políticos, teóricos y prácticos de una inclusión en contexto de la educación, ciertamente se corresponde a un asunto ético por principio y moral porque ordena desde la norma la necesidad de superar esa falencia que irrespete la dignidad humana y la identidad de cada pueblo originario presente en el País. “Lo inclusivo responde a unas demandas sociales, no se puede incluir lo que ya existe en el contexto. Lo que se deben es tener en cuenta esas diferencias culturales, para un mejor ejercicio de lo social, propendiendo por un horizonte intercultural”.

Otro aspecto relevante de la actualidad, es la presencia de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad de todo tipo. Pese a que el siglo XXI es una época donde se percibe una sociedad con sed de escolarizarse como mínimo o profesionalizarse como máximo, el llamado es a ser inclusivo, abrir las puertas de los centros educativos a todos, pero no es suficiente. Y como lo expresa AS02: “Es posible que actualmente la educación inclusiva se encuentre de moda en las IE aun cuando esta normalizado, pero no se dan los procesos como lo establece el reglamento”, ya que es imperativo atender lo que en materia se ha normado, específicamente con la idoneidad docente para la atención a

estudiantes con discapacidad, así como a los estudiantes en ruralidad y en consecuencia a las comunidades indígenas.

En vista a todas las informaciones recibidas de los ilustres actores sociales, la investigadora considera una interrogante más en este aspecto de la pesquisa: ¿De qué manera el Estado colombiano promueve una educación inclusiva? A ello AS01 mantiene su negativa al decir que: “Yo no creo que el estado promueva la educación inclusiva, como política el min de educación no hace mucho, así que no me parece”; aunque los demás informantes contrarían esta posición de AS01. En el caso de AS03 el Estado en atención a: “La constitución de 1991 debe garantizar la autonomía de los pueblos, esto incluye la dimensión educativa” ya que sólo atiende a la participación política de los indígenas, así como a la geopolítica y su conformación como dependencias territoriales (Constitución Política, 1991, Art. 56, 96, 171, 246, 286, 321, 329, 330, 357 otros).

Sin embargo, para AS02, el Estado promueve una educación inclusiva: “A través de formación a profesores, a... a docentes administrativos, a través del decreto 1421 y las políticas públicas de discapacidad”. Esto expresa el precitado decreto anunciado por el actor social:

La atención educativa a la población con discapacidad se enmarca en los principios de la educación inclusiva: calidad, diversidad, pertinencia, participación, equidad e interculturalidad (...) Las instituciones de educación superior remitirán la información necesaria y suficiente que permita verificar al Ministerio de Educación Nacional la manera en que se formalizarán en cada una de las condiciones de calidad previstas en este artículo las políticas de inclusión para la población con discapacidad, cuando ello resulte procedente (Art. 1 y 9).

Son diligencias que el Estado ha ido ejecutando progresivamente en materia de inclusión, tomando como referente los temas de discapacidad, pero con extensión a los pueblos originarios y en todos los espacios de formación, desde básica primaria hasta educación universitaria. De no existir una claridad conceptual, las Universidades, no sólo han de remitir información necesaria como lo expresa el artículo citado, sino habilitar espacios de socialización en materia de inclusión en contextos de educación y así dirimir los laberintos que pueden coexistir en la sociedad del conocimiento y específicamente en los actores educativos (Booth y Ainscow, 2015). El primer paso para comprender en qué consiste la inclusión en la educación, la presente sucintamente Pradilla y Villazón (2024) citando a Dueñas (2010): “La educación inclusiva llama a que todos tienen

igualdad de oportunidades, la participación en actividades han de ser igualitarias, sin discriminación alguna” (p. 14).

En este orden de ideas, AS04 refiere a cada normativa como resultado de las diligencias políticas que promueven la educación inclusiva en el País, por lo que expresa:

...diversas políticas y normativas para promover la educación inclusiva, tales como la Ley 1618 de 2013 que garantiza los derechos de las personas con discapacidad, y el Decreto 1421 de 2017 que establece los lineamientos para una educación inclusiva en el sistema educativo. Además, programas como el Plan Nacional Decenal de Educación han buscado reducir las brechas de acceso y mejorar la calidad educativa para comunidades vulnerables.

Asimismo, AS06 que aunque fuera del marco normativo, expresado por el anterior informante, éste declara:

El estado colombiano ha implementado una serie de políticas, programas y prácticas para promover la educación inclusiva, buscando garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad, independientemente de sus características personales o sociales. Sin embargo, la implementación efectiva de estas políticas requiere un esfuerzo continuo para superar desafíos y asegurar que las prácticas inclusivas se integren de manera efectiva en todos los niveles del sistema educativo. La educación inclusiva es una meta en evolución, que exige un compromiso constante para abordar las barreras y promover un entorno educativo que respete y valore la diversidad.

En síntesis, no sólo es una diligencia política, pues desde esa arista se pueden construir orientaciones normadas, programas y prácticas difusivas de la inclusión educativa, sino que ha de ser una labor cooperativa entre actores políticos como actores educativos de todos los órdenes a los fines de dirimir las brechas sociales que sirven de muro para impedir el acceso a entornos de enseñanza y formación.

Tabla 20

Antología de aportes suministrado por los informantes claves, subcategoría: Perspectiva ontogenética de la inclusión educativa

¿A su juicio, la educación desde su ontogénesis, ha sido inclusiva o exclusiva?	
Código	Información
AS01	Exclusiva, ahora es que se está tratando de ser inclusivo

AS02	Actualmente hablamos de educación inclusiva, sin embargo, en la realidad es que aún se evidencia la exclusión, la segregación y la integración en las Instituciones educativas.
AS03	Exclusiva y excluyente
AS04	Al hablar de etnias no nos limitamos únicamente a las comunidades indígenas, sino que se refiere a cualquier grupo sociocultural que comparte una identidad común, independientemente de su grado de urbanización
AS05	Exclusiva porque el modelo de educación es universal que tiende a no tener en cuenta las particularidades de la persona.
AS06	La educación, en su trayectoria histórica, ha mostrado un espectro de prácticas tanto inclusivas como exclusivas. Si bien ha habido un avance significativo hacia la inclusión y la equidad en tiempos recientes, la exclusión histórica y las barreras persistentes siguen siendo desafíos importantes. La tendencia actual es hacia una mayor inclusión, con un enfoque en la equidad y el respeto por la diversidad, pero es crucial continuar trabajando para superar las desigualdades que aún persisten en el sistema educativo. La educación inclusiva es una meta en constante evolución, que requiere un esfuerzo continuo para abordar las barreras históricas y actuales.

¿Por qué se expone que por razones sociales, culturales, étnicas, políticas, religiosas o de otro orden, la educación ha sido exclusiva?

AS02	Por la ausencia del respeto a la diversidad y a la diferencia, por el desconocimiento y porque no hay sentido de pertenencia en el quehacer como profesores.
AS04	La exclusión en la educación puede verse reflejada en varias esferas. Por ejemplo, las razones económicas históricamente han limitado el acceso a la educación a los sectores más privilegiados. Las barreras culturales y étnicas han dejado fuera a las minorías y a los pueblos indígenas. En el pasado, la segregación racial fue evidente en muchos países, mientras que, en otros, las diferencias religiosas han resultado en la exclusión de ciertos grupos. Las mujeres también han sido excluidas de la educación por cuestiones sociales y de género.
AS05	Primero por el acceso a la educación, es mucho más fácil para un estudiante en el contexto urbano acceder a una institución educativa, mientras que una en el contexto rural debe hacer más sacrificios para educarse, aparte que los contenidos también no tienen en cuenta la realidad del contexto o de los diferentes contextos.

AS06	La educación ha sido históricamente y en algunos contextos contemporáneos un ámbito de exclusión basado en razones sociales, culturales, étnicas, políticas, religiosas y de género. Estas formas de exclusión han perpetuado desigualdades y limitado el acceso y la calidad de la educación para diversos grupos. No obstante, también hay movimientos y reformas en curso para abordar estas desigualdades y promover una educación más inclusiva y equitativa, reconociendo la importancia de representar y valorar la diversidad en todos los aspectos del sistema educativo
¿la inclusión es un modismo político y científico-social?	
AS01	No, porque es el reconocimiento a una realidad especial de las etnias
AS03	Lo inclusivo responde a unas demandas sociales, no se puede incluir lo que ya existe en el contexto. Lo que se deben es tener en cuenta esas diferencias culturales, para un mejor ejercicio de lo social, propendiendo por un horizonte intercultural.
AS04	No es un modismo, sino una necesidad fundamentada en la justicia social y los derechos humanos. La educación inclusiva responde a un reconocimiento global de que todas las personas, independientemente de sus características sociales, físicas o culturales, tienen derecho a una educación de calidad. Aunque algunos discursos pueden utilizar el término de manera superficial, su origen y propósito están profundamente arraigados en la necesidad de reducir las desigualdades y promover sociedades más equitativas
AS05	Si porque hay una razón política y social de fondo que debe ser estudiada para poder
AS06	Hablar de educación inclusiva no es simplemente una cuestión de moda política o científica-social, sino que se basa en principios sólidos de derechos humanos, justicia social, y evidencia educativa. La inclusión busca abordar las desigualdades históricas, promover la equidad y mejorar los resultados educativos para todos los estudiantes. Su importancia está respaldada por un marco ético y una base científica que subrayan la necesidad de crear sistemas educativos que respeten y valoren la diversidad. Por lo tanto, la educación inclusiva es una práctica esencial que refleja un compromiso genuino con la justicia y el respeto por todas las personas.
¿De qué manera el Estado colombiano promueve una educación inclusiva?	

AS01	Yo no creo que el estado promueva la educación inclusiva, como política el min de educación no hace mucho, así que no me parece.
AS02	A través de formación a profesores, a a docentes administrativos, a través del decreto 1421 y las políticas públicas de discapacidad.
AS03	La constitución de 1991 debe garantizar la autonomía de los pueblos, esto incluye la dimensión educativa.
AS04	El Estado colombiano ha implementado diversas políticas y normativas para promover la educación inclusiva, tales como la Ley 1618 de 2013 que garantiza los derechos de las personas con discapacidad, y el Decreto 1421 de 2017 que establece los lineamientos para una educación inclusiva en el sistema educativo. Además, programas como el Plan Nacional Decenal de Educación han buscado reducir las brechas de acceso y mejorar la calidad educativa para comunidades vulnerables.
AS06	El estado colombiano ha implementado una serie de políticas, programas y prácticas para promover la educación inclusiva, buscando garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad, independientemente de sus características personales o sociales. Sin embargo, la implementación efectiva de estas políticas requiere un esfuerzo continuo para superar desafíos y asegurar que las prácticas inclusivas se integren de manera efectiva en todos los niveles del sistema educativo. La educación inclusiva es una meta en evolución, que exige un compromiso constante para abordar las barreras y promover un entorno educativo que respete y valore la diversidad
Pradilla y Villazón (2024)	Una de las temáticas de necesario estudio en los actuales momentos es la educación inclusiva. Es evidente que el constructo “inclusión” es bastante trillado y por ende ambiguo para su comprensión; pero una vez se suma a la voz “educación”, ya se delimita y se hace más aceptable en el entendimiento
Decreto 1421 (2017)	La atención educativa a la población con discapacidad se enmarca en los principios de la educación inclusiva: calidad, diversidad, pertinencia, participación, equidad e interculturalidad (...) Las instituciones de educación superior remitirán la información necesaria y suficiente que permita verificar al Ministerio de Educación Nacional la manera en que se formalizarán en cada una de las condiciones de calidad previstas en este artículo las políticas de inclusión para la población con discapacidad, cuando ello resulte procedente

Díaz-González (2020)	La educación inclusiva implica (...) enfocarse en <i>suplir</i> las necesidades que presentan los estudiantes respecto a su identidad cultural, sexual social y educativa; aspectos que necesariamente los inducirá a ser más tolerantes, así como a asumir de manera objetiva las diferencias que se presentan al interior de las aulas
Análisis	En esta subcategoría se aprehenden diversas ideas respecto a la educación como problema para las ciencias sociales, en vista a comprender desde su ontogénesis, es decir, desde su ser y estar en tanto causado, como su ser y estar en tanto que eficiente desde la cuestión ¿inclusiva o exclusiva? Se comprende la educación en su devenir, en base a la perspectiva de su fin, la cual consistió en formar al hombre desde una imagen ideal, premisa ésta que declara una noción universal de la educación para el hombre y del hombre en la educación; la primera desde una óptica finalista y la segunda conforme al propósito que tiene éste con respecto al ser educado; la primera una proposición universal; la otra una aspiración individual ya que el hombre como individuo persigue qué hacer con el fin aprehendido en el acto de la educación. Luego de aclarar este aspecto genealógico, se busca comprender desde un sentido histórico, consciente y real si la educación ha sido exclusiva o inclusiva. En su mayoría, los informantes manifiestan que la educación por historia ha sido exclusiva y excluyente, no toma en cuenta las particularidades humanas, sino otros intereses o fenómenos que circundan a la escuela y redirecciona a la educación por caminos que no favorecen al universo humano en materia del reconocimiento del hombre conforme a su cultural, identidad, sexo, otros. Una taxonomía que describe los elementos que impiden acceso a la educación, siendo estos de orden económicos, seguido de razones sociales, culturales, étnicas, políticas, religiosas y de género. Estos aspectos llevan a admitir que en teoría, la inclusión educativa corresponde a principios universales inherentes en el hombre, es un derecho humano fundamental, tanto como el derecho a la vida, a una identidad y a una nacionalidad; pero la praxis dicta otra cosa. En la atmósfera pedagógica, se comparte dialécticamente la educación inclusiva como una jerga casi cotidiana; luego como una acción consciente a favor de aquellas personas con discapacidad, así como los sujetos de contextos rurales y pueblos originarios; pero admiten que no es una moda, sino una justificación ética y moral, sobre el cual se busca aprehender y ejecutar. Todo ello, conduce a conocer del Estado qué rol desempeña de caras a la educación en tanto inclusión y en consecuencia, superando toda

noción exclusiva, y algunas razones por las cuales no se accede a participar de la educación, se alude que el Estado colombiano se ejercita progresivamente en establecer imperativos categóricos o morales que promuevan la inclusión en la educación, superando toda discriminación, violación de derechos humanos; abriendo no sólo puertas para el acceso, sino metodologías que permitan el progreso y el egreso de quienes participan formativamente, bien sea, personas con discapacidad, ya sean en ruralidad, así como la diversidad cultural.

Fuente: elaboración de la autora

La escuela se nos va, de noticia en noticia, la escuela se va de preocupación en preocupación por poca ocupación. En contextos de ciencia e investigación, muchas tesis quedan con contenidos que son *flactus vocis* (palabras al aire) pero que no aterrizan realmente en dar atención al problema, en mutar las alteraciones que se hayan dado desde el origen y a través del tiempo. Ya ello aconteció, es una fuente causal que sirve de motor para dar el giro copernicano a la educación, es decir, trascender del discurso a la acción, que la inclusión sea realmente un acontecer ordinario de la escuela. Los imperativos morales de Colombia, así como los exhortos de la UNESCO, es que la educación está destinada para todos, como derecho humano. La Constitución Política de Colombia lo comprende:

Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión (Art. 44).

En tal sentido, no cabe dilatar dialógicamente un tema tan álgido como la inclusión en la educación. Sí, la historia de la educación ya tiene en sí grabada una acción; la modernidad no supo copiar e interpretar la proposición de Comenio que ya aludía en Didáctica Magna una educación para todos, pues no sólo veía necesario que los niños de todas las condiciones sociales se educaran, sino que las niñas también recibieran una enseñanza. Pero, con el pasar de los tiempos, ya se expresa moralmente que es un derecho universal la educación, sólo basta que desde los campos científico-educativos, ofrezcan a los gobiernos de turno propuestas, orientaciones, contribuciones en pro de una escuela urbana, rural, étnica, primaria, secundaria y universitaria abierta para todos

con metodologías delimitadas y contextualizadas que favorezcan el desarrollo académico de los escolares. Según Fayad (2010):

La inclusión se entiende como “llevar dentro de sí” algo que por alguna razón o condición no se ha “agregado”; pero también significa la existencia de una dificultad que se requiere afectar para poder que eso que no se “agrega” se haga de una vez por todas, que no se postergue más algo que es evidente y necesario. (p. 2).

Según el teórico, hay un “algo”, que al hablar de inclusión resulta ser ese *flactus vocis* del que se alude en líneas anteriores y que finalmente “no se ha agregado”. Posiblemente, sea un problema de lingüística por lo cual el logos humano como actor pedagógico, o como político no alcance a asimilar el contenido de lo inclusivo y éste resulte ser comprendido como no incluyente, en el entendido que cuando se habla de lo inclusivo es en vista a aquel o aquello que no está incluyente en la cosa. El peligro que se corre, es que continúe evolucionando en algunas prácticas gerenciales y de enseñanza, la discriminación al otro, el irrespeto y por ende, continúe siendo la inclusión un mero recurso dialógico y no una acción en la educación.

Tabla 21

Resumen analítico de la subcategoría Perspectiva ontogenética de la inclusión educativa; Categoría: Inclusión educativa y etnoeducación universitaria basada en principios de interculturalidad

Categoría	Subcategoría	Categoría emergente
Inclusión educativa y etnoeducación universitaria basada en principios de interculturalidad	Perspectiva ontogenética de la inclusión educativa	• Inclusión educativa • Políticas de inclusión • Derecho universal de la educación • Deontología de la educación

Fuente: elaboración de la autora.

Subcategoría: Universidad en entornos étnicos

La universidad pública requiere grandes transformaciones para hacer que responda de manera pertinente a las problemáticas de nuestra sociedad, en especial, a las de los pueblos indígenas

Se ha dicho en muchos espacios del presente estudio, que la educación es un todo, es una, en movimiento y entre ella está un subsistema donde se hace presente lo diverso, lo pluri y lo multi de saberes que corren como corrientes de aguas a un inmenso océano que es la ciencia o el conocimiento; espacio donde comulgan y se encuentran ideas, principios. Asimismo, es intercultural por la vinculación de personas de diversos contextos sociales, culturales, religiosos, políticos e/o ideológicos de una misma nación o no, pero que se conectan por el saber, permitiendo así relacionar vivencia, existencia y ciencia. Y aunque se alude lo intercultural, esta voz no hace referencia a lo étnico, pero sí a la conexión humana que deviene de diversas familias, localidades, que ciertamente hacen dinámica la vida diaria de la Universidad.

Ahora, hablar de la Universidad en entornos étnicos, es bastante complejo en vista que abarca diversos aspectos. A lo largo de este recorrido se han aludido algunos aspectos que en este instante cuentan como aspectos, a saber: la diversidad cultural, barreras de acceso a entornos universitarios, la investigación, entre otros como las iniciativas gubernamentales y los programas universitarios. La universidad en contextos étnicos refleja dinámicas sociales, culturales y económicas que hacen crucial el desenvolvimiento y los desafíos de ésta. La figura 16 amplía cada aspecto que dimensiona el quehacer de los claustros y su interacción con los grupos indígenas.

Figura 16

Aspectos significativos de la Universidad en entornos étnicos



Fuente: elaboración de la autora

Estos, son algunos elementos que la investigadora considera relevante en esta subcategoría, basada en los matices que han devenido de las reflexiones previas, así como de la experiencia profesional a nivel y de donde emerge la necesidad del presente estudio. Aspectos significativos que de maneras descriptiva conceptualizan a la universidad en tanto que universidad en imbricación con los entornos étnicos. Al respecto, se comprenderán algunas razones oriundas de los informantes claves en atención a la presente subcategoría y a la cuestión: ¿De qué manera la Universidad colombiana, nacional o privada, hace vida en entornos indígenas?

En relación a lo expuesto, el informante AS05 señala que la Universidad hace vida en entornos indígenas a través de: "...espacios interculturales que se abren en las instituciones", en primer lugar en atención a las necesidades de las poblaciones originarias, en segundo término a través de programas que resultan atractivos para las comunidades indígenas y por último, actividades extrauniversitarias que permiten la interacción entre la comunidad universitaria y el entorno social, lo que permite comprender, en efecto, que la Universidad en Colombia sí sostiene intercambios con entornos indígenas. Y en este sentido AS06 alude:

Las universidades colombianas, tanto públicas como privadas, hacen vida en los entornos indígenas mediante programas de educación intercultural, proyectos de investigación, extensión académica en los territorios, convenios con comunidades, preservación de saberes ancestrales y la promoción del liderazgo indígena. Estas

iniciativas fortalecen el tejido social y cultural de las comunidades, mientras les brindan acceso a la educación superior y el desarrollo sostenible.

Desde esta perspectiva, Jaspers (1996) quien vivió el espíritu universitario, sufrió consecuencias políticas de su época en pleno apogeo del nazismo, desde su óptica teológica, filosófica, existencialista propiamente, así como psiquiátrica refrenda que la Universidad sirve a la humanidad, pertenece al pueblo. Por ello manifiesta que la tarea de la Universidad es:

La tarea de la universidad es la ciencia. Pero la investigación y el aprendizaje de la ciencia están al servicio de la formación de la vida espiritual como el manifestarse de la verdad. La tarea, por tanto, puede entenderse como investigación, como aprendizaje y como formación (educación) (p. 57).

Y en efecto, este es el espíritu de los actores sociales del presente estudio. La Universidad interactúa u obra conforme a su tarea, a su esencia, a través del hacer ciencia y en vinculación con la comunidad; la primera proyectando el quehacer de los claustros a través de la investigación, una de las formas de delimitar la autonomía de la Universidad según Jaspers, por ser un ente de pensamiento crítico y constructivo; el segundo visibilizando a la universidad en su interacción con las masas sociales sin perder su esencia espiritual (académica), socializadora, orientadora y de valoración cultural. Para AS02 la Universidad hace vida en entornos étnicos: “A través de los proyectos de investigación, a través de los proyectos de extensión y de las prácticas académicas, por ejemplo tenemos estudiantes practicantes en comunidades indígenas”.

Paralelo a este aporte, Mayorga (2003) citado por Caicedo y Castillo (2008) en razón a la realidad de la Universidad Nacional de Colombia destaca que:

...como producto de una conciencia y un trabajo permanente de profesores e investigadores de la Universidad Nacional vinculados a las Ciencias Humanas (lingüistas, antropólogos, sociólogos) y que realizaban trabajo de investigación con comunidades (p. 75).

El teórico, reseña la tarea de una Universidad consciente y activa en una integración intercultural comprendiendo los comportamientos sociales en un contexto plural. Los actores sociales, parcos en el desempeño de la Universidad y en base a sus experiencias como académicos, destacan la manera de cómo los claustros hacen vida en contextos étnicos y de manera al unísono así lo comparten, destacando que las

Instituciones de Educación Superior se vincula con los pueblos originarios a través de la investigación o de actividades extensionistas, fases muy cardinales del quehacer universitario. De ahí opiniones como la de AS03 quien arguye que la Universidad colombiana, nacional o particular, hace vida con los entornos indígenas por medio de: “Por lo general atiende a los procesos de investigación “, y de igual modo AS01, sólo que anexa los “... proyectos de (...) extensión” (AS01).

Podemos afirmar, que a pesar de que en las últimas dos décadas se ha hablado mucho de metodologías de investigación participativas entre actores académicos y agentes externos a las universidades como el diálogo de saberes, la producción colectiva de conocimiento, la investigación acción participante y la investigación colaborativa, entre otras, no hay asunto más extraño a la esencia misma de la universidad, que ponerla en interlocución con su externalidad epistémica (Caicedo y Castillo, 2008).

Cabe decir, que la Universidad en ese marco de interacción y reconocimiento de las comunidades indígenas, no deja de lado su esencia como ente no sólo de formación y preparación académica en lo profesional, sino que desde la investigación ha repensado desde la investigación rutas que permitan conocer, comprender, trascender desde lo epistémico la cultura de las etnias sin desdibujar sus principios, motivando a su vez a las manifestaciones indígenas a una dialéctica con el propósito de hacer ciencia evitando todo reduccionismo científico, más bien, sosteniendo lo parco, profundo y serio en que consiste ser la investigación; además de otros programas, de orden académico, cultural y de apoyo a las comunidades que permite una dinámica más interactiva por vía socio-cultural.

De ahí, lo que AS04 comparte sobre la relación Universidad Vs. entornos indígenas, que desde su óptica se origina fundamentalmente a través de: “...programas de investigación colaborativa, proyectos de desarrollo comunitario, y programas de extensión que buscan fortalecer capacidades locales (...) algunas universidades han implementado sedes regionales en territorios indígenas o alianzas para facilitar el acceso de estos estudiantes a la educación superior.

Este grado de participación conjunta e intersubjetiva, permite que desde las comunidades indígenas despierta en sus habitantes el deseo de aspirar y conquistar desde el conocimiento peldaños que tornen ser significativos para sí desde lo individual y satisfactorio desde lo colectivo, siempre que coexista junto con el principio de la

sostenibilidad, el desarrollo científico y tecnológico en lo local, es decir desde la consciencia del movimiento de A a B que implica el conocer y el saber, de caras a no alterar las tradiciones, creencias, historia, entre otras aristas de alto rango y valor para las etnias, sino todo lo contrario, desde el saber hacer etnografía con apoyo de otras ciencias. Y es así como la Ley 115 de 1994 propone como principio teleológico de la educación en atención a las manifestaciones indígenas que:

La educación en los grupos étnicos estará orientada por los principios y fines generales de la educación establecidos en la integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. Tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura.

Ciertamente, la educación desempeña un rol fundamental de escolaridad y enseñanza para las comunidades indígenas; pero la Universidad juega un rol mega importante ya que, promueve encuentros mayéuticos entre ciencia y saber ancestral, imbrica desde un plano dialéctico y trascendental el conocimiento acerca de lo que se debe hacer, saber y qué está permitido esperar, para conocer realmente al hombre en toda su extensión (Kant, 2006), que puede significar una noción interesante filosóficamente, a su vez que antropológica, psicológica y ancestralmente, desde el *modus essendi* del indígena, pasando por el rango metafísico y puro, hasta aproximarse al plano teológico, para concluir diciendo éste es el hombre latinoamericano, colombiano desde la esencia étnica, en fin todo un proceso interdisciplinario de gran interés.

Esto lleva a la investigadora a cuestionar ¿De qué forma existe alguna comunión entre los saberes científicos y los saberes ancestrales de cada movimiento étnico en la Educación Universitaria? A lo que responden los informantes claves: “Como política no existe, pero si hay iniciativas individuales para conservar el saber y las tradiciones” (AS01). Se acaba de apreciar por parte informada, que en esa interacción e integración Universidad-etnia(s) se ha generado elementos interesantes al grado de legislarse principios y fines de la educación en entornos étnicos como lo explicitado en el Artículo 56 de la Ley 115, lo que lleva a contradecir el aporte en el entendido de que sí existen políticas por parte del Estado y con espíritu etnoeducativo. Ahora, que esté regulado u

orientado científicamente, acerca de la comunión entre saberes puros y étnicos, desde un juicio antropológico y cultural, así como legal está, el respeto por la identidad étnica.

No obstante, para AS03: "...este proceso está iniciando, se trabaja mucho el tema de conservación ambiental, cultural y prácticas de salud", lo que desde la óptica de AS04 específicamente significa que:

En algunas universidades, especialmente aquellas que se enfocan en estudios ambientales y sociales, se está comenzando a integrar los saberes ancestrales con los conocimientos científicos. Esto se manifiesta en proyectos de investigación colaborativa, donde los conocimientos tradicionales de manejo del territorio y los recursos naturales complementan el enfoque científico.

Los saberes ancestrales se mantienen inscritos y patentes noética y ópticamente en cada manifestación indígena, según sus principios, saberes y marco de creencias, es decir, sólo es conocido a profundidad por ellos en sí; y desde una óptica occidentalizada, eurocéntrica si se puede decir así, hay un cúmulo de saberes que desde este otro lado dianoético, ontológico y ético se tiene, bien de lo que es el hombre universalmente, filosófica y antropológicamente; o bien de lo que es el hombre indígena según cada cultura a priori. De ahí, la génesis de la denominada filosofía del sur o pensamiento latinoamericano que reivindica la concepción del hombre latino, su pensamiento, principios éticos y axiológicos, historia y creencias desde sus raíces, desde su cultura. Y en este sentido, es importante saber cómo se asume incluso cultura desde esta mirada del sur, desde una visión antropológica filosófica. Para Dussel (1968) citado por Bauer (2016) la cultura es:

... el conjunto de comportamientos predeterminados por actitudes ante los instrumentos de civilización, cuyo contenido teleológico está constituido por los proyectos, valores y símbolos del grupo, es decir, estilos de vida que se manifiestan en obras de cultura y que transforman el ámbito físico-animal o cósmico de un mundo-humano, un mundo cultural (p. 45).

Lo que quiere indicar, que las manifestaciones indígenas, que son las primeras manifestaciones humanas que referencian ontológicamente lo que es el hombre de la denominada américa, sostiene modos de ser apropiados a su naturaleza entitativa, conforme a principios que cada denominación ha delimitado teleológicamente para sí, de ahí las creencias, por ejemplo, que sin la colonización y sin nociones conceptuales y técnicas acerca de Dios, estos han definido una deidad mono o poli, pero sostienen la

religación, un acto natural inmanente; principios axiológicos, que sin contar con nociones filosófico-morales, delimitan patrones o reglas para el comportamiento humano en cada etnia. En fin, un conjunto de estamentos que en comparación con el urbano occidentalizado, globalizado y modista, no hay grandes diferencias, sólo las formas de convivir en un mundo consumidor del presente siglo.

En vista a lo que hasta ahora se ha conocido de los actores sociales, y en correlación con lo expresado por Bauer, ambos *tipos de hombres*, el urbano y el indígena, por el sólo hecho de ser humanidad y dotado de naturaleza racional, ostenta en sí el maravilloso deseo natural de saber, en otros términos, de hacer ciencia (Aristóteles, 2006). Y es así como AS05 comparte diciendo: “Bueno estamos hablando en el... (pensativa) en el contexto educativo de investigación-acción participativa y eso ha tenido en cuenta los saberes ancestrales de ciertas comunidades y está siendo visto como una forma de hacer ciencia también”.

Y es que no debe caber ninguna duda, hay ciencia, que difícilmente lo admitan u otros se resistan a considerarla, es otra cosa y asunto de ellos. Pero es conocimiento, sea ancestral por el hecho de ir de generación en generación, no es una razón suficiente subestimarla; como tan ancestral son muchas concepciones ontológicas, epistémicas, éticas e incluso lógicas que devienen desde los clásicos griegos y se mantengan en el presente como una fuente de peso para argumentar o soportar ideas en el campo de las ciencias presentes. En el campo de la filosofía, cuando se emprende la tarea de comprender su origen y razón de ser, se comienza hablando de: “la esencia de la filosofía (siendo ésta) la teoría del conocimiento” (Hessen, 2011, p. 11) y en este campo gnoseológico como problema se alude conscientemente dos realidades residentes en el hombre: el saber ordinario y el conocimiento científico (Raeymaeker, 1948). Por ende, no cabe cuestionarse el saber ancestral, puede comulgar perfectamente con la ciencia, ésta puede aprovechar mucho del saber originario.

En este orden de ideas AS06, consiente el valor del saber ancestral, lo cual le pondera como una fuente inagotable de conocimiento que puede imbricarse con el conocimiento científico, teniendo en cuenta que estos saberes en el contexto universitario se manifiestan a través de: “...la investigación colaborativa, programas académicos integrados, educación intercultural, y proyectos de revitalización cultural.

Este enfoque busca valorizar y combinar ambos tipos de conocimiento para enriquecer la educación y abordar de manera más holística los desafíos contemporáneos”, como ha sucedido en una de las IES, así ejemplificada por AS02, que tras la realización de una actividad académica se pudo conocer forma y eficiencia, ontológicamente hablando, de la educación superior en contextos étnicos. Dice el informante clave: “El semestre pasado hicieron una feria entonces cada profesión debía darle la explicación de cómo se veía por ejemplo la fisioterapia desde la cultura y desde lo científico y desde la educación interprofesional a través de estudio de casos”.

Un dato interesante, en el que se describen diversas perspectivas de estudio sobre una cosa en particular de estudio, la fisioterapia. Y es que existen diversas apreciaciones sobre un objeto de estudio, en el marco investigativo el problema paradigmático o el enfoque de lo que se investiga que se justifica según la forma en como el que indaga ve el problema de estudio y aquello que desde lo necesario le invita a indagar; *verbi gratia*, una cuestión europensada, modernizada, pero ya globalizada, ahora se contrasta con otras perspectivas desde la razón cultural y por otra parte desde la educación interprofesional. Dueñas y Aristizabal (2017) partiendo de la concepción intercultural y las tensiones que se suscitan en materia de investigación científica en escenarios normales, ahora crece la tensión cuando se imbrica el saber ancestral con el hacer ciencia y explicitan lo siguiente citando a Delgado y Rist (2016):

...para el conocimiento científico de origen eurocéntrico, las explicaciones de la realidad se limita al mundo físico, contrario a la cosmología ancestral que abarca realidades físicas, biológicas, sociales, económicas, espirituales y políticas (...) como se aprecia en el contexto orfebre que se trabajaba a partir de lingotes para elaborar piezas de carácter sagrado que se convertían en una expresión de la naturaleza de forma unificada (p. 29).

En síntesis, es una colisión de enfoques lo que se suscita en estos escenarios de reflexión y/o sistematización de una realidad dianoética presente en dos tipos de seres humanos, el uno enfocado a/en sus raíces y cosmovisiones; versus el delimitado por la comunidad científica que justifica filosófica y técnicamente la situación paradigmática y el procedimiento a seguir para la concreción definitiva de lo estudiado. Y aunque en el primero se decreta ausente un tecnicismo cientificista y en el segundo se rija por deontología de las ciencias a las prescripciones así universalmente consideradas por el

mundo científico (paradigma), hay una respuesta sistematizada desde sus tópicos a aquellas necesidades del conocer y del hacer saber, tanto como ante las náuseas del neonato el médico recomienda un tratamiento y observación clínica; como para la etnia hay un tratamiento espiritual que por vía de rezos (rituales) y bebedizos de plantas; y que vista desde ambas realidades aparentemente adversas, el neonato adquiere la sanación a través de saberes, donde no ha de existir subestimación alguna.

Y en vista de esta participación de la universidad en entornos étnicos, desde la preceptiva gnoseológica ancestral y científica, en vista que la Universidad se imbrica con las poblaciones indígenas por su componente investigación; resulta interesante saber si existe otra consideración por la que la Universidad asciende a relacionarse con los pueblos originarios, dado que AS02 en uno de sus aportes indicó que la universidad hace vida en entornos étnicos desde investigación, así como: "... a través de los proyectos de extensión". Siendo así, resulta interesante conocer ¿Qué programas de extensión académica ejecutan las Universidades de la Región o Nacionales a fin de brindar espacios formativos a nivel superior a miembros de comunidades indígenas?

El aporte señalado, describe la realidad y el quehacer ordinario de toda Universidad, pues además de las actividades de docencia, las IES se mueven, visibilizan y/o proyectan a través de las actividades de Investigación y Extensión. Ya vista la interacción desde la actitud indagatoria, es propio conocer esta integración IES-comunidades indígenas a través de Extensión Universitaria, a lo que actores sociales como AS01 señala algunas iniciativas de creación motivadas por agentes externos que desde una dependencia institucional como la: "...oficina de educación continua un diplomado para formulación de proyectos para comunidades indígenas, pero aún no se ha concretado la iniciativa a causa de que los indígenas no quieren asumir los costos y han buscado financiación externa sin éxito".

Es posible que, este tipo de acciones asumida por los miembros de etnias corresponde a la promoción de: "cupos y becas dirigidas únicas y exclusivamente para esta población" (AS03). Aun así, la diligencia de las Universidades continúa en apogeo en atención a la formación de las comunidades indígenas, estas casas de estudios superiores:

...suelen ejecutar programas de extensión relacionados con la educación intercultural, talleres sobre derechos humanos y gestión ambiental, así como proyectos de investigación y desarrollo comunitario en conjunto con las comunidades indígenas. También se han desarrollado diplomados y cursos de formación dirigidos específicamente a líderes indígenas (AS04).

Cursos, talleres, en fin, estudios no conducentes a grado que permiten al indígena a capacitarse con tendencias innovadoras favorables para el desarrollo de sus entornos de convivencia sin alterar sus principios y autonomías étnicas, conforme a lo dictado en las Normas del Estado colombiano y exhortos mundiales en materia de etnicidad.

En el caso particular de la extensión universitaria, los recientes procesos de territorialización que las universidades han desarrollado (...), posibilitaron el acompañamiento de los académicos a las demandas de las comunidades indígenas, generando novedosas formas de vinculación social y, en ciertos casos, de colaboración intercultural (Ossola, 2018, p. 58).

Y en ese orden de ideas, las IES de Colombia, a nivel nacional como regional: “...ejecutan una amplia gama de programas de extensión académica dirigidos a las comunidades indígenas. Estos programas incluyen educación a distancia, diplomados, cursos (...) formación en salud intercultural y alianzas con organizaciones indígenas” (AS06). Estos programas ofertados por las Universidades, aunque no conducentes a grado, favorecen individual y colectivamente a la(s) etnia(s), el propósito final de las IES es: “...llevar la educación superior a los territorios indígenas y fortalecer sus capacidades organizativas y culturales” (AS06).

Además, de ofrecer otros beneficios, que aunque no académico-formativos, pero sí satisfactorios para las comunidades es que el actor social AS02 expresa que: “...tengo conocimiento de unas comunidades que trabajan en la universidad de la Guajira donde hacen brigadas de salud, brigadas de la casa de justicia, prevención del abuso sexual y eso depende de las necesidades de cada comunidad”. Las universidades desde Extensión como dependencia, asiste, orienta, atiende, entre otras actividades, el apoyo a las comunidades y este tipo de eventos como los reseñados por el informante clave, son esas ofertas beneficiosas socialmente, que pueden darse conjuntamente con Bienestar Estudiantil y sus servicios o cooperativamente con otra dependencia de la IES o de la misma comunidad.

Es importante destacar, que pese a los aportes conscientes del quehacer de la Universidad con las comunidades indígenas desde Extensión, otros de los actores como AS05 manifiesta que: “No tengo conocimiento”, posiblemente no tiene nociones del desarrollo de estas actividades o no se ejecutan al aseverar que: “Hasta el momento en la región no conozco ninguna, fuera de los cupos especiales”.

En atención a todas las manifestaciones de los informantes claves que calcan la imagen de la Universidad en su vinculación con las manifestaciones indígenas desde sus contextos, ofreciendo lo que ella saber dar, enseñanza; pero además reconocimiento no sólo de la identidad étnica y todo cuanto a ellas les asiste, sino especialmente el valor a sus saberes que aunque ancestrales y novedosos a su vez, son una razón dependiente de las necesidades que se han determinado en pro de la humanidad presente en cada manifestación. La tarea es compleja, pero no imposible para las IES. Desde las Unidades de Investigación, así como de Extensión en todas sus secciones, es posible imbricar y alcanzar metas significativas para ambos entornos, el Universitario y el indígena. Según la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES, 2008) declara que la educación superior es:

(...) un derecho humano y un bien social. Los Estados tienen el deber fundamental de garantizar este derecho. Los Estados, las sociedades nacionales y las comunidades académicas deben ser quienes definan los principios básicos en los cuales se fundamenta la formación de los ciudadanos y velar porque ella sea pertinente y de calidad. El carácter de bien público social (...) se reafirma en la medida que el acceso a ella sea un derecho real de todos los ciudadanos (párr. 11).

La Universidad corresponde al desarrollo local y llama a los habitantes del entorno social, sin distinción alguna, a formarse como profesionales, con educación de calidad y compromiso social. De ahí que además de la enseñanza y la capacitación como profesionales aptos para el País, las Universidades en entornos étnicos promueven el desarrollo sostenible, la preservación de la cultura y el fortalecimiento de las comunidades. En cuanto a la investigación visibiliza ante la sociedad intelectual el conocimiento local, pues las comunidades indígenas permiten documentar y valorar sus saberes ancestrales, fundamento de su sostenibilidad; además de identificar las necesidades de los pueblos originarios, lo que permite diligenciar políticas públicas, planes y programas para el desarrollo local; y en cuanto a extensión, permite la

transferencia de conocimientos y la formación de talento humano fortaleciendo las capacidades de las comunidades a través de talleres, cursos y programas de capacitación.

Tabla 22

Antología de aportes suministrado por los informantes claves, subcategoría: Universidad en entornos étnicos

¿De qué manera la universidad colombiana, nacional o privada, hace vida en entornos indígenas?	
Código	Información
AS01	Con proyectos de investigación y extensión
AS02	A través de los proyectos de investigación, a través de los proyectos de extensión y de las practicas académicas, por ejemplo tenemos estudiantes practicantes en comunidades indígenas
AS03	Por lo general atiende a los procesos de investigación
AS04	Las políticas etnoeducativas en Colombia se basan en la idea de brindar una educación intercultural que reconozca y valore la diversidad étnica y cultural del país. Estas políticas buscan adaptar el sistema educativo a las necesidades, lenguas, y cosmovisiones de las comunidades indígenas, afrodescendientes y otros grupos étnicos, respetando sus derechos culturales y educativos consagrados en la Constitución de 1991.
AS05	Por los espacios interculturales que se abren en las instituciones.
AS06	Las universidades colombianas, tanto públicas como privadas, hacen vida en los entornos indígenas mediante programas de educación intercultural, proyectos de investigación, extensión académica en los territorios, convenios con comunidades, preservación de saberes ancestrales y la promoción del liderazgo indígena. Estas iniciativas fortalecen el tejido social y cultural de las comunidades, mientras les brindan acceso a la educación superior y el desarrollo sostenible

Caicedo y Castillo (2008)	Podemos afirmar, que a pesar de que en las últimas dos décadas se ha hablado mucho de metodologías de investigación participativas entre actores académicos y agentes externos a las universidades como el diálogo de saberes, la producción colectiva de conocimiento, la investigación acción participante y la investigación colaborativa, entre otras, no hay asunto más extraño a la esencia misma de la universidad, que ponerla en interlocución con su externalidad epistémica
¿De qué forma existe alguna comunión entre los saberes científicos y los saberes ancestrales de cada movimiento étnico en la educación universitaria?	
AS01	Como política no existe, pero si hay iniciativas individuales para conservar el saber y las tradiciones
AS02	El semestre pasado hicieron una feria entonces cada profesión debía darle la explicación de cómo se veía por ejemplo la fisioterapia desde la cultura y desde lo científico y desde la educación interprofesional a través de estudio de casos.
AS03	Considero que este proceso está iniciando, se trabaja mucho el tema de conservación ambiental, cultural y prácticas de salud.
AS04	En algunas universidades, especialmente aquellas que se enfocan en estudios ambientales y sociales, se está comenzando a integrar los saberes ancestrales con los conocimientos científicos. Esto se manifiesta en proyectos de investigación colaborativa, donde los conocimientos tradicionales de manejo del territorio y los recursos naturales complementan el enfoque científico.
AS05	Bueno estamos hablando en el el contexto educativo de investigación-acción participativa y eso ha tenido en cuenta los saberes ancestrales de ciertas comunidades y está siendo visto como una forma de hacer ciencia también.
AS06	la comunión entre los saberes científicos y ancestrales en la educación universitaria se manifiesta a través de la investigación colaborativa, programas académicos integrados, educación intercultural, y proyectos de revitalización cultural. Este enfoque busca valorizar y combinar ambos tipos de conocimiento para enriquecer la educación y abordar de manera más holística los desafíos contemporáneos.
Dussel (1968)	el conjunto de comportamientos predeterminados por actitudes ante los instrumentos de civilización, cuyo contenido teleológico

citado por Bauer (2016)	está constituido por los proyectos, valores y símbolos del grupo, es decir, estilos de vida que se manifiestan en obras de cultura y que transforman el ámbito físico-animal o cósmico de un mundo-humano, un mundo cultural.
¿Qué programas de extensión académica ejecutan las universidades de la región o nacionales a fin de brindar espacios formativos a nivel superior a miembros de comunidades indígenas?	
AS01	En las convocatorias externas y además se ha intentado montar una iniciativa de la oficina de educación continua un diplomado para formulación de proyectos para comunidades indígenas, pero aún no se ha concretado la iniciativa a causa de que los indígenas no quieren asumir los costos y han buscado financiación externa sin éxito.
AS02	No se si entrará en esos programas pero tengo conocimiento de unas comunidades que trabajan en la universidad de la Guajira donde hacen brigadas de salud, brigadas de la casa de justicia, prevención del abuso sexual y eso depende de las necesidades de cada comunidad.
AS03	Existen cupos y becas dirigidas únicas y exclusivamente para esta población.
AS04	Las universidades suelen ejecutar programas de extensión relacionados con la educación intercultural, talleres sobre derechos humanos y gestión ambiental, así como proyectos de investigación y desarrollo comunitario en conjunto con las comunidades indígenas. También se han desarrollado diplomados y cursos de formación dirigidos específicamente a líderes indígenas.
AS05	No tengo conocimiento...
AS06	las universidades en Colombia, tanto nacionales como regionales, ejecutan una amplia gama de programas de extensión académica dirigidos a las comunidades indígenas. Estos programas incluyen educación a distancia, diplomados, cursos, proyectos de investigación participativa, formación en salud intercultural y alianzas con organizaciones indígenas. Todo esto con el fin de llevar la educación superior a los territorios indígenas y fortalecer sus capacidades organizativas y culturales.
Ossola (2018)	En el caso particular de la extensión universitaria, los recientes procesos de territorialización que las universidades han desarrollado (...), posibilitaron el acompañamiento de los

académicos a las demandas de las comunidades indígenas, generando novedosas formas de vinculación social y, en ciertos casos, de colaboración intercultural

Análisis

Es interesante el trabajo que viene desempeñando la Universidad en estos entornos étnicos. No existe un divorcio de la educación en cuanto un todo, en el entendido de que las ofertas que se presentan académicamente, es en virtud de que hay competencias académicas por parte de los participantes indígenas para corresponder a dichas ofertas de la Universidad y en consecuencia ascender a estos espacios de estudios superiores, porque: “La educación superior es un bien público social, un derecho humano y universal” (CRES, 2008), que en atención a los aportes, se ha ofrecido y se ha aprovechado significativamente. Amén al desempeño investigativo ejercido por las universidades, se puede decir que las políticas etnoeducativas de Colombia han cobrado forma en materia de educación intercultural, así como paulatinamente se ha dado el tejido sociocultural de las comunidades con los claustros universitarios, desde la investigación en la comunión de saberes y el reconocimiento sistemático del saber ancestral como filosofía autóctona de los pueblos originarios y que ha dado pie a fundamentos de una filosofía del sur con destellos antropológicos, sociológicos, psicológicos y educativos, sin alterar los principios autóctonos de las etnias. Queda claro que las universidades no han desmayado en su rol como casas de estudios superiores, pues desde la investigación, así como la extensión han visibilizado ante el país las realidades étnicas de Colombia, así como ante cada manifestación indígena han hecho patente a la Universidad, al punto de despertar en algunos miembros étnicos, los deseos de formarse profesionalmente, bien en los programas académicos conducentes a grado, así como a los cursos, talleres y diplomados difundidos por los claustros a las etnias, en atención a sus necesidades locales.

Fuente: elaboración de la autora.

La Universidad, es una de las partes de la educación como todo que cumple a cabalidad, roles en los que compromete a la academia en toda su extensión con el mundo exterior en dos vertientes: desde el quehacer de las ciencias por la investigación; y por otra parte, a través de actividades, planes y programas de extensión (sociocultural, académica, apoyo a comunidades, deporte, TIC's, otros) con la puesta en práctica sus

saberes en interacción con la sociedad de su propio contexto o hasta donde pueda alcanzar su proyección, más ahora en tiempo donde las comunicaciones amén a la virtualidad, así lo permite con el empleo de entornos virtuales destinados para la enseñanza.

Cada aporte, acotó un valor significativo acerca de la tarea que viene ejerciendo en Colombia la Universidad Nacional como Particular, es decir, no ha quedado en letra muerta las proposiciones legales en materia de proyección de la enseñanza a entornos donde hacen vida pueblos originarios, comunidades afrocolombianas y otras formas más de vida. La educación es un derecho universal, y la educación superior tiene un arraigo sociopolítico de gran impacto, pues no sólo ofrece a los pueblos formación académica de preparación profesional y con ascenso a grado académico; sino que también ofrece otros beneficios académicos ajustados a las condiciones de aquellas personas (indígenas o urbanas), para que capaciten, sinceren sus saberes y se acrediten, así como aprendan nuevas formas de hacer posible sus saberes comunes, oficios o mejor aún formarse continuamente, sea cual sea su condición, estrato social, credo, entre otros. Diría Jaspers (1996):

la Universidad es siempre, cuando es real, expresión de un pueblo. Ella busca la verdad, ella quiere conocer lo universalmente válido, ella quiere servir a la humanidad, representar al género humano sin más. *Humanitas* –incluso cuando este concepto se ha transformado muchas veces y profundamente– le pertenece a su esencia. Justamente por eso es cada universidad nacional y pertenece a un pueblo, pero ella aspira más allá, precisamente, a comprender lo supranacional y volverlo real (p. 66).

Hay mucho que aprender, no en vano el Maestro de Platón expresare la máxima: *sólo sé, que no sé nada*, una premisa que debe resonar en las personas que hacen vida académica en los claustros, ya que se está en proceso continuo de aprendizaje, así esté ubicado en una competencia de enseñanza. Y se expresa esto, porque desde la investigación, así como desde extensión universitaria, de los pueblos originarios, hay saberes que valen la pena considerar a reflexión, profundización, socialización, difusión, versus a aquellas proposiciones científicas que en la historia del conocimiento, así como en los tiempos presentes emergen a favor de la humanidad, incluso desde una perspectiva crítica bidireccional.

Tabla 23

Resumen analítico de la subcategoría Universidad en entornos étnicos; categoría: Inclusión educativa y etnoeducación universitaria basada en principios de interculturalidad

Categoría	Subcategoría	Categoría emergente
Inclusión educativa y etnoeducación universitaria basada en principios de interculturalidad	Universidad en entornos étnicos	• Derecho a la educación • Investigación científica y saberes ancestrales • Formación y acreditación de competencias

Fuente: elaboración de la autora

Subcategoría: Fomento de la educación inclusiva en la educación superior

Como se ha expresado en la subcategoría anterior, la educación es un todo. Antes de hablar de la educación superior sobre la inclusión en este cosmos tan especial y complejo a su vez, se puede inquirir especulativamente, moralmente, y es apreciable las innumerables concepciones especulativas y legales que hablan o comprenden la inclusión educativa de una manera tan altruista, casi que aceptable que esto sea una realidad carente de inmutabilidad. No se puede hablar de una educación universitaria como fase última del proceso educativo, sin considerar la causa inicial y momento fundamental de la formación del niño/a, como la etapa inicial o primaria.

Según Obando (2025) en su artículo de opinión “Gran farsa de la educación inclusiva”, en el que expresa a razón de investigación de campo realizada que: “Colombia enfrenta graves problemas en educación inclusiva: 8 de cada 10 niños con discapacidad no están en el SIMAT y los docentes carecen de preparación adecuada” (Párr. 1). El SIMAT (Sistema Integrado de Matrícula) es: “es una herramienta que permite organizar y controlar el proceso de matrícula en todas sus etapas, así como tener una fuente de información confiable y disponible para la toma de decisiones” (MinEducación, 2021, párr. 1). Instituto que sirve de monitor educativo, en todas las etapas en que este proceso se ejecuta a nivel nacional.

Ahora, es preocupante este tipo de hallazgos, lo que lleva a considerar que aún es una brecha significativa en la educación, el tema de la inclusión por varias razones: una, por la alcabala que se erige a la hora del acceso a la educación de estos sujetos de todas las edades al sistema educativo, por el hecho de ser personas con discapacidad; segundo, la falencia formativa de parte de los docentes, cosa que deben asumir con prontitud las IES, capacitando a los docentes especialistas o no, en materia de discapacidad, lo mismo que en etnoeducación, pues la suerte, luego del egreso del profesional de la docencia, no está garantizado que sea en el área de conocimiento y donde desea el docente, sino según los requerimientos de la educación.

Ahora bien, en materia de educación superior, la educación como se ha dicho, es un derecho y un bien público de carácter social, que inclusivamente en Colombia busca garantizar a todos los interesados a formarse profesionalmente, el acceso a una educación de calidad, tal como está previsto en la Ley 1618 de 2013 (en el caso de personas con discapacidad), el Decreto 804 de 1995 donde se delimita que: “La Educación para grupos étnicos hace parte del servicio público educativo y se sustenta en un compromiso de elaboración colectiva” (Art. 1), la Ley 115 de 1994 en sus artículos 55 al 59, *spiritus leges* (espíritu de la ley) que rige el buen funcionamiento de la educación en todos sus sectores, así como en todas sus demandas nacionales y globales,

En este orden de ideas, resulta interesante conocer de parte de los actores sociales sobre el fomento de la educación inclusiva en la educación superior, más aún tratándose de la educación de los pueblos originarios que hacen vida en el País. De momento, sería interesante conocer ¿Qué políticas ejecutan las Universidades de la región en tono con la educación inclusiva en las comunidades indígenas? Es posible que sea tácita la posición fijada por AS03, pero alude que las Universidades manejan como criterio: “Los cupos especiales, entran sin competir”. ¿No existe en los claustros un programa de admisión y requisitos sine qua non que debe cumplir el aspirante a estudiante de la Universidad x ó y? El hecho de admitir que existen cupos especiales, es porque existen unos criterios que pueden ser agotados por unos sí, por otros no. Este tipo de admisión, por cupos especiales, es un proceso cerrado, exclusivo, no amplio para todos, aunque aparente ser amplio.

Es natural, en un proceso de admisión, que la universidad emita una oferta abierta y ante ella los interesados atiendan a unos instrumentos y junto con ellos requisitos que debe agotar el potencial estudiante universitario indígena o no; de lo contrario, el proceso de admisión no se da a los efectos del incumplimiento por parte interesada. En este caso, la Universidad no excluye, sino que existen protocolos naturales a cumplir y no manejarse por medio de cupos especiales, que no es otra cosa que una medida pseudo política de gestión de admisión estudiantil. Y se aprecia así, en la medida en que pierda su rumbo por alguna razón el denominado “cupos especiales”. Sin embargo, Rodríguez, et. al., (2024) al hablar de la admisión especial universitaria, considera que:

...este sistema de selección universitaria opera sobre la base de criterios únicos, conocidos y objetivos, su funcionamiento no ha estado carente de críticas en tanto correlacionar fuertemente con el nivel socioeconómico del alumnado, inhibiendo las posibilidades de acceso a estudiantes educados en contextos vulnerables. Para hacer frente a esta situación, junto con expandir la cobertura de la matrícula, se ha procurado promover políticas de inclusión educativa entre grupos socialmente postergados (p. 150).

Y, es así. No esta carente que a este tipo de políticas sobrevengan posiciones críticas o encontradas, en vista que puede en el corto, mediano o largo plazo, a desdibujarse de la razón de ser real, es decir, una política abierta, favorable, inclusiva para aquellos estudiantes vulnerables por razones económicas, geográficas, discapacidad, etnicidad, entre otros. Es importante, que las Universidades que empleen este tipo de políticas, cuiden, no la política, sino los procesos, que se haga a través de un previo estudio socioeconómico, clínico, en fin, para conocer el *status* real del estudiante y se aplique la medida conforme a resultados, para su admisión.

Entre tanto, los demás actores sociales delimitan las políticas que tienen, desde sus consideraciones, las Universidades en materia de inclusión. Para AS05: “Las políticas de inclusión de las Universidades son diferentes en cada una. Hay políticas de inclusión y las de descuento por condición de indígena”. Si a esto se refería AS03 sobre cupos especiales, es decir, sobre el descuento que AS05 alude, es una forma de coadyuvar la Universidad a los interesados devenidos de pueblos originarios. Pero aún así, considerado como “cupos especiales”, no es del todo inclusiva la política, sino exclusiva y excluyente.

Las Universidades, pueden aprobar algunos aranceles que sean cómodos para los estudiantes, sean urbanos y regulares, sean con discapacidad, sean de comunidades indígenas o afrocolombiana, etc. Lo cierto de ello, es que son medidas que facilitan al estudiante universitario a gozar de ventajas para que logren su prosecución académica o su admisión a la Universidad. Aun así, existen diligencias por parte de dependencias de los campus, como Trabajo Social, que conociéndose la realidad del estudiante, estas políticas de descuento aplica para su admisión, permanencia y egreso, siempre y cuando el estudiante reúna los requisitos exigidos.

Y en este orden de ideas AS02 dirige su aporte a esta investigación, al expresar que existen: “Políticas de descuento, políticas de admisión y divulgación de las mismas”. Ante ello, la Universidad cuenta con recursos de difusión y promoción de las ofertas académicas para los estudiantes de nuevo ingreso, así como para los estudiantes regulares. La divulgación de la información académica, es abierta, universal, es decir, es una información que llega a todos los estudiantes regulares, así como aquellos que esperan ingresar a los claustros. Además, Coordinaciones como la de Desarrollo y Bienestar Estudiantil, conjuntamente con Admisión, estructuran metodologías de atención al estudiante por ingreso y para el estudiante regular, a los efectos de que los procesos se desarrollen abiertamente y sin contratiempo para todos en igualdad de condiciones. Así garantiza políticas inclusivas.

Ahora, para AS01, cada Universidad tiene una misión y visión, según su naturaleza y ofertas académicas. Y en atención a ello, genera a su vez: “... un documento de políticas inclusivas propio, tanto étnicas como físicas que responden a los estudiantes con discapacidad”. No sólo concentra su atención en los estudiantes provenientes de los pueblos originarios, sino a aquellos escolares con alguna dificultad, es decir, una visión inclusiva general. Y ciertamente, cada campus tiene sus políticas, puede que disten entre una y otra, pero finalmente inclusivas. AS04, por ejemplo, expresa que:

Algunas universidades han implementado políticas de admisión especial para miembros de comunidades indígenas, además de becas y programas de acompañamiento académico. También se han establecido unidades de diversidad y grupos de apoyo que buscan integrar a los estudiantes indígenas en la vida universitaria, respetando sus identidades culturales.

En este aporte de AS04, se visualiza mejor, los cupos especiales aludidos por AS03 como políticas de inclusión, como "...becas y programas de acompañamiento académico", que son entre las políticas universitarias a los efectos de admitir a un candidato a estudiante de la IES, son programas que coadyuvan y acompañan al estudiante durante su proceso de formación, desde su ingreso hasta su egreso.

Sin embargo, Rodríguez, et. al., (2024) evoca que:

Este tipo de medidas, que la literatura especializada denomina políticas de acción afirmativa, son aplicadas y documentadas en varios países desde hace casi un siglo (...) se caracteriza por asignar cupos especiales de admisión, bonificación de puntajes y acompañamiento académico, además de prestaciones y asesoría psicosocial.

Aun así, es importante destacar que los programas de admisión a las casas de estudios superior, son políticas que cada Claustro diseña para llamar a los estudiantes a su encuentro con la academia y con otras realidades como la investigación y la extensión, que durante los estudios de tercer nivel el estudiante contará con acompañamiento y/u orientación adecuada para su rendimiento (Bonucci, 1997). Ahora bien, para AS06:

Las universidades que promueven la educación inclusiva para las comunidades indígenas implementan una variedad de políticas y prácticas que van desde la reserva de cupos y la oferta de becas hasta la adaptación curricular y la creación de servicios especializados. La colaboración con organizaciones indígenas, la implementación de programas de apoyo académico, y la inclusión de perspectivas culturales son elementos clave para garantizar que los estudiantes indígenas puedan acceder a una educación superior de calidad y tengan las oportunidades necesarias para tener éxito.

El informante clave, ofrece un dato específico en materia de admisión a las universidades donde se promueve la inclusión para las comunidades étnicas. Ciertamente, cada IES genera sus políticas de admisión, así como los procesos de acompañamiento a los estudiantes desde sus inicios y durante su formación en los estudios de tercer nivel como los señala AS06: "...reserva de cupos y la oferta de becas, hasta la adaptación curricular". Es decir, no sólo promueven política de acceso, además, atención al estudiante indígena por parte de programas de apoyo que cooperan y colaboran a que sus procesos, así como su desarrollo y desenvolvimiento durante su prosecución académica. Aun cuando, el tema de la "...reserva de cupos" deja ver una inclusión educativa relativa, es decir, hay una garantía de acceso a un grupo limitado de

estudiantes indígenas o con discapacidad, por lo que no existe una inclusión absoluta, amplia.

Tabla 24

Antología de aportes suministrado por los informantes claves, subcategoría: Fomento de la educación inclusiva en la educación superior

¿Qué políticas ejecutan las Universidades de la región en tono con la educación inclusiva en las comunidades indígenas?	
Código	Información
AS01	Cada una tiene un documento de políticas inclusivas propio, tanto étnicas como físicas que responden a los estudiantes con discapacidad.
AS02	Políticas de descuento, políticas de admisión y divulgación de las mismas
AS03	Los cupos especiales, entran sin competir.
AS04	Algunas universidades han implementado políticas de admisión especial para miembros de comunidades indígenas, además de becas y programas de acompañamiento académico. También se han establecido unidades de diversidad y grupos de apoyo que buscan integrar a los estudiantes indígenas en la vida universitaria, respetando sus identidades culturales.
AS05	Las políticas de inclusión de las universidades que son diferentes en cada una. Hay políticas de inclusión y las de descuento por condición de indígena.
AS06	Las universidades que promueven la educación inclusiva para las comunidades indígenas implementan una variedad de políticas y prácticas que van desde la reserva de cupos y la oferta de becas hasta la adaptación curricular y la creación de servicios especializados. La colaboración con organizaciones indígenas, la implementación de programas de apoyo académico, y la inclusión de perspectivas culturales son elementos clave para garantizar que los estudiantes indígenas puedan acceder a una educación superior de calidad y tengan las oportunidades necesarias para tener éxito.
Rodríguez, et. al., (2024)	...este sistema de selección universitaria opera sobre la base de criterios únicos, conocidos y objetivos, su funcionamiento no ha estado carente de críticas en tanto correlacionar fuertemente con el nivel socioeconómico del alumnado, inhibiendo las posibilidades

de acceso a estudiantes educados en contextos vulnerables. Para hacer frente a esta situación, junto con expandir la cobertura de la matrícula, se ha procurado promover políticas de inclusión educativa entre grupos socialmente postergados

Análisis Las Universidades, por su concepto de autonomía, le permite definir sus políticas de admisión, desde la oferta y programas académicos para aquellos interesados en cursar estudios de tercer y cuarto nivel, que en pro de vender calidad educativa, promueven la inclusión, específicamente para estudiantes con discapacidad, en condiciones étnicas, realidad afrocolombiana, entre otros. El Estado legislativamente exhorta la inclusión educativa, orienta procesos y aspectos a considerar que cuida la inclusión a la educación; pero cada IES, como se ha indicado, suscribe sus propias políticas de ingreso, así como de prosecución y egreso, amén a la autonomía universitaria, bien sea en IES Nacionales como particulares. Y como se expresa por parte de algunos actores sociales, que el ingreso se da en conformidad a cupos especiales, estas consideraciones son consideradas como: políticas de descuento como políticas de admisión especial, programas de becas y de acompañamiento académico, grupos de apoyo a los fines de integrar a las comunidades indígenas a la realidad formativa universitaria. De tal manera, que son varios aspectos que devenidas de diversas percepciones, en vista que cada Campus erige sus propias normas de admisión a los efectos de fomentar la educación inclusiva.

Fuente: elaboración de la autora

Para muchos en la realidad educativa, incluso en el ámbito de la investigación, el tema “inclusión educativa” es una novedad, para otros un constructo propio del siglo XXI a los efectos de reivindicar a aquellas poblaciones vulnerables que a lo ancho y extenso del mundo existen, que añoran capacitarse en todos los estamentos educativos y en todos los contextos donde hay manifiesto humano.

Ciertamente, no es una novedad. Ya desde la modernidad en sus comienzos, Juan Amos Comenio en Didáctica Magna alude la educación para todos, es decir, ya en el siglo XVII hubo orientación sistemática acerca de lo que hoy por hoy se califica como inclusión educativa. No cabe duda, que es una premisa que cobija a las personas con discapacidad, a los movimientos étnicos, comunidades afrocolombianas, pero además a

aquellas personas que por razones socioeconómicas, geográficas, son tan vulnerables como los antes señalados para el acceso a la educación, fundamentalmente a la educación superior.

Aun así, en Colombia las IES desde sus autonomías características como casa de estudios universitarios, generan políticas de admisión de sus potenciales estudiantes. No es una regla universal para todas las IES, sino que cada una de las Universidades, a bien genera sus propias reglas a los efectos de admitir estudiantes en condición de vulnerabilidad: discapacidad, étnicos, afrocolombianos, otros. Asimismo, coordina programas de acompañamiento a estos estudiantes a los fines de brindarle una prosecución académica de calidad y sin novedad hasta su egreso.

En conclusión, las políticas de inclusión, en cuanto concepto sí goza de una condición universal sobre la base de que la educación es un derecho fundamental; pero no así, esa universalidad no deviene en las IES una política en x campus de igual manera en y claustro, sino que las políticas varían según cada Universidad, que a modo autónomo e interno, las autoridades institucionales marcan las pautas de admisión de sus estudiantes, más aún en el caso de inclusión a estudiantes en las condiciones ya señaladas, dado que las políticas inclusivas son diferentes en cada una de las IES, para algunos hay descuentos, para otros hay becas, para otros hay acompañamientos académicos y asistencia orientadora y de servicio social. En fin, son *políticas* como herramientas y metodologías para facilitar el acceso a la formación universitaria, así como de alcanzar índices de calidad educativa desde lo inclusivo.

Tabla 25

Resumen analítico de la subcategoría Fomento de la Educación Inclusiva en la Educación Superior; categoría: Inclusión educativa y etnoeducación universitaria basada en principios de interculturalidad

Categoría	Subcategoría	Categoría emergente
Inclusión educativa y etnoeducación universitaria basada en principios de interculturalidad	Fomento de la Educación Inclusiva en la Educación Superior	• Políticas educativas de inclusión • Programas de acompañamiento académico • Cupos especiales como políticas inclusivas

Fuente: elaboración de la autora.

Subcategoría: Política de la etnoeducación en Colombia, garantía de inclusión

Como se ha expresado varias veces en el presente estudio, el tema de la etnoeducación en Colombia, es un asunto complejo, pese a que está vecino la práctica de políticas inclusivas en las Instituciones de Educación Superior y en otras instancias educativas. Sin embargo, la etnoeducación busca reconocer y enaltecer la diversidad cultural que hay en Colombia, por ser un Estado multi y pluri cultural a razón de la diversidad étnica que coexisten en algunas Dependencias Territoriales, incluidas las comunidades afrocolombianas.

En Colombia se han ejecutado actividades legislativas, no tan recientes, pero con una data significativa de décadas, que dejan en el telón el desempeño que han tenido con el fin de dictar normas que favorezcan a las comunidades vulnerables, más aún atendiendo y entendiendo que la educación es un derecho fundamental, universal, inalienable. Por ejemplo, la Ley 70 de 1993 en el que promueve derechos a las comunidades afrocolombianas, expresa que:

La educación para las comunidades negras debe tener en cuenta el medio ambiente, el proceso productivo y toda la vida social y cultural de estas comunidades. En consecuencia, los programas curriculares asegurarán y reflejarán el respeto y el fomento de su patrimonio económico, natural, cultural y social, sus valores artísticos, sus medios de expresión y sus creencias religiosas. Los currículos deben partir de la cultura de las comunidades negras para desarrollar las diferentes actividades y destrezas en los individuos y en el grupo, necesarios para desenvolverse en su medio social (Art. 34).

Y así como este imperativo moral que describe aspectos que debe tener en cuenta el sistema educativo en las comunidades “negras” como lo señala, dejan entrever la garantía de lo educativo a estas poblaciones afrocolombianas. Por otra parte, la Ley 115 de 1994, de la que se ha aludido en otras oportunidades en el estudio, que decreta a la educación como un derecho fundamental reconociendo además a la diversidad cultural.

Al respecto, es imperativo comprender desde los actores sociales ¿Qué órgano contralor del Estado vigila que los procesos de admisión estudiantil superior estén en el marco de la inclusividad, fundamentalmente a los miembros de comunidades indígenas? Al respecto los informantes claves responden en una media, de manera tajante y

sinóptica que los responsables de vigilar que los procesos de admisión y prosecución estudiantil se den en el marco de la inclusividad, son para AS01: “El ministerio de educación nacional y lo controla a través del snies”; para AS03 además del Ministerio de Educación: “El ministerio de interior...” y para AS05 reiteradamente: “El ministerio de educación nacional”. En efecto, es el Ministerio de Educación Nacional la entidad natural de regular, observar y orientar los procesos educacionales del País, entre ello si se practica la inclusión.

Sin embargo, para AS02 hace alusión a un conjunto de entidades que tienen competencias en Colombia para ser vigía de que el proceso de educativo se administre con espíritu inclusivo, a saber: “El índice de inclusión en educación superior (INES) decreto 1421 entre otros, la contraloría, procuraduría, el ICBF si es menor de edad, todos ellos deben garantizar el derecho a la educación”. Y la labor contralora o de vigilancia de que los procesos de enseñanza-aprendizaje se ejecuten en consonancia con lo normado, no sólo se ejerce en base a la educación superior, sino en el todo contexto educativo. En lo que compete a la presente categoría, el Estado cuenta con el INES y sobre el cual se detallan aspectos relevantes en la figura 17.

Figura 17
Sobre el INES Colombia

INES
ÍNDICE DE INCLUSIÓN PARA EDUCACIÓN SUPERIOR

¿QUÉ ES EL ÍNDICE DE INCLUSIÓN PARA EDUCACIÓN SUPERIOR (INES)?

El INES es una herramienta que le permite a las instituciones de educación superior identificar las condiciones en que se encuentran con respecto a la atención a la diversidad, analizar sus fortalezas y oportunidades de mejoramiento y tomar decisiones que cualifiquen el aprendizaje, la participación y la convivencia de la comunidad

OBJETIVOS DEL INES

Fomentar una educación de calidad, promoviendo estrategias de educación inclusiva dentro de las IES, como parte central de la política institucional.

¿QUÉ PERMITE EL INES?

- Orientar el proceso de educación inclusiva en educación superior
- Identificar la existencia, aplicación y pertinencia del enfoque de educación superior inclusiva.
- Determinar el proceso para guiar a las comunidades académicas desde la educación inclusiva
- Definir acciones de mejoramiento que fomenten la educación inclusiva en las IES a través de la participación de la comunidad académica
- Establecer un lenguaje común sobre el tema.

Nota: datos tomados de Índice de inclusión para educación superior, 2017
Fuente: elaboración de la autora

Asimismo, para AS04 el órgano nacional que tiene como fin controlar que los entes educativos universitarios que ejerzan realmente política inclusivas a favor de las comunidades indígenas en Colombia son:

...el Ministerio de Educación Nacional es el principal órgano encargado de regular y vigilar el cumplimiento de las políticas de admisión inclusivas en las universidades. Además, la Procuraduría General de la Nación y la Defensoría del Pueblo también tienen roles en la supervisión del respeto a los derechos educativos, especialmente en lo referente a comunidades vulnerables como las indígenas.

No cabe duda que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) es el ente encargado de estar vigilante que los procesos de admisión y de desarrollo de los campus, oficiales o particulares, tengan una dinámica conforme a la Ley, más aún tratándose de inclusión en toda su extensión, ya que los índices que el Estado debe conocer, proyectar y competir sobre Calidad Educativa, en cierto grado devienen de estas prácticas inclusivas, entre otras de índole académico, investigativo, en fin, productos que son indicadores de un óptimo ejercicio educativo a nivel superior. Para finales del siglo XX se explicita que: "...Colombia se encuentra en una importante transición educativa que tiene

como pilar estructural el acceso a la educación para toda la población” (Correa-Jaramillo, et. al., 2020, p. 98). En la actualidad, sigue siendo una tarea importante, además de innovar la educación.

Finalmente, no sólo el Estado es responsable del fiel y cabal cumplimiento de la inclusión en el contexto de la educación. Bajo este espíritu opera AS06 al expresar que:

En Colombia, la vigilancia de la inclusividad en los procesos de admisión estudiantil superior, especialmente para miembros de comunidades indígenas, es una responsabilidad compartida entre diversos organismos del Estado. El Ministerio de Educación Nacional es el principal encargado de establecer y supervisar las políticas inclusivas, mientras que la Defensoría del Pueblo y otras entidades como el ICBF, el CESU y la UARIV también juegan roles importantes en la protección de los derechos y la promoción de la equidad. La colaboración entre estos organismos y la participación de ONGs y observatorios independientes son esenciales para garantizar que los procesos de admisión sean justos e inclusivos.

Ciertamente, la labor de vigía de los procesos inclusivos de la educación superior, es de todos los organismos gubernamentales, así como de los mismos conciudadanos que hacen vida dentro de los recintos universitarios, aquellos organizados o no, pero con competencias en ser contralores socioeducativos, ya que los mismos estudiantes han de ser los veedores que sus beneficios y garantías desde el ingreso, prosecución y egreso se ejecuten conforme a la Ley y bajo las directrices de la IES. Hablar de inclusión educativa, es hablar de educación para todos, en la medida en que se practica la educación, en esa medida los pueblos se desarrollan y si ese es el norte, una Colombia innovada e innovadora, tecnologizada y tecnologizadora, educada y educadora, científica e investigadora, que valora, respeta y realza la identidad de los pueblos y sus culturas, entonces es una Colombia inclusiva desde la enseñanza en todos sus sectores.

En este sentido, es responsabilidad de la cartera ministerial de educación, quien por parte del Ejecutivo debe garantizar, en efecto, que la educación sea ofertada para todos los colombianos, y se debe entender bien el “todos”, es decir, ciudadanos urbanos, rurales, étnicos, afrocolombianos y de otras manifestaciones que hacen vida en el territorio nacional. La Universidad ha de admitir, siempre que goce con los requisitos exigidos por la Ley. Además, debe brindarse una educación de calidad bajo el monitoreo de otros entes que coadyuvan al Ministerio de Educación, pues el fin es visibilizar el desarrollo de Colombia como consecuencia de una óptima ejecución de la educación en

todos sus sectores, fundamentalmente con la educación universitaria y en esencia, con la participación de pueblos originarios como estudiantes y egresados.

Siendo esta la esperanza, la investigadora concibe la idea ¿Cómo hacer cognoscible a/en las comunidades indígenas que la educación superior está garantizada para ellos? Para AS03, las comunidades indígenas: "... tienen conocimiento al respeto". Una vez se logró escuchar una sentencia: "nada es obvio, todo es necesario". No es justo considerar que es obvio que las comunidades étnicas tengan el conocimiento de una garantía educativa favorables para sí; pues también puede hacerse obvio que no existe conocimiento alguno sobre estas ofertas académicas para ellos. En consecuencia, todo es necesario, es decir, es importante que la promoción y difusión de las ofertas académicas de admisión a las IES, sean emitidas con alto impacto, a los fines que a las comunidades indígenas cercanas o alejadas a la urbanidad, llegue estas proposiciones de rigor formativo de tercer nivel.

Por otra parte, AS01 hace de manifiesto que: "No está garantizada, (...) en este país no tienen garantías". En subcategorías anteriores se expresaba que los Arhuacos, Wayúu, entre otras etnias, eran las etnias que sostenían una célebre participación en la educación. El hecho de que haya algunas etnias participando en estudios de tercer nivel, es signo de que, en efecto, hay puertas abiertas a que miembros de los pueblos originarios, cumpliendo con requisitos parciales de ley para acceder a la educación superior, son admitidos, entre otros factores favorables para sí. Posiblemente en algunas realidades no haya prosperidad por brechas económicas, geográficas, en fin, que varían según cada persona; en otras realidades y perspectivas posiblemente sucede lo contrario.

A diferencia del precitado informante, Martínez-Silva (2023) muestra contundente información que hace saber, que en efecto, hay un trabajo superlativo en pro de las poblaciones indígenas, a saber:

El informe diagnóstico de la educación superior para los pueblos indígenas del equipo de investigación de la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) y el Consejo Regional Indígena del Cauca - CRIC (2004), con el apoyo de UNESCO IESALC, presenta algunos elementos de la situación educativa de los diferentes pueblos indígenas e identifica las principales barreras que afectan el ingreso a la educación superior: el aspecto económico para asegurar la

sostenibilidad en la universidad y la ciudad; la desinformación o el desconocimiento de políticas, convenios, becas, cupos o recursos de apoyo; la diferenciación en los estados de marginalización del sistema educativo entre las comunidades, y el distanciamiento de los centros de formación que producen alejamiento del estudiante de su entorno sociocultural. En estas barreras, también se incluyen las dificultades referidas al Fondo Álvaro Ulcué Chocué para comunidades indígenas administrado por el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX) (p. 458)

Según esta nota, presentada por Martínez-Silva, deja entrever que existen garantías, cuando todos estos organismos monitorean la situación educativa de las poblaciones indígenas. Hay una labor de información que se enfrenta a unas barreras que son conducentes a desconocimiento de políticas bien delimitadas por el teórico. Es posible que el actor social sostenga la situación desafiante como la desinformación en los pueblos originarios sobre ofertas académicas, programas de formación en tercer nivel, así como de estudios no conducentes a grado, entre otras. Pero de alguna manera, las Universidades han contribuido en dirimir esas brechas haciéndose presente en dichos entornos étnicos, a los fines de ofrecer información, interactuar con estos pueblos, pues las políticas inclusivas no son mera letra, deben existir productos que resalten el tema de la inclusión, así favorece a la IES en su acreditación, reconocimiento nacional e internacional con índices positivos de calidad educativa.

Y en este orden de ideas AS04 considera fundamental:

... llevar a cabo campañas de sensibilización y difusión en las lenguas nativas y dentro de las propias comunidades indígenas, acompañadas de talleres participativos que involucren a líderes locales. También se deben fortalecer los programas de orientación educativa y las alianzas entre instituciones educativas y comunidades, asegurando que el acceso a la educación superior sea tangible y conocido.

Y así, se dirimen posiciones negativas como las expresadas por AS01, porque sí están garantizadas en letra moral, como en políticas inclusivas y etnoeducativas de las Universidades. Sólo de este modo, inteligente, didáctico, interactivo, contextualizado y de aprovechamiento investigativo inclusive, se hace cognoscible las IES y viceversa, para los campus se hacen tangible las comunidades indígenas. Es un momento de aprovechamiento para ambas realidades, la Universitaria como las comunidades, porque permite un trabajo cercano, de intercambio y de autoexploración: “A través de la

construcción y seguimiento del proyecto de vida y socialización de derechos y deberes que como comunidades tienen” (AS02). Un intercambio sociocultural, saberes, principios que se imbrican de manera reflexiva, permitiendo así conocerse unos a otros y reconocer reconociéndose como un sistema cultural.

Por eso, Geertz (2003) citando a Parson, Kluckhohn y a Taylor (1940) considera importante los universales culturales y sus sistemas de modo que haya una comprensión conjunta, sin alteraciones, apuntando en positivo para todos al decir que:

En la naturaleza de los sistemas sociales, en la naturaleza biológica y psicológica de los individuos que los componen, en las situaciones externas en las que éstos viven y obran, en la necesidad de coordinación de los sistemas sociales. En [la cultura]... estos focos de la estructura nunca se ignoran. De alguna manera deben "adaptarse" o "tenerse en cuenta".

Bajo ningún concepto se deben ignorar estas facultades intrínsecas en desarrollo y muy naturales de la humanidad, en este caso, de la humanidad indígena como individual y como todo; así como de la humanidad que asiste y representa a las IES. Siendo a priorístico, algunas falencias o no logro de resultados satisfactorios, es precisamente por hacerse el intercambio con estas comunidades lejos de estos factores: psicológicos, biológicos y sociales. Y las Universidades, para hacerse cognoscible en el ámbito social urbano, rural y étnico, toca que desempeñar sus funciones, pero de manera contextualizada, *in situ*, con estos factores presentes, como en sus términos lo expresa AS06:

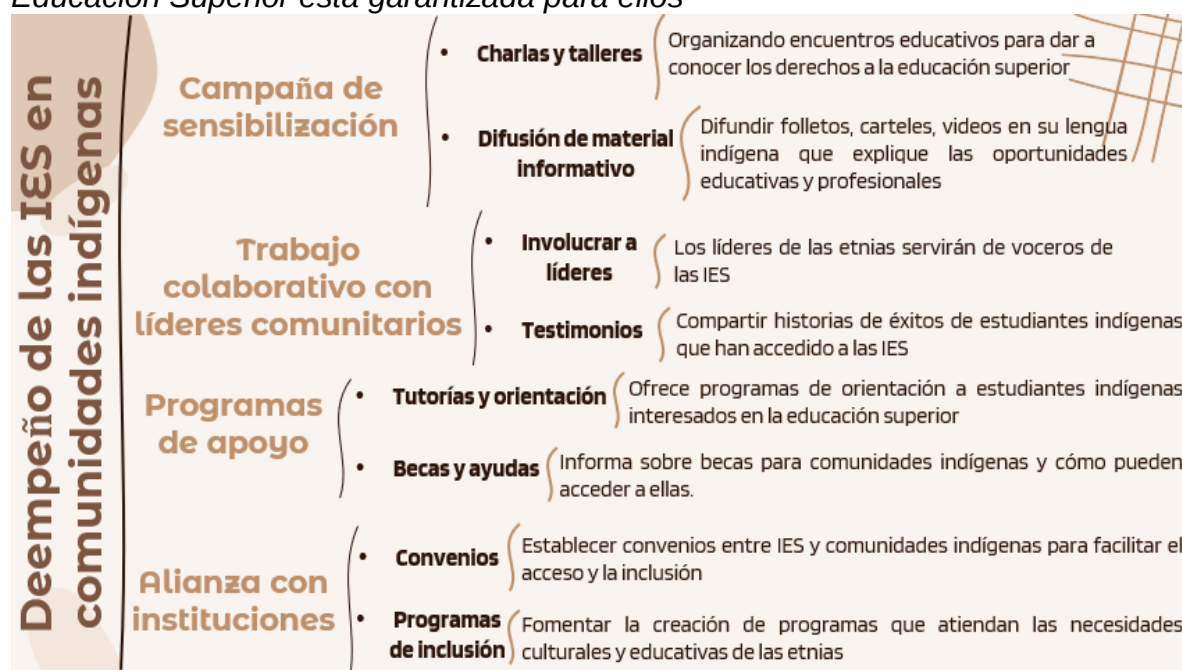
Para hacer cognoscible a las comunidades indígenas que la educación superior está garantizada para ellas, es fundamental emplear una combinación de estrategias adaptadas culturalmente, garantizar el acceso a la información, y ofrecer un apoyo integral. Esto incluye la difusión en lenguas indígenas, la formación de asesores especializados, la promoción de modelos a seguir, y la colaboración con organizaciones indígenas. Al asegurar que la información sea relevante y accesible, y al proporcionar el apoyo necesario, se puede fomentar una mayor participación de los miembros de comunidades indígenas en la educación superior.

En síntesis, para hacer cognoscible a los pueblos originarios que la educación en entornos universitarios está garantizada para ellos, por derecho humano, por ley moral y por necesidad de saber, deben llevarse a cabo un marco de estrategias para aumentar en la conciencia de ambos actores, universidad y etnias, lo que consiste para el primero

admitir y para el segundo acceder al sistema educativo superior. Para ello se debe primeramente: "...entrar al contexto de ellos y crear espacios de acceso a la información guiado por miembros... por miembros o autoridades" (AS05). Y sucesivamente otros elementos que se visualizan en la Figura 17 que a tenor de la investigadora resultarían de gran valor, teniendo en cuenta algunos aspectos, a su juicio, aprehendidos de todo el recorrido del presente estudio.

Figura 18

Aspectos necesarios para hacer cognoscible a las comunidades indígenas que la Educación Superior está garantizada para ellos



Fuente: elaboración de la autora

Estos, son algunos elementos que a consideración de la investigadora, pueden ser útiles y prácticos para aplicar con las comunidades indígenas a razón de hacer visible ante ellas, las oportunidades de acceso y áreas de conocimiento o carreras a las que pueden apostar. Ciertamente es un trabajo continuo, de asistencia periódica, que las IES pueden realizar cooperativamente entre dependencias de la Universidad, por ejemplo: Secretaría desde Admisión, Extensión con tomas culturales e intercambio sociocultural, deporte, en fin; asimismo, en vinculación con otros organismos que apuestan por el desarrollo local y territorial desde la indigeneidad.

Finalmente, se debe acotar que los encuentros periódicos permiten recoger de las comunidades, sus necesidades, abre espacios para la retroalimentación, además

entender y atender barreras que enfrentan ellos como comunidades para el acceso a la educación superior. El siglo XXI se ha conocido como la era de la información, dado que existen diversas plataformas, tantas como aplicativos por los cuales hacer difusión de las ofertas que tienen las IES para las etnias, lo que invita a hacer uso de plataformas digitales como sitios web, redes sociales, difusión de flyer's informativos sobre carreras, becas, requisitos, etc.

Tabla 26

Antología de aportes suministrado por los informantes claves, subcategoría: Política de la etnoeducación en Colombia garantía de inclusión

¿Qué órgano contralor del Estado vigila que los procesos de admisión estudiantil superior estén en el marco de la inclusividad, fundamentalmente a los miembros de comunidades indígenas?

Código	Información
AS01	El ministerio de educación nacional y lo controla a través del snies
AS02	El índice de inclusión en educación superior (INES) decreto 1421 entre otros, la contraloría, procuraduría, el ICBF si es menor de edad, todos ellos deben garantizar el derecho a la educación.
AS03	El ministerio de interior y el de educación.
AS04	En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional es el principal órgano encargado de regular y vigilar el cumplimiento de las políticas de admisión inclusivas en las universidades. Además, la Procuraduría General de la Nación y la Defensoría del Pueblo también tienen roles en la supervisión del respeto a los derechos educativos, especialmente en lo referente a comunidades vulnerables como las indígenas.
AS05	El ministerio de educación nacional
AS06	En Colombia, la vigilancia de la inclusividad en los procesos de admisión estudiantil superior, especialmente para miembros de comunidades indígenas, es una responsabilidad compartida entre diversos organismos del Estado. El Ministerio de Educación Nacional es el principal encargado de establecer y supervisar las políticas inclusivas, mientras que la Defensoría del Pueblo y otras entidades como el ICBF, el CESU y la UARIV también juegan roles importantes en la protección de los derechos y la promoción de la equidad. La colaboración entre estos organismos y la participación

	de ONGs y observatorios independientes son esenciales para garantizar que los procesos de admisión sean justos e inclusivos
Correa-Jaramillo, et. al. (2020)	Colombia se encuentra en una importante transición educativa que tiene como pilar estructural el acceso a la educación para toda la población
¿Cómo hacer cognoscible a/en las comunidades indígenas que la educación superior está garantizada para ellos?	
AS01	No está garantizada, tienen oportunidades y facilidades, pero en este país no tienen garantías.
AS02	A través de la construcción y seguimiento del proyecto de vida y socialización de derechos y deberes que como comunidades tienen
AS03	Ellos tienen el conocimiento al respeto.
AS04	Es esencial llevar a cabo campañas de sensibilización y difusión en las lenguas nativas y dentro de las propias comunidades indígenas, acompañadas de talleres participativos que involucren a líderes locales. También se deben fortalecer los programas de orientación educativa y las alianzas entre instituciones educativas y comunidades, asegurando que el acceso a la educación superior sea tangible y conocido.
AS05	Pues toca entrar al contexto de ellos y crear espacios de acceso a la información guiado por miembros por miembros o autoridades.
AS06	Para hacer cognoscible a las comunidades indígenas que la educación superior está garantizada para ellas, es fundamental emplear una combinación de estrategias adaptadas culturalmente, garantizar el acceso a la información, y ofrecer un apoyo integral. Esto incluye la difusión en lenguas indígenas, la formación de asesores especializados, la promoción de modelos a seguir, y la colaboración con organizaciones indígenas. Al asegurar que la información sea relevante y accesible, y al proporcionar el apoyo necesario, se puede fomentar una mayor participación de los miembros de comunidades indígenas en la educación superior.
Geertz (2003)	En la naturaleza de los sistemas sociales, en la naturaleza biológica y psicológica de los individuos que los componen, en las situaciones externas en las que éstos viven y obran, en la necesidad de coordinación de los sistemas sociales. En [la

cultura]... estos focos de la estructura nunca se ignoran. De alguna manera deben "adaptarse" o "tenerse en cuenta".

Análisis

Hablar de etnoeducación y más aún en contexto de educación superior, es un tema bastante complejo por las dos realidades que están presentes en el estudio: uno, las manifestaciones indígenas como un todo, que desde sus particularidades ostentan perspectivas, identidad, creencias, historia, etc.; segundo las IES que en su totalidad es un ente aparentemente abierto a cualquier suma de ideas que de ordinario comulgan y se enfrentan en buen término, pero que ya desde un plano cultural autóctono, siendo que ella ya está sobrecargada de principios, culturas, tradiciones, credos, nacionalidades inclusive, y ahora con etnias, es un desafío interesante de conocer. Más así, ésta no se cierra a interactuar con estas realidades étnicas presente en sus escolares, todo lo contrario, es un momento de aprovechamiento para aprehender de ellos, académica e investigativamente, respetando la diversidad, identidad, cosmovisión, entre otros elementos que en los imperativos morales se exhorta cuidar en la interacción por integración de pueblos originarios.

Ciertamente, las normas en Colombia comprenden y reconocen las manifestaciones indígenas, han realizado esfuerzos por admitir y legislar sobre la etnoeducación bajo la tesis de que la educación es un derecho universal, es para todos sin distinción alguna; pero esto es lo expresado en líneas y letras legales, otra cosa es en la praxis pedagógica si se ejerce como tal esta arista educativa. Los informantes han hecho saber a lo extenso del estudio desde sus aportes, que en efecto hay brechas económicas, geográficas y estructurales que limitan la ejecución de la educación en contextos donde estos pueblos natural y socialmente se desenvuelven. Además, hay una brecha que ya no corresponde al Estado, pues son las mismas etnias que se cierran a estas ofertas, posiblemente por el temor de que haya por ello un proceso transculturizador; pero las Ley 115 de 1994, así como los decretos en materia indígenas exhortan tajantemente, sobre el respeto a la identidad cultural, entre otros aspectos subyacentes en la realidad cultural y antropológica.

Asimismo, se demarca, que son pocas las manifestaciones indígenas que ordinariamente hacen vida en los espacios formativos, independientemente de sus aspectos u ofertas: básica primaria, secundaria, superior. Pero aún así, el Estado está consciente de los desafíos estructurales, así como formativo de

etnodocentes o docentes interculturales bilingües que coadyuven a la atención y capacitación académica en los espacios naturales de cada etnia.

Aun así, las Universidades de la Región, en consecuencia con su tarea académica, investigativa y extensionista, realiza trabajo que imbrica de una u otra forma a los claustros con las etnias por la vía de la investigación o por extensión. Este interaccionismo e/o intercambio que los universitarios (docentes, estudiantes, entre otros) sostienen con las etnias, son un medio transmisor de información respecto a programas u ofertas académicas, siempre que estos cuenten con los requisitos a los fines de poder acceder a la educación superior; asimismo, desde Extensión, conocen talleres, diplomados, cursos de capacitación o de certificación de experiencias, sean camino para que los miembros indígenas concierten con los claustros.

En vista de aquello que se ha regulado moralmente; así como lo ejecutado por parte de la universidad en entornos indígenas por vía de la investigación y extensión, el Estado a través del Ministerio de Educación, así como en colaboración de otros organismos como el El Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), el Índice de Inclusión en Educación Superior (NES), el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), la Procuraduría General de la Nación, el CESU, la UARIV y otras ONG's que responsable y preocupadamente atienden el tema educativo en el País, pero fundamentalmente si se ejecutan las políticas de atención, admisión, curso o prosecución y egreso de los indígenas, en este caso de las IES.

Como se ha dicho, las Universidades no se han divorciado de su quehacer ordinario, pues por vía investigativa, así como extensionista han hecho presencia en las comunidades indígenas. Y aunque haya algunas posiciones escépticas o críticas hacia el Estado o las IES sobre la no garantía al derecho a la educación que les asiste a estas personas originarias, éstas IES han sido un referente personal de hacer visible su institucionalidad o de la Universidad como concepto en sus entornos. Los mismos universitarios, que sirvieron informativamente al estudio, expresan que existen diversas formas de hacer presente a la Universidad en las comunidades indígenas; repensar estrategias y medios para hacer eco de una Universidad que está presta a formar y profesionalizar a miembros de las etnias, según los requerimientos del momento, así como de sus contextos y sin pretender alterar su

identidad, creencias, tradiciones, cosmovisión, etc. Finalmente, estas consideraciones morales y prácticas, fortalecen la idea de la etnouniversidad que se piensa en la Guajira, a los efectos de admitir la necesidad de la enseñanza superior en estos pueblos.

Fuente: elaboración de la autora

Es importante destacar, que la etnoeducación se ha ido haciendo un apéndice novedoso en el contexto educativo, referido a la atención didáctica de los pueblos originarios desde sus realidades, principios, identidades, historia, cultura, cosmovisión, creencias, entre otros. Colombia, como muchos otros países del continente, son multiétnicos y pluriculturales, y aunque unos que otros hayan diligenciado educativamente la formación intercultural bilingüe, no quiere decir del todo que se practica la etnoeducación.

Basta revisar la historia educativa de Colombia desde algunos documentos como el “Informe análisis estadístico LEE” (2024) de la Pontificia Universidad Javeriana, quien detalla el punto de partida de una reflexión educativa en Colombia en el marco de las identidades culturales, siendo ésta a partir de 1994 y donde se conceptualiza la etnoeducación como:

... un proceso educativo para grupos étnicos o comunidades que integran la nacionalidad colombiana y poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos, tal como se encuentra plasmada en la Constitución Política de Colombia de 1991. Desde la Ley General de Educación de 1994 (Ley 115 de 1994) (Párr. 1).

Y, aun cuando el precitado informe señale a la Constitución Política de Colombia, en su contenido referido a las comunidades indígenas, sólo hace alusión a asuntos políticos y geopolíticos, más no educativos; salvo la Ley especial (115, 1994) donde arguye definición de etnoeducación (Art. 55), selección de educadores (Art. 62) y su respectiva contratación (Art. 63). Entre otros órganos el ya aludido Decreto 804 de 1995 por el cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos. De modo que, los esfuerzos que se han hecho desde mediados de la última década del siglo XX, hasta ahora en materia etnoeducativa, ha sido imbricada con la temática inclusiva, además, que asciende en el contexto educativo como ejes de reflexión y alta consideración.

En síntesis, sí existen políticas educativas dirigidas hacia los pueblos originarios en consideración que éste servicio es un derecho universal fundamental, de orden sostenible a los fines de que se deben cuidar los principios delimitantes de cada etnia, sin alterarlos. Ontológicamente, la educación ocasiona accidentes (cambios, movimiento) espirituales y de habilidad en los escolares, más esto no es un indicativo para expresar que se altera la cosmovisión, creencias, historia, identidad, entre otros; sino que amplía el radio de nociones, interrelaciona el saber ancestral con aquellas expresadas de manera científica, técnica, teórica. Lo que sí es imperativo en estas realidades, es que estas comunidades sean atendidas por etnodocentes o maestros con competencias intelectuales en etnoeducación, en educación intercultural bilingüe y en este sentido, las IES son una fortaleza, bien con la admisión de indígenas a los estudios de tercer nivel, desde la investigación, o las propuestas académicas desde extensión.

Tabla 27

Resumen analítico de la subcategoría Política de la etnoeducación en Colombia garantía de inclusión; Categoría: Inclusión educativa y etnoeducación universitaria basada en principios de interculturalidad

Categoría	Subcategoría	Categoría emergente
Inclusión educativa y etnoeducación universitaria basada en principios de interculturalidad	Política de la etnoeducación en Colombia garantía de inclusión	• Políticas educativas de inclusión • Instancias oficiales de atención etnoeducativa • Socialización de derechos y deberes etnoeducativos • Garantía de acceso de las etnias a las IES

Fuente: elaboración de la autora

Comprensión general de la categoría: Inclusión educativa y etnoeducación universitaria basada en principios de interculturalidad

Al comienzo de la presente categoría, uno de los aspectos sobre el que se reflexionó fue precisamente el tema de la inclusión desde el devenir de la educación, haciendo énfasis en que, desde los comienzos de la *Paideia* como se aludió la cultura y la educación, fue discriminada, exclusiva y excluyente. Discriminada porque se formaba

a un tipo de hombre conforme a lo espiritual desde la denominada educación musical y el otro tipo de hombre en el cultivo del cuerpo preparando a éste para la guerra y el cuidado de las ciudades estado; el primero con potencial ascensión a la vida política, mientras que el segundo a servir como guarda y custodia de la nación o finalmente como artesano y es en estos aspectos donde se percibe lo exclusivo, es decir, una enseñanza según un orden social y excluyente en vista de que no todos ascienden al mismo tipo de enseñanza.

Y así como inició la educación, se desarrolló a lo largo de la historia. Pese a los exhortos de Comenio en el Siglo XVII, con su proposición *la educación para todos*, no es sino hasta el siglo XX en su ocaso cuando ese eco se logra captar y en consecuencia deviene el tema de la inclusión educativa, así como el de la etnoeducación, que cobra vigor y para muchos es un modismo y sobre el cual se emprenden trabajos sistemáticos, en el siglo XXI en las ciencias sociales concita a reflexionar sustantivamente.

La inclusión educativa y la interculturalidad, son dos grandes conceptos que para el ámbito de la educación son esenciales, particularmente para la educación universitaria. Lamentablemente el ethos educativo sobrevive en base a las noticias y las modas como fenómeno (Ugas, 2005) y para los momentos presentes el tema de la inclusión ha venido cobrando particular relevancia, pero no es un asunto del siglo XXI, es una herencia que viene desde finales de la primera mitad del siglo XX con la Declaración de los Derechos Humanos (Dueñas, 2010), dirigido a la inclusión educativa bajo la premisa “La educación es un derecho universal” y que abraza a todos sin distinción de género, credo, cultura, posición económico y/o social, entre otros (UNESCO, 2008). La experiencia subraya que cuando inicia el discurso inclusivo en lo educativo se enfocó particularmente en las personas con discapacidad. El propósito, que es magnífico, reducir los índices de exclusión, y generar mayor participación para desarrollar el potencial de cada ser humano.

Conceptos clave en esta categoría, son la inclusión educativa que está imbricada con la equidad social y la dignidad humana que en últimas se sintetiza en derecho humano. Estos referentes, que sin duda alguna hablan por sí de inclusión educativa, tiene una capital referencia a aquellas personas con discapacidad, que por derecho les asiste gozar de una educación de calidad; lo mismo al hacer referencia de las

comunidades indígenas, ambas realidades con sus peculiaridades, les merece recibir una enseñanza de alto nivel para su desarrollo como personas humanas, a su vez que es imperativa la formación especializada de docentes para atender a estos estudiantes con discapacidad o con nociones en interculturalidad.

En el recorrido sistemático, se percibió por parte de los informantes clave, a una Universidad dentro de su normalidad, una Universidad en concordancia con su naturaleza, donde la docencia no es solo su facultad operativa en la sociedad para capacitar académicamente a los profesionales del País, sino que se visibilizó desde los aportes a una IES activa en entornos indígenas, por ejemplo, desde su arista investigativa, así como de extensión. Es decir, una Universidad operativa conforme a su misión y comprometida con la sociedad en toda su amplitud, cuestión ésta que finaliza siendo, una actitud que convoca a aquellos pobladores a responder a sus necesidades de superación, abriendo sus puertas desde la admisión y brindando apoyo desde su ingreso, prosecución y egreso; caso contrario, aquellos miembros étnicos que no contando con estudios de secundaria para el ascenso a la formación universitaria, asistir a los cursos y talleres extensionistas, es otra forma de capitalizar la acción universitaria como inclusiva y etnoeducativas.

Ante otras realidades sociales, incluso universitarias donde se haga cita algún inconveniente de interaccionismo entre indígena e IES, va en la línea de brechas comunicativas por parte de las Universidades, lo que se exhorta a ampliar el radio de proyección de los claustros con sus ofertas académicas de tercer nivel, cursos, talleres, diplomados, programas otros que favorecen y que corresponda a las necesidades de cada localidad donde hacen vida las comunidades indígenas.

Finalmente, las políticas etnoeducativas están garantizadas desde la perspectiva inclusiva, tanto, como está ofertada desde la admisión hasta el egreso a los pobladores urbanos que acuden a estas casas de estudios superiores a formarse como profesionales. Y aun cuando hubo aportes de un proyecto de una etnouniversidad; por ahora es importante que existan ofertas académicas de formación continua en interculturalidad bilingüe, en etnoeducación, de que los programas sinópticos se ajusten a las realidades de los indígenas y viceversa, que los estudiantes étnicos a su vez, se acoplen a la dinámica operativa, académica, investigativa, extensionista, en sí a la vida

universitaria como tal, pues es un intercambio cultural lo que está en juego, siempre desde la premisa del respeto.

Intelección del fenómeno estudiado y comprendido

El acontecer de la educación, específicamente la universitaria, ha mantenido su corresponsabilidad con la humanidad preparándola para el desarrollo del contexto donde ésta participa, ejerce actividades investigativas con alto sentido científico y axiológico, así como contribuye con el conocimiento desde el bien-estar humano, ya que la invención no es un deber ser, sino un corresponder a las necesidades que la humanidad del momento requiere desde la ciencia solución. Y, pese a que los claustros desde su origen en el siglo XI d.C. hasta la actualidad ha mantenido su estructura y dinámica, se ha ajustado a las demandas del contexto histórico y siempre con un alto compromiso con la sociedad. Y no solamente con la temporalidad en acto, sino con la contextualidad social, política, económica, religiosa e incluso étnica.

Por ello, la etnoeducación universitaria, así pensada, toma en cuenta a las diversas manifestaciones indígenas que hacen vida en la País, en todo lo extenso de la Nación, toma en cuenta las diversas culturas y el contexto étnico de los estudiantes. Es la etnoeducación universitaria, una estrategia fundamental para fomentar una educación altamente inclusiva y equitativa. La etnoeducación aplicada en la Universidad, al imbricar las concepciones de interculturalidad, especialmente su reconocimiento y valoración como etnia(s); así como el empoderamiento a los fines de exaltar el sentido de pertenencia y autoestima ante los demás estudiantes de diversas culturas, se convierte finalmente en un pilar fundamental para la consolidación de una educación inclusiva.

Y es así, como en relación con la categoría *Principio de identidad en la indigeneidad como enfoque* resulta ser cardinal en el estudio, y fundamentalmente en la etnoeducación, dado que coadyuva a entender y valorar las culturas indígenas en toda su extensión. No solo se centra en la sostenibilidad de las tradiciones, sino que pregona y propone el reconocimiento y la reivindicación de los derechos de los pueblo indígenas en vista que los pueblos originarios también están conformados por humanos y a ellos les cobija y asiste tales derechos. ACNUR (2024) en este aspecto declara que: “La situación de los derechos humanos de los pueblos indígenas en Colombia continúa

siendo sumamente grave, crítica y profundamente preocupante, a pesar del reconocimiento constitucional de estos derechos” (párr.7).

Y bastante cierta la declaración realizada por ACNUR, más allá de que el Decreto 804 de 1995 con el que se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos, en atención a la pirámide de Kelsen, constitucionalmente no se alude a la etnoeducación, menos aún a la educación de los pueblos indígenas, sino que su discurso va en el orden político, geográfico, y de representación política de estos pueblos originarios, no más; caso opuesto a la Ley 115 de 1994, quien sí articula sobre la educación para grupos étnicos, definiendo la etnoeducación, principios y fines de la educación a comunidades indígenas, así como legisla sobre la formación de los maestros para atender a estos pueblos originarios (Art. 55, 56 y 58, respectivamente).

En tal sentido, el principio de identidad en la indigeneidad como enfoque, prima categoría del estudio, en su subcategoría *reconocimiento natural de la etnia* AS01 hace alusión que los reconoce como “...personas indígenas (...) con una lengua y cultura similares que compartan un mismo territorio” y semejante a este criterio AS03 los califica como: “...un pueblo que rasgos característicos en común. (Lengua, indumentaria, espacio geográfico, experiencias, historia en común, hábitos, visión del mundo, creencias, costumbre, etc.)”, proposiciones que muestran rasgos característicos de consideración y con los cuales se pueden apreciar de un miembro indígena; distinto a AS02 quien de manera resumida dice: “...un grupo de personas con riqueza cultural”.

Según Torres-Parodi y Bolis (2007), quien al hablar de indígenas también hace referencia a raza, reconoce a los movimientos indígenas como: ...la identificación de una colectividad humana a partir de antecedentes históricos y un pasado común, así como de una lengua, símbolos y leyendas compartidos” (p. 406), aspectos determinantes que a la par con los actores sociales, es como reconocen a las etnias. Y en efecto, es una porción de población que para algunas personas son grupos minoritarios; para la investigadora pueblos originarios que poseen aspectos que los diferencian específicamente entre unos y otros.

Asimismo, la subcategoría *Relacionalidad con comunidades étnicas*, que buscó casuísticamente conocer a qué etnia pertenecía el informante, de no ser directo por razones de transculturación, si hay mínima consciencia genealógica o si tajantemente no

tiene vinculación genética o biológica con estas poblaciones étnicas; o en otro de los casos, si por razones residenciales, de interacción social, por profesión u otros, existe algún intercambio con habitantes indígenas. Al respecto, AS01 manifiesta que: “No pertenezco a ninguna y he comulgado con los Arhuacos desde pequeño, porque mi papá que era médico, los atendía (además) tienen su forma de vestir y comunicarse de una manera particular” y en el mismo tenor AS02 expresa que: “No soy ni me considero parte de alguna comunidad indígena pero me crié cerca a la etnia Wayuu, porque me crie en la Guajira”.

Por consiguiente, hay una relación con movimientos indígenas por justificaciones geográficas, de residencia o por interacción accidental sostenida, más no por razones biológicas. Difícilmente se puede admitir abiertamente que no existe en cada persona en Latinoamérica, nacida en Colombia por ejemplo, de padre y madre colombianos y con una historia genealógica colombiana que no sostenga algún dato biológico étnico. Sólo que el pensamiento occidentalizado que de alguna forma se sostiene, es un motor conductor a emitir este tipo de respuestas, como sujetos biológicamente lejanos a ser miembros étnicos. Por otra parte, de una u otra forma, occidentalizados y eurocéntricos de pensamiento, socialmente se es etnia, por ser pueblo con un sistema de creencia, patrones culturales, tradiciones, etc y de ahí que se hable de interculturalidad, por la interacción de culturas, la urbana y la(s) indígena(s).

Por otra parte, la categoría *Comunidades étnicas y geopolítica* es un momento que permite luego del reconocimiento existencial de etnias y el grado de relacionalidad con estas; se pasa a aprehender desde la realidad dónde están presentes, manifestándose estas etnias en Colombia y así como han existido manifestos de intercambio, en qué grado se ha dado esa interculturalidad. La Ley 21 de 1991 expresa que las poblaciones: “...considerados indígenas por el hecho de descender de poblaciones que habitaban en el país o en una región geográfica a la que pertenece el país (...) conservan todas sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas” (Art. 1), principios muy autóctonos, un marco de sistemas bien definidos, con una historia y fundamentos que han sido transmitido de generación en generación por medio de su sistema de enseñanza, la oralidad y el ejemplo de vida.

En este sentido desde la subcategoría *Manifestaciones indígenas y lengua materna* los actores sociales compartieron algunas nociones devenidas de sus vivencias o conocimientos que permitieron en el estudio trascender del aparente conocimiento que se tiene, pues es común decir o escuchar que sólo existen los guajiros, o se reconoce una presencia indígena en la Sierra Nevada aunque no se tenga en precisión cuál es el nombre.

El estudio permitió desde los informantes, así como desde las preceptivas teóricas, conocer el amplio universo étnico que existe en Colombia. Desde lo precolombino se indica que las etnias devienen de los Chibchas o Muisca (Álvarez-Tobos, 2019) y entre tantas, las reconocidas están: Arhuacos, Kogui, Tunebos, Wiwa, Chimila, Yukpa, Barí, Tayronas (Trillos-Amaya, 2020) y para AS02 entre los ya enunciados manifiesta: “Que yo conozca en la región (...) Kamkuamos, Arhuacos Wayuu” aludiendo entre estos a: “...los afro que se ubican en Guacoche, Patillal, Patilla y en general en todo el territorio colombiano”.

En cuanto al lenguaje, AS01 hace manifiesto que existe: “una misma lengua indígena “Ika” tiene variables” y en otro de los casos “...como código lingüístico emplean español”. En contraste a esta opinión AS03 alude que: “En el departamento del Cesar, existen 8 pueblos indígenas y también la población afrodescendiente (...) Cada etnia tiene su lengua (...) Así es que cada pueblo tiene una lengua propia, cada pueblo tiene un código lingüístico en común”. Dos opiniones interesantes, para uno un lenguaje universal el Ika y caso opuesto emplean el español; mientras que el otro actor social que señala un número de etnias en el Cesar, incluido los afrocolombianos, estos tienen lenguas distintas. En este orden de ideas Colombia Aprende (2020) hace saber que existen sesenta y cinco lenguas indígenas:

...achagua, andoque, awapit, bará, barasano, barí ara, bora, cabiyari, carapana, carijona, cocama, cofán, cuiba, curripaco, damana, desano, embera, ette naka, hitnu, guayabero, ika, inga, kakua, kamsá, kichwa, kogui, koreguaje, kubeo, kuna tule, macuna, miraña, muinane, namtrik, nasa-yuwe, nonuya, nukak, ocaina, piapoco, piaroa, piratapuyo, pisamira, puinave, sáliba, sikuani, siona, siriano, taiwano, tanimuca, tariano, tatuyo, tikuna, tinigua, tucano, tucuná, tuyuca, uitoto, uwa, wanano, wayuunaiki, wounaan, yagua, yanuro, yuhup, yukpa y yuruti (párr. 12)

Y aun cuando los informantes clave llamados a esta reflexión no son específicos, así como Colombia Aprende (2020) solo alude las lenguas; contrario a ellos AS04 hace saber que en Colombia las comunidades indígenas: "...wayuu, arhuacos, kankuamos y koguis (hacen vida) en la Sierra Nevada de Santa Marta; comunidades afrocolombianas en la región del Pacífico y los pueblos raizales en el archipiélago de San Andrés" son algunas etnias y locaciones de éstas; aunque amplía diciendo:

El español es el código lingüístico predominante, pero en las comunidades indígenas se siguen utilizando lenguas nativas como el wayuunaiki, el nasa yuwe, y el emberá, entre otras (...) Cada etnia tiene su propio idioma o dialecto, lo que refleja una gran diversidad lingüística. (AS04).

Lo que cabe decir, que algunas de las manifestaciones indígenas están en el marco de la interculturalidad, por diversas razones (no es propio especular) estos pobladores étnicos emplean el español como lengua auxiliar y de gran utilidad para poder comunicarse con los habitantes urbanos; incluso en el contexto educativo, para poder comprender lo que el maestro enseña, etc. Para algunos sujetos esta interculturalidad puede ser un motor que conduzca a la incultura o transculturación; sin embargo, las etnias están conscientes de sus principios y del valor que imprime el ser pueblo originario. De ahí que muchos indígenas, en específico los más ancianos, sólo hacen uso de la lengua materna, para mantener viva la tradición y la lingüística.

Y es así como el camino de la investigación lleva a la subcategoría *Interculturalidad: intercambio y convivencia*, donde se topan realidades comentadas por los actores como la de AS01 quien alude ser un sujeto intercultural por el hecho de haber: "... comulgado con Arhuacos (...) tengo contacto con diferentes culturas" y ciertamente, ésta es una ineludible razón para considerarse un sujeto intercultural, convive con etnias, incluso puede conocer una que otra expresión, que no lo hace ser un hablante étnico; como puede que, en efecto, tenga dominio de alguna lengua indígena, pese a que sí deja destacado el informante que: "...leo en inglés, miro tv en inglés".

Asimismo, AS02 manifiesta que es un sujeto que vive inmerso en la interculturalidad por lo que: "...vivo en entorno intercultural porque estamos rodeados de diversidad cultural"; y en su quehacer docentes, diversas actividades académicas realizadas los estudiantes asisten: "...vestidos con sus atuendos típicos y hacen las

presentaciones en su lengua nativa, también los proyectos de grado los hacen en sus comunidades” (AS02).

A la vez, en la subcategoría se aprehende que no sólo cabe hablar de interculturalidad, sino que es imperativo ir considerando la: “...multiculturalidad” (AS03) sobre el cual hay mucho terreno por recorrer, y ella (a tenor del actor social) se entiende porque: “existen muchos pueblos” (AS03). Y en esta línea de la multiculturalidad como la comprende AS03, AS04 expresa que sus vivencias como docente le ha permitido: “...compartir con estudiantes y docentes de origen indígena. Esto ha sido enriquecedor, pues se crean espacios de aprendizaje intercultural donde se valoran y respetan las distintas perspectivas que aportan las cosmovisiones indígenas” y amplía su nota indicando que:

Muchos estudiantes indígenas que llegan a las universidades mantienen fuertes vínculos con sus comunidades y tradiciones, mientras que otros han crecido en contextos más urbanizados, aunque conservan su identidad étnica. La educación superior suele ser una oportunidad para reafirmar o redescubrir esas raíces culturales (AS04).

Más que aportes, son vivencias enriquecedoras que pocos tienen el honor y la bendición de compartir en su existir y en este tipo de estudios que se realiza. Como se redunda, es una riqueza existencial multicultural, que le conlleva sin ser partícipe de etnia alguna directamente, a aprehender de estas manifestaciones las diversas cosmovisiones, prácticas ancestrales desde la salud, creencias, tradiciones, en fin, que sólo se da en escenarios de desarrollo intercultural. Y lo último manifestado por AS04, subraya lo expresado por Borboa-Trasviña (2006) cuando dice: “No se trata de homogeneizar la cultura, porque sería imposible, sino de establecer criterios que valoren y respeten la diversidad cultural, comprenderla y compartirla en la medida de lo posible, en un ambiente de interculturalidad consciente y adecuada” (p. 47), en el marco axiológico del respeto, la honestidad, conscientes que aunque el ser humano universal y conceptualmente es uno; en lo particular se aprecia la riqueza sacra y esencial proveniente de la diversidad.

El ser humano no solo es un ente complejo, sino es un Ser que:

Al reconocer al otro como yo, y al yo entre el nosotros, debe proponerse su interpretación para continuar construyendo los procesos del devenir histórico y a

la vez convertirse en hermeneuta para la comprensión con fines científicos de la realidad a la cual él contribuye en su construcción (Azpúrua, 2006, p. 5).

De ahí la necesidad de una consciencia altruista y en alteridad. La diversidad no reside en lo aparente o como se expone el sujeto conforme a su natural estado de ser; lo que sobresale es la unicidad latente en la condición humana. Ser etnia no es una condición diversa al revestimiento del urbano, todos, etnias y urbanos son de la misma condición: humanidad. Si no se aprehende esta idea de ser y vivir, sólo será el hombre un ente material que obra conforme a su propio egoísmo, atropellando la alteridad para sentirse un mediocre emperador. “El científico social es cómplice de otros actores sociales en la construcción intersubjetiva de esa realidad” (Azpúrua, 2006, p. 5). El docente es ese científico social que conjuntamente con sus pares y estudiantes como actores sociales se edifican con una mirada y admisión del otro de manera diversa a la errada forma de ver, sentir, concebir y obrar en/con el otro.

Lejos de esta ruta humana demasiado humana de admitir al par existencial, independientemente si es etnia o no, se pueden realmente a consolidar lo expresado como categoría 3, Políticas etnoeducativas en Colombia, que desde la perspectiva del Ministerio de Educación (2016) en conformidad con la Ley General de Educación (1994), la educación es: “...un derecho ciudadano y una prioridad del gobierno (...) todos los colombianos tienen derecho a acceder a la educación para su desarrollo personal y para el beneficio de la sociedad (p. 24). Esta consideración no es discriminatoria, es universal, claramente expresa que la educación es un servicio que el Estado presta a todos los colombianos, por ello es un derecho ciudadano, vale decirse, tanto para el ciudadano urbano, como para el rural, el afrocolombiano, así como para el indígena.

En esta categoría hay interesantes subcategorías, a saber: Distinción sinóptica entre educación y etnoeducación, comunidades indígenas y ascensión a la educación y finalmente Brechas etnoeducativas, esta última sin desmeritar el contenido analítico a partir de los aportes informados y los soportes teóricos respectivos, denota aquellas barreras o impedimentos que imposibilitan que los miembros de una u otras comunidades indígenas no logren ascender a la educación; y aún inscritos en la educación, se presentan algunos muros que hacen complejo el ser y estar en el proceso educativo y formativo. Y Colombia es un País que periódicamente busca conocer sus

estándares de calidad en lo educativo, lo que se expresa en este episodio no es nada alentador.

Para AS04 “AS04 “...aún hay muchas comunidades que enfrentan barreras estructurales y geográficas para acceder plenamente a una educación de calidad”. De tal modo que muchos resultados en el ámbito urbano que dan datos satisfactorios, viéndolos así, únicamente, es más que claro que todos los criterios apuntan a favor; pero si las miradas se alejan de los datos urbanos y se toman en consideración los resultados devenidos de la ruralidad y específicamente de las poblaciones indígenas, esos estimados descienden significativamente, lo que lleva a generar espacios de socialización del problema, toma de decisiones y de emprender nuevas tareas para hacer posible aquello que está consagrado como derecho para el desarrollo personal y el beneficio de la sociedad colombiana.

En cuanto a la problemática estructural, no existen recintos destinados para la enseñanza que sean idóneas y ajustada a las demandas de la actualidad que favorecen el desempeño formativo y de calidad; asimismo, las barreras geográficas, pues habrán etnias que entre sus imposibilidades, el docente llega a la escuela o el estudiante se acerca a la institución y participa de los planes y programas curricularmente ofertados; mientras que habrán zonas que imposibilitan a ambos actores poder ejecutar las actividades académicamente programadas.

Por otra parte AS06 reconoce los esfuerzos que etnoeducativamente ejerce el Estado para ofrecer el beneficio de la educación a los pueblos originarios. “Las políticas etnoeducativas en Colombia representan un esfuerzo por garantizar el derecho a la educación (...) todavía queda mucho por hacer para superar los desafíos y garantizar una implementación equitativa y efectiva en todo el territorio” (AS06). Y aunque los gobiernos de turno en atención a la Constitución Nacional y las Leyes de la Nación en conformidad con la educación, específicamente la etnoeducación, pueden agotar todos los esfuerzos que benefician a los indígenas en materia educativa, pero más allá de los asuntos estructurales y geográficos, ACNUR (2024) hace referencia a otra de las brechas como: “La violencia y otros crímenes, así como el desplazamiento forzado y el confinamiento, amenazan la supervivencia física y cultural de los pueblos indígenas de Colombia” (párr. 8).

Al repensar la situación problemática de la educación en entornos étnicos, no quiere indicar que no se está ofertando o garantizando la enseñanza para los pobladores indígenas; pero no se puede ocultar la realidad, aspectos que bien por los precitados actores sociales, hacen complejo que el desarrollo académico delimitados en estas localidades se ejecute en buena lid, lejos de todo dato estadístico que es lo que menos debería importar en la base de esos aspectos aparentes, pues los habitantes, urbanos, rurales y étnicos no son un número y porcentual que suman, son personas humanas que requieren de una enseñanza, en óptimas condiciones para poderse dar efectivamente la calidad.

Otra de las deficiencias es la formación docente. Pueden ser ilustres personas altamente capacitadas en sus áreas y un dominio perfecto de los saberes; más no completos en sí para el ejercicio de la enseñanza en entornos étnicos. Según AS04: "...pocos docentes tienen un conocimiento práctico de los códigos lingüísticos de las etnias locales. Aunque existen esfuerzos por capacitar a algunos maestros en lenguas indígenas, aún es un reto integrar estos conocimientos de manera efectiva en el currículo educativo". Y no es que simplemente el docente goce de la idoneidad académica para ejercer la enseñanza, es que no está completa, por carecer de dominio lingüístico de la etnia en atención, para hacer accesible ese saber a las nociones del estudiante étnico.

Aun así, AS02 sostiene que en la práctica: "En la Guajira si para ser contratados en las instituciones de educación superior que manejan los pregrados con este énfasis si deben manejar el código lingüístico", pero no sólo ha de ser una exigencia a nivel superior, pues para llegar el etnoestudiante a estas instancias formativas, primero tuvo que tener escuela y formación secundaria, consecutivamente. Y en efecto, amplía el informante clave que en la Guajira para ser contratado el docente: "...en básica y secundaria uno de los criterios para ser contratados es que los manejen si son instituciones etnoeducativas", es decir que tenga dominio de lengua indígena, y en este sentido AS03 afirma que: "Los docentes que trabajan en territorios indígenas conocen los códigos lingüísticos", o por lo menos así debe ser. Según Arismendi-Gómez (2016) resalta que:

...vivir en una sociedad multilingüe y multicultural implica desarrollar una "metacompetencia" que implica los siguientes saberes, aptitudes y actitudes: 1. Actitudes de aceptación positiva y de interés por la diversidad lingüística y cultural.

2. Saberes sobre las lenguas y las culturas. 3. Aptitudes para utilizar varias lenguas con fines comunicativos, comunicarse parcialmente en la ausencia de un código lingüístico común y saber identificar lenguas y culturas desconocidas (p. 110).

Varios aspectos de consideración en esta postura del teórico: primero, no todos los etnodocentes son miembros de etnias, segundo, la formación lingüística que haya adquirido el docente está en las más altas posibilidades que sea a donde se destine a laborar, lo que importa es que la comunidad tenga al docente en su comunidad y tercero, existen todas las posibilidades que los que se destinen a atender educativamente a estas comunidades no sean etnodocentes. Puede que existan todos los requisitos para estos fines de servicio docente, pero la realidad y la imperiosa necesidad de dar respuesta inmediata resulta siendo que un docente sea el que atienda a estas comunidades y no etnodocentes, bien de la misma etnia o foráneo con formación.

Y hasta los momentos se ha podido observar que la etnoeducación se ha ido llevando a cabo con altos y bajos, pese a que hayan orientaciones desde la norma, que las mismas etnias tengan a profesionales de la docencia formados y capacitados para atender a sus comunidades, es decir que las políticas etnoeducativas se hayan alcanzado a cabalidad; pero haciendo una revisión desde la realidad esto no sucede así como se coteja con un estadio ideal. Colombia con el conflicto armado fundamentalmente, le ha tocado vivir momentos bastante complejos y donde pobladores de etnias han sido engañados, mal utilizados, carne de cañón para las faenas de irregulares y la garantía de hacerlos ciudadanos cónsonos al espíritu del Estado-Nación es la educación.

Con altos y bajos en la historia de la educación colombiana, fundamentalmente en aquella transitada a pie en las comunidades indígenas, se ha trascendido la tarea educativa-formativa empeñada por los docentes o etnodocentes. Bien porque hayan migrado a zonas urbanas, o bien porque aún se mantengan dentro de la población indígena, pero ha existido una interesante trayectoria de población indígena en contexto de educación superior con el propósito de que endógenamente estos pobladores étnicos ya formados como etnodocentes, sean quienes capaciten, formen a sus propias etnias y en sus comarcas. Según AS05: “se están creando programas etnoeducativos e incluso instituciones etnoeducativas de primaria y de educación superior, por ejemplo en la

Guajira se está adelantando un proyecto para una etnouniversidad”, lo que califica AS03 como: “... un reto para el país”.

Sin embargo, para AS02: “En la Guajira por ejemplo los colegios son etnoeducativos y aquí en las universidades no hay el concepto de etnoeducativos pero hay políticas etnoeducativas. En la Guajira hay pregrados enfocados en la etnoducción” lo que lleva a pensar que en efecto, han ido dándose pasos, pero que no son suficientes para la formación del etnodocente y que no sólo es la etnia Wayúu los que requieren de este etnom maestro, sino las demás manifestaciones indígenas que hacen vida y son patrimonio histórico y cultural de Colombia. Y es imperativo que las demás manifestaciones indígenas se capaciten académicamente y correspondan desde el saber al desarrollo de su propia etnia bajo los estándares etnoculturales. Al respecto, Martínez-Silva (2023) manifiesta que:

La educación superior identificada como un escenario de choque cultural, tiene la tarea no sólo de revisar las barreras al interior de las IES, sino virar desde las perspectivas de inclusión social, económica y educativa hacia nuevas perspectivas de la inclusión como la que se espera en la construcción de una educación superior inclusiva intercultural (p. 469).

Una brecha importante de atender y superar, a fin de que el eslogan político en materia de educación, sea realmente para todos. Todo es un proceso sistemático en el contexto educativo, Para atender los subsistemas primarios y secundario de la educación, se requiere de docentes capacitados a nivel superior con énfasis en etnoeducación, pero llegar a este escenario de la enseñanza-aprendizaje y capacitación a nivel superior hasta su egreso, es necesario transitar los primeros estadios, de lo contrario la formación superior no sería posible. Esto es una tarea conjunta. Compleja sin duda alguna, pero que se requiere comenzar a los fines de darle atención como bien merecen los habitantes indígenas.

Entre otras de las categorías del estudio, y con la que cierra el análisis y la comprensión de la información es la denominada Inclusión educativa y etnoeducación universitaria basada en principios de interculturalidad, donde se reflexionan aspectos como perspectiva ontogenética de la educación inclusiva, Universidad en entornos étnicos, Fomento de la educación inclusiva en la educación superior y Política de la

etnoeducación en Colombia, garantía de inclusión. En orientación a estos aspectos Díaz-González (2020) alude que:

La educación inclusiva implica, entonces, el replanteamiento de contenidos enfoques, estructuras y estrategias bajo una visión común. Es decir, sin distingo de capacidades, raza, creencia o ideología; debe entonces enfocarse en suplir las necesidades que presentan los estudiantes respecto a su identidad cultural, sexual social y educativa (p. 277).

En pleno siglo XXI con más de dos décadas de recorrido y el tema inclusión educativa sigue siendo una tendencia sociocrítica y fenomenológica en las ciencias sociales. No se trasciende a pasos gigantes en la concreción real de una educación altamente inclusiva en el entendido de convocar, atender-entender, educar-formar, capacitar-egresar; sino en convertir estas realidades, porque es un asunto de carne-hueso y alma, que existe, es patente, pero convertida en un mero objeto-estudio sin trascendencia, porque los productos académicos quedan en repositorios, un requisito parcial de egreso para las IES y para los gobiernos, una palabra con tenor político más estático que dinámico, para los académicos un mero objeto-estudio, para los políticos una bandera que izar de pasos cortos y sin trascendencia.

En este momento de la pesquisa, luego del estudio a profundidad que la investigadora ha realizado, van tres décadas de recorrido dialógico sobre inclusión y etnoeducación. Para muchas casas de estudios superior, ha sido diligencioso el abrir puertas, ofrecer servicios académicos, sociales, entre otros a estas comunidades indígenas, bien bajo la consideración de sujetos-objeto estudio, o bien como población atendida desde la mirada y esencia extensionista de las universidades, o bien como parte estudiantil de los claustros, otros. Ciertamente, una realidad compleja para el etnoestudiante, que no sólo vive en los campus, sino en todo su desarrollo académico, más aún si éste se ha desarrollado y deviene de comunidades indígenas.

Es un proceso complejo el que viven los connacionales étnicos. Por parte de los actores sociales no se definió la entidad que realmente atiende, orienta y/o coopera en la concreción de sus demandas académica a nivel de educación superior, o de educación en tanto todo, para unos “El ministerio de educación nacional y lo controla a través del

snies” (AS01), para AS04 “...el Ministerio de Educación Nacional (...) la Procuraduría General de la Nación y la Defensoría del Pueblo también tienen roles en la supervisión del respeto a los derechos educativos”, finalmente una problemática etnoeducativa donde el derecho a la educación es un espíritu abierto con alteraciones en las comprensiones prácticas de rigor inclusivo que dicho sea de paso, no es atendido y diligenciado por un ente en Colombia, sino que es diversificado: “...es una responsabilidad compartida entre diversos organismos del Estado” (AS06).

Cada uno de los aspectos informados, y desde esta sinóptica reflexión fenoménica, se debe tener en cuenta que la educación trasciende hacia donde ha debido estar sitiada desde hace largo tiempo. Ya desde el S. XVII Juan Amos Comenio en *Didáctica Magna* hablaba de una educación para todos, así que no es del todo una novedad la proposición de la UNESCO de la premisa argüida en la modernidad. No ha sido muy diligenciosa la proposición que desde mediados del siglo XX se viene discutiendo como el tema de inclusión. Con respecto a esta realidad epistémica y pragmática, no sólo se acoge a la discapacidad, sino a las poblaciones originarias y afrocolombianas que también han sido relegadas por fenómenos externos e ideológicos.

Es imperativo, que en contexto educativo como un todo, desde una apreciación ética, bioética y antropológica sostener el discurso de reconocimiento y respeto a las comunidades indígenas en cuanto a su idiosincrasia, tradiciones, historicidad, creencias, cosmovisión e identidad étnica. Asimismo, es necesario socializar sobre la importancia de la etnoenseñanza, que las universidades del País, en su extensión, capacite a los docentes con unidades sobre interculturalidad y lingüística indígena, capacitando al educador con competencias etnoeducativas; generar líneas de investigación sobre interculturalidad, así como programas académicos a través de Extensión con diplomados de capacitación docentes interculturales bilingües, y para las comunidades indígenas, talleres, cursos u otras ofertas de capacitación para su desarrollo local y étnico.

Según Sánchez-Castellón (2018) considera que:

Una educación desde la diversidad, por el contrario, reconoce los procesos educativos endógenos y las pedagogías propias en los cuales se basan. La etnoeducación, puente que une la cultura y la escuela, que armoniza los procesos de una y otra, también busca valerse desde la etnopedagogía como su disciplina fundante (p. 168).

En definitiva, los pueblos latinoamericanos, sin preceptos ideológicos y lejos de toda preceptiva política, reconozcan que como pueblos autóctonos sostienen un arraigo, una cultura, un pensamiento filosófico propio, una visión antropológica, social, moral, creencias, saberes que pueden debatirse con los conocimientos emergidos de la ciencia y cooperar perfectamente con ella, en fin, vivir con la más alta consciencia que los habitantes de estas tierras calificadas latinoamericanas, son en esencia, territorio autóctonamente indígena y que la enseñanza que las escuelas, liceos y universidades ejecutan, deben tener en sí, unidades curriculares donde se reconozca y valore las diferencias culturales, que orbiten curricularmente con otras áreas de conocimiento obligatorias.

Figura 19

Representación infográfica fenoménica del estudio



Fuente: elaboración de la autora.

MOMENTO V

DESPLIEGUE INTERPRETATIVO

Prolegómenos al sustento teórico

*“La educación es un acto de amor
y de valentía, donde el diálogo intercultural
es fundamental para construir una sociedad más justa”*
Paulo Freire

Pensar la educación como uno de los productos que ha emergido del hombre, es un punto a favor de aquella humanidad que tomó en cuenta a su modo la proposición “sólo el ser piensa al ser” (Parménides, 2015), entendiéndose aquí por Ser al hombre, entonces el hombre piensa al hombre y qué es lo que éste requiere, que bajo el espíritu filantrópico es la educación, un medio por el cual la humanidad acoge, atiende, forma, instruye y prepara para la vida a la humanidad misma. Vista así, desde una perspectiva autopoietica (muy autónoma de la humanidad) y ciertamente altruista, es una acción y un producto infalible. Pero, para Pérez-Esclarín (2007), lejos de toda consciencia

eidética, afina su discurso con una reflexión ética y finalista de la educación ¿qué debe de ser la educación? A su criterio:

...la educación debe contribuir a la calidad de vida, no es menos cierto que no va a ser posible una educación de calidad si los educandos no cuentan con un mínimo de vida de calidad. Por eso, es pertinente plantearnos si la consigna debe ser meramente “educar para aliviar la pobreza” o también “aliviar la pobreza para poder educar”. Mientras no superemos mediante políticas eficaces el hambre, la miseria, la inseguridad, la violencia en que viven las mayorías, va a ser imposible alcanzar una educación de calidad para todos. (p. 203).

Es decir, no es suficiente que el hombre sistemático de aquellos remotos tiempos haya pensado a la humanidad desde la acción del educar, sino con qué finalidad lo hizo. Y si el modo de concebir a la *Paideia* fue en función de garantizar una calidad de vida a la humanidad como un todo, siendo el aprendizaje adquirido, también aplicado o aplicable en cualquier entorno de desarrollo social y humano, entonces ha surtido efecto la acción del educar. Pérez Esclarín, filósofo y educador, lo que quiere exhortar en su apreciación, es que se deben superar fenómenos que trastocan a la educación y que en consecuencia malogran al hombre, porque se distorsiona el fin. Los estados deben hacer políticas educativas eficaces a los efectos que ésta sea extensible en otras instancias, se minimice la discriminación, los índices de conflictos.

Esta mirada, llama a una educación inclusiva. Un País no puede avalar una educación de calidad, si no es porque ésta sea inclusiva. Los índices estadísticos pueden ser eso, datos cuantificados que para algunos pueden ser de alto impacto; pero que todos los ciudadanos del mundo sean asistidos con educación, es una puesta anagógica, pues la premisa “la educación es un derecho fundamental”, deja de ser una premisa menor adquiriendo carácter no sólo como razón prima de un silogismo, sino sentido práctico, vivencial, existencial, agradable a la persona.

Para lo que son creyentes, una de las obras de misericordia es: “enseñar al que no sabe” una humana acción que contribuye al bien humano, que atrae a aquellas personas sin distinción de edad, credo, raza, estatus social, ideologías, en fin, a satisfacer la necesidad de conocer, lo que comúnmente se denomina aprender. Desde esta apreciación, se puede comprender la denominada inclusión hacia una efectiva calidad educativa, más aún si ésta se aprecia desde entornos interculturales. El docente ha sido convocado por providencia o destino, a llamar, asistir, enseñar, acompañar y

formar a todos sus connaturales existenciales. No necesariamente a quien se llama atiende y con prontitud se hace presente; en este sentido, el docente por deber ser, ha de apersonarse en esos entornos, urbanos, rurales, étnicos, otros y ejercer la tarea por el cual se ha formado: enseñar y hacerlo desde la misericordia, es decir, con amor, con vocación.

El docente desde su formación inicial, independientemente de sus áreas de formación, debe ser formado con la consciencia ética, e incluso moral, de que su rol de maestro lo ejercerá, no donde guste a él, sino a donde la Patria lo necesite. A estos efectos, debe abrir su campo de aprendizaje, no sólo ha de corresponder su entendimiento a las Unidades conforme a su área de saber, sino a otras disciplinas que serán de máxima utilidad en el ejercicio de la docencia. Sabiendo que Colombia es un País rico por su pluri y multicultura, aprehender sobre la diversidad cultural presente en él, su lengua, creencias, historia, etc. Desde un espíritu antropológico docente, consciente que no está autorizado a mutar bruscamente las realidades sociales, éticas, morales, lenguajes, creencias, sino enseñar con apoyo a sus idiosincrasias, pues el docente es médico de la cultura (Nietzsche, 2003).

Sólo así, es posible un ejercicio docente con espíritu inclusivo. La inclusión en la educación no consiste o no se debe entender como la admisión de... a los entornos de enseñanza-aprendizaje, sea cual sea su subsistema (inicial, primaria, secundaria, superior); sino que desde la escuela o la Universidad, tomen la iniciativa y desarrolle la creatividad a los fines de incluirse en esas realidades carentes y urgidas a la vez de educación. En los contextos sociales donde hay una entidad educativa, más aún si es Universitaria, la tarea es aproximarse a las comunidades. De ahí su rol extensionista que permite a las IES, interactuar y/o ejecutar actividades académicas, culturales, recreativas, sociales, orientadoras, en fin, que sean de gran relevancia para la comunidad y a favor de su desarrollo.

Desde el ámbito de la investigación, las IES según sus unidades, núcleos o líneas de investigación, según su naturaleza o propósito, deben salir de los modismos y apropiarse a realizar investigaciones de impacto socioeducativo, de contenido histórico, filosófico, antropológico, social y cultural, donde visibilicen desde lo sistemático las realidades étnicas de Colombia, donde se delimite de ellas propósitos que viabilicen

estudios en todos los enfoques y que emerjan conclusiones con resultados significativos no sólo para el ámbito o quehacer investigativo de las IES como producto, sino resultados satisfactorios, tangibles, favorables, enriquecedores para las comunidades indígenas.

Por eso es que se asume, que la inclusión y la etnoeducación, por citar categorías propias del presente estudio, son peyorativas o ambiguas. Un poco al estilo de los nominalistas medievalistas, es decir, palabras arrojadas al aire que finalmente no tienen sentido, son vacías. La inclusión en la educación o la etnoeducación en las ciencias sociales, han de ser realmente dos unidades que no deben quedar en una quimera, en un deseo o en una preocupación, sino que sea trascendente donde la escuela urbana, la Universidad desde su contexto y desde su quehacer, sean entes abiertos, receptivos y orientadores de los procesos a estas personas de pueblos originarios; que las políticas educativas sean patentes con docentes capacitados en interculturalidad a los fines de que la escuela en entornos étnicos sea activa, participativa, involucrada con las comunidades y viceversa.

En síntesis, la educación inclusiva en contexto de interculturalidad tiene como norte, garantizar los estudiantes, así como docentes, independientemente de su devenir cultural y capacidades, tengan acceso a la educación. El docente ha de reconocer y valorar la diversidad cultural de los pueblos originarios, apropiarse de ellos para enriquecer su ejercicio educativo; asegurar que los estudiantes sean altamente participativos, para ello el docente cooperativamente con los etnoescolares, debe construir su plan de trabajo, a tenor de las indicaciones curriculares, a su vez que contextualizado, es decir que se refleje sus realidades y necesidades de aprendizaje.

Por esa razón, es imperativa la formación docente en competencias etnoeducativas. El docente desde su formación va aprehendiendo pedagógicamente, estrategias y recursos (tradicionales o innovadores) que hagan proactiva, dinámica la práctica pedagógica; así mismo el docente intercultural ha de manejar estrategias y recursos aplicables en entornos étnicos o en el caso de instituciones educativas en contextos urbanos, cómo atender, orientar y trabajar académicamente con estudiantes indígenas. De ahí la metodología activa, que no es otra cosa que, la utilización de métodos eficientes para la enseñanza que motiven al estudiante indígena a ser participativo, interactivo con sus pares escolares.

En vista a estas proposiciones reflexivas sobre el objeto-estudio que resume las experiencias, vivencias, aportes, conocimientos de los actores sociales para el presente estudio, que sin duda son valiosos aportes conducentes a generar fundamentos teóricos que guíen las políticas de la educación inclusiva en contextos universitarios para la práctica etnoeducativa en Colombia, que no sólo beneficia a los escolares étnicos o afrocolombianos inclusive, sino que enriquece, dinamiza y hace interactivo el ambiente educativo fomentando los valores del respeto, la cooperación, la alteridad e/o intersubjetividad, en síntesis, se enseña a vivir en sociedad, en diversidad.

Entendimiento fenomenológico de la investigación

El estudio se contextualizó en un Departamento de Colombia bien particular, cuna de la cultura artesanal que con el pasar del tiempo fue adquiriendo tenor comercial y técnico, proyectando a grandes poetas y cantautores. Valledupar, Capital del Departamento del Cesar, amén a estos cultores que demarcaron la génesis de una de las tantas tradiciones que tiene Colombia, es considerada la palestra que popularizó los diversos estilos que tiene la canta vallenata. Y así como hay tanta diversidad en un mismo género musical, también es rica por diversidad cultural y étnica, entre los que se cuentan los Arhuacos, aunque su principal ubicación es en la Sierra Nevada, hacen presencia también en Valledupar, asimismo los Kankuamos y los Wiwas; entre otra manifestaciones como la Wayúu, que aunque no es Valledupar su territorio de concentración natural, hay presencia de estos en esa tierra de cultura.

La experiencia personal y profesional ha llevado en el tiempo a interactuar por razones sociales de contacto, intercambio o lo que suele calificarse por interculturalidad, muy propio de la región, a pensar la realidad étnica que por literatura y por percepción de sus prácticas y estilos de vida, es interesante contemplar cómo por razones muy particulares estos seres humanos de condición étnica, realizan algunos giros circunstanciales para ajustarse a los *modus vivendi* de los urbanos, mutan en algunos casos su vestimenta, emplean el castellano como lengua para interrelacionarse dialógicamente, y así han podido ascender a espacios educativos particularmente, pues son humanos y como tal, también existe en ellos aspiraciones.

Y es ahí donde se encuentran pensamiento, realidad, existencia(s), cultura étnica y educación, motivando al desarrollo de una pesquisa que repiense a la escuela como ente liberador, a su vez como espacio socializador y cómo ésta puede hacer posible que se lleve a cabo una dinámica educativa de tinte intercultural, pues hay una suma de perspectivas, creencias, lenguaje, cosmovisión ahí concentradas y donde el docente debe darle acción al quehacer pedagógico, participación a sus escolares y hacer posible que en todos lo enseñado sea alcanzado, es un gran desafío.

Cabe destacar, que estas realidades han sido atendidas *in situ* por los habitantes naturales, tanto urbanos como étnicos; la escuela en toda su magnitud ha acogido y ejercido la interculturalidad de una manera muy espontánea, natural, sin filtros como ordinariamente se dice. No se puede decir que esto puede calificar de inclusiva la labor educativa de las escuelas y universidades de la región; pero tampoco cabe aludir que ha sido totalmente exclusiva. Sí, es una realidad que no se puede minimizar o pretender ocultar la presencia de la interculturalidad y que en estos tiempos requiere de una atención sistemática, verdaderamente orientada, justificada a la realidad de los pueblos originarios, porque no tiene sentido educar sin el más alto reconocimiento práctico de los movimientos étnicos, con el ejercicio de una enseñanza tan laica, cuando ha de ser en sinergia con la filosofía de ser, pensar, hacer, sentir de los indígenas.

Desde mediados del siglo XX, han emergido algunas orientaciones en el marco de lo educativo, en primer lugar refiriendo y destacando que la educación es un derecho universal y fundamental, que está destinada para todos sin distinción alguna; asimismo, se pregona la tesis de la inclusión educativa, inicialmente en materia de personas con discapacidad y posteriormente en materia de interculturalidad. A la par de estos exhortos, en Colombia se ha ejercido una política legislativa en correspondencia a derechos humanos e inclusión. El Ministerio de Educación Nacional (2016) en concordancia con la Constitución Política de 1991 y la Ley General de Educación de 1994, se comprende que: "...todos los colombianos tienen derecho a acceder a la educación para su desarrollo personal y para el beneficio de la sociedad" (p. 24).

Y, en ese marco de políticas expresas en los ordenamientos jurídicos de la Nación en materia de educación, también se demarcan conceptos y políticas referidas a la educación a las comunidades indígenas donde se realza, valora y reconoce la cultura,

tradiciones, historia, creencias, cosmovisión de los pueblos originarios donde se reconozca sus valores y diversidad, así como respetar sus derechos culturales como imperativamente se consagran y comprenden en Colombia.

Lo hasta ahora expuesto en esta sección, lleva a considerar que pese a las diligencias globales y nacionales, donde cuyos exhortos inclusivos y etnoeducativos en Colombia particularmente, deben realmente verse reflejadas en la práctica educativa en sí. No basta con que las IES, considerando a la educación Universitaria como contexto del estudio, que se abrace la idea de una praxis inclusiva por el sólo hecho de que accedan al campus por vía de admisión personas de origen étnico. Eso no es un indicador inclusivo; cuando no hay una realidad curricular en consonancia con las identidades, filosofías, necesidades indígenas. La Universidad sólo admite, más no se han ajustado a las realidades étnicas o etnoeducativas; el indígena se adecúa a estos entornos, pues es el mecanismo a adoptar para llevar una dinámica empática en las IES.

Ciertamente, hay una literatura legal, en algunos productos investigativos se destacan estadísticas, así como reflexiones o especulaciones interesantes sobre la inclusión de los pueblos originarios a la educación desde una visión intercultural, sustentada en los ordenamientos jurídicos; pero se requiere trascender y materializar esta formalidad expresada en literatura. No hay duda de los esfuerzos por establecer políticas públicas educativas por parte de gubernamental; así como diligencias que ejercen las IES en las comunidades indígenas a través de Extensión o desde Investigación; pero no se perciben transformaciones reales como la adaptabilidad curricular a lo etnoeducativo a propósito de favorecer a los etnoestudiantes en su proceso de formación, así en los demás subsistemas de educación.

En conclusión, ejercer una educación inclusiva desde concepciones interculturales en la IES colombiana, es un tema complejo. Como se ha expresado redundantemente, hay todo un trabajo sistemático, político a favor de la inclusión educativa y la etnoeducación, pero que requiere trascendencia, generar medios, métodos y orientaciones para que las personas indígenas dentro de los claustros se desenvuelvan con naturalidad, aprovechando las ofertas académicas, extensionistas y todos aquellos programas o beneficios que la Universidad ofrece a todos los estudiantes en el margen de la igualdad de condiciones.

Esencialidad filosófica emergente de la investigación

Filosóficamente, la esencia es aquel determinante de existencia, la que define al ser. En cuanto existencia, hace referencia a la realidad, al Ser en cuanto Ser en el cosmos, en el todo, conforme a espacio y tiempo. Pensar la fundamentación filosófica de una pesquisa, considerándola desde la esencia, es el resultado de un determinante emergente del estudio que se presenta fenoménicamente desde la consciencia eidética (Husserl, 1962), de aquello que resulta ser sin ser otra cosa diversa a ésta entidad en tanto materia y forma (Aristóteles, 2006). En sí, una carga filosófica pura, especulativa, reflexiva y de ahí el abordaje disciplinar que se concitan a fin de comprender lo estudiado desde lo ontológico, epistemológico, axiológico, teleológico y metodológico.

Sustento ontológico

Por tradición filosófica se comprende que la ontología es una disciplina filosófica que estudia al ente en cuanto ente y al ser en cuanto ser, que para Aristóteles (2006): “...se entiende en muchos sentidos” (p. 191) inclusive “...de lo que es accidentalmente o de lo que es en sí (...) por ejemplo, el ser accidental, cuando decimos: el hombre es músico; el músico es hombre” (p. 159). En este sentido el Ser es la educación, su accidente es lo intercultural; o caso opuesto el ser es la interculturalidad como palabra porque como tal es un ente devenido (Gadamer, 1991), su accidente educativo.

Otra forma de comprender la ontología, es desde los aportes de Accorssi, et. al. (2014) cuando expresa que esta disciplina filosófica: “...se dedica a la investigación y comprensión de la naturaleza, del mundo, del ser humano, es decir, de todo lo que existe o que estructura la realidad” (p. 32). Es apreciar al ser en cuanto existente y eficiente, es decir, en tanto delimitado por su forma, como por el movimiento y sus cambios, desde una perspectiva particular a universal y viceversa, puesto que la educación como ente se piensa como un todo y su causa material es el hombre; la educación como ente desde lo particular igualmente se especula, teniendo la misma causa material sólo que con el atributo, según el estudio, como sujeto indígena, lo que se traduce como etnoeducación.

Así como a través del tiempo se ha ejercido la educación, en ese mismo tránsito sincrónico se ha proferido cambios sustanciales, esenciales y materiales. Como entidad emergió para la educación de los niños, luego para la formación religiosa, consecuentemente el surgimiento de las Universidades por citar lo antiguo y lo medio en la historia humana y del pensamiento; en América Latina a partir del Siglo XVI la creación de escuelas y más tarde en el Siglo XVII se apogea el surgimiento de Universidades, todas estas realidades ontohistóricas aluden al mismo ente, lo educativo cuyo motor que le dio sentido desde la idea hasta lo real (Platón, 2005) ha sido el hombre.

En este orden de ideas, en Valledupar específicamente, se ha ejercido la labor docente, escuelas, liceos, colegio y Universidades han desarrollado la localidad con la práctica de la educación y la preparación para la vida de aquellos hombres y mujeres que han trillado el camino de la enseñanza y el aprendizaje. Hoy por hoy, con este estudio que transita hacia su ocaso, repiensa la escuela, la universidad, la educación del hombre y mujer indígena, que independientemente de sus denominaciones étnicas, tienen para sí la educación como un derecho bajo la premisa de la inclusión.

Es importante delimitar, que este ente aún está en proceso de cambios que se requiere para efectivo logro en la formación de la población étnica colombiana. Es importante la formación de los docentes bajo el prisma etnoeducativo; el currículo debe estar soportado con sustentos u orientaciones etnoeducativas para una eficaz dinámica académica en espacios de interculturalidad; los etnodocentes y los docentes ordinarios, han de formarse permanentemente en interculturalidad bilingüe, de ahí que las Universidades, genere los espacios, formalice los programas para cursos, talleres y/o diplomados en educación intercultural y en lingüística indígena. Estos aspectos, que no son todos, pero que pasan a ser los imperativos, delimitan la entidad educativa hacia un fin particular, la formación del hombre y la mujer indígena para el desarrollo local con fundamentos de sustentabilidad en el acervo cultural.

La interculturalidad la hace el hombre mismo. No hay un agente heterónimo que influye en la humanidad para hacer que un tipo de hombre configure una filosofía de vida desde su principio de identidad y de razón suficiente. Las culturas sean étnicas en sus diversidades, incluso la urbana que también sostienen marcos que le definen como pueblo, el hombre rural, el afrocolombiano, por citar los correlacionados con el estudio,

tienen modos de ser, de actuar, de pensar, de sentir, entender, crear y transformar el mundo en lo macro o su comunidad en lo local. Todos (humanidad), en esencia, sostienen una existencia, una historia personal, nacional o global, ocupan un espacio y delimitan el tiempo, interpreta hechos; además tienen una tradición que producen según sus realidades culturales costumbres y moral, leyes y principios éticos, creencias y religión, sobre la base de valores que determinan los hechos, y conjuntamente desarrollar las sociedades.

Y estos son aspectos que desde una perspectiva ontológica, el hombre debe repensar a la educación desde un todo, así como desde las partes. El hombre es el mismo, hasta en su forma de gestarse, nacer, incluso procrearse, hasta finalmente morir. Pero hay elementos distintivos que marcan diferencias específicas y donde la escuela como alfa y la Universidad como omega de la formación del hombre, debe apostar a hacer al hombre auténtico hombre (Kant, 2009), prepararlo para la vida en conformidad con su realidad existencial.

Finalmente, el estudio en desarrollo, pregona una transformación (accidente) positiva en la educación en cuanto todo, pensando no en la educación como sistema propiamente, sino en el hombre su razón de ser. Los sistemas se estructuran en base a las necesidades del hombre en consonancia con el entorno, necesidades y concepción del mundo (cosmovisión). En este particular, la Universidad de Santander (UDES), sede Valledupar, quien tiene una oferta académica interesante para el desarrollo local como la ingeniería, ciencias de la salud, ciencias administrativas, derecho, educación, entre otras en tercer y cuarto nivel; así como otros programa a favor del colectivo humano, no sólo debe pensarlo curricularmente en la forma como tradicional y técnicamente está concebida la enseñanza, sino diversificarla, contextualizarla donde comulguen realmente las diversas corrientes del pensamiento y las diversas manifestaciones culturales.

Sustento epistemológico

Es cognoscible, que la epistemología estudia el saber, el conocer, es una disciplina que atiende fundamentalmente a la esencia de la filosofía, el conocimiento (Hessen, 2011) desde su origen, límites y fuentes. En este punto la investigadora hace

referencia a las bases teóricas y/o filosóficas sobre las cuales se funda el conocimiento del objeto-estudio.

Las principales fuentes historicistas, críticas, filosófico-educativa que describen la educación desde su origen clásico son Jaeger (2006) con la *Paideia*: los ideales de la cultura griega, Dilthey (1957) con su obra *Historia de la Pedagogía* y Luzuriaga (1967) con *Historia de la Educación y la Pedagogía*. El primero hace un recorrido conceptual acerca de la educación, que desde una perspectiva universal resulta interesante reflexionar para soportar cualquier criterio que de manera particular puede emerger en el estudio.

En primer término, “Todo pueblo que alcanza un cierto grado de desarrollo se halla naturalmente inclinado a practicar la educación” (Jaeger, 2006, p. 3). Ontológicamente este es el rol que cumple la educación en la sociedad a través de los actores pedagógicos: transformar en el sujeto desde sus perspectivas, incitándoles mayéutica o dialógicamente a generar cuestionamientos y en colectivo cooperativamente consolidar criterios que generen cambios significativos, relevantes o que corresponda a las necesidades del colectivo social.

Asimismo, el historicista alemán continúa diciendo que: “La educación es el principio mediante el cual la comunidad humana conserva y transmite su peculiaridad física y espiritual” (Jaeger, 2006, p. 3). De esta preceptiva, el historicista está diciendo que la educación como principio fundamental, es el único medio por el cual se forman los individuos y se les prepara para la sociedad, para vivir en sociedad, es decir, el medio que lo hace persona. A su vez, quiere indicar que ella sitúa al individuo a conservar sus habilidades prácticas y conocimientos técnicos; así como sus tradiciones, valores, creencias, costumbres, modos de vivir; a su vez, que sostener la única forma peculiar de que sobreviva la especie humana pero de manera orientadora.

Por otra parte el teórico amplía el concepto de educación diciendo que ésta: “...no es una propiedad individual, sino que pertenece, por su esencia, a la comunidad” (Jaeger, 2006, p. 3). La educación como entidad no le corresponde a ninguna persona en particular, lo que tiene cada persona es la garantía por derecho a ser educada. Existe una naturaleza colectiva de la educación, ella es un bien común que favorece espiritual y físicamente a la humanidad para la configuración de la sociedad; en otro orden de

ideas, a través del aprendizaje que se adquiere por medio de la educación, se contribuye al progreso de la comunidad.

La educación no se puede concebir como una propiedad individual, en vista de que requiere de la participación activa de diversos actores: docentes, sociedad y familia. Cada uno ejerce un rol específico y de manera colaborativa, cooperativa participan en la formación de los individuos, fortaleciendo su carácter cívico, promoviendo la igualdad y el desarrollo sostenible. Cuando se dice que pertenece por su esencia a la comunidad, es porque hace referencia a la transmisión de valores, a la identidad cultural, fomenta el sentido de pertenencia.

Asimismo, la educación no es una propiedad individual, porque como tal pertenece al hombre como colectivo, lo que deja entender, que todos tienen acceso a la educación, sin distinción alguna, promoviendo la equidad, la justicia social, inclusión. La educación es un derecho inalienable, se debe ver la como un esfuerzo colectivo de magno impacto para la sociedad.

En síntesis, estas proposiciones que devienen de Jaeger, describen con tino lo que es, a su juicio, la educación y no está lejos de la sensatez dichas prerrogativas. Se habla de una educación liberadora como una tendencia ideológica, política o novedad en las ciencias de la educación, y en la esencia de la educación, ésta es un ente que libera, rompe las cadenas de la ignorancia como la de aquel sujeto platónico de las cavernas y se aventura en el mundo de las cosidades a conocer; la educación ha de ser inclusiva y ciertamente que así es, pero en la esencia de la misma, es un ente que no sostiene distinción, sectarismos, sino equidad, justicia social, igualdad, porque más allá de una idea, la educación es una realidad que devenida del hombre para el hombre, ha sido con el propósito de formar.

Por otra parte, Catherine Walsh citado por Ortiz-Granja (2015) al hablar de interculturalidad, sinópticamente dice que ésta: "...significa "entre culturas", entendida como un intercambio en condiciones de equidad" (p. 93) y que en imbricación con el precitado historicista, la interculturalidad ya está implícita naturalmente en la esencia conceptual de la educación, pues es el escenario donde comulgan las diversas culturas sin discriminación alguna.

Es importante destacar, que la educación es un ente de tejido social, liberador, constructor que debe superar la filosofía epistémica eurocéntrica y científicista. En el análisis de los aportes informados se conoció si existe alguna comunión entre el conocimiento científico y los saberes ancestrales de cada movimiento étnico. La heredad y tradicionalidad en la que se ha concebido la ciencia en la práctica, es una limitante, que desvincula, fractura y enajena la educación como un derecho y un contexto de equidad. Ambos modelos, científicos o ancestrales, son de gran valor para el desarrollo de los pueblo, fundamentalmente en los países latinoamericanos que son ricos en su diversidad cultural. Según la UNESCO (2017) citado por Corbetta, et. al. (2018):

...señalan que la incorporación de contenidos sobre los rasgos culturales, los sistemas de conocimiento y las cosmovisiones potencian no solo la calidad de la educación, sino que además complejiza y enriquece los currículos con prácticas más pertinentes y sostenibles. Sin embargo, esto encuentra su mayor obstáculo en la práctica misma en función de la brecha entre los modos de conocer occidentales y las otras epistemologías nativas que se generan en el marco de relaciones de poder y de desigualdad histórica (p. 16).

El problema epistémico, en este sentido, radica en que no se ha comprendido, que antes de que el sujeto como individual conociera el proceder técnico y especializado de las ciencias o investigación; él fue un sujeto con saberes ordinarios, qué también formuló un por qué, lo que Heidegger valora como acto del filosofar puro y natural (Heidegger, 2003). Los movimientos indígenas y otras poblaciones en zonas de ruralidad, los afrocolombianos, incluso en poblaciones urbanas, sostienen saberes autóctonos. En el caso de las etnias, hay saberes que han viajado con ella en el tiempo, han pasado de generación en generación lo cual se define como saberes tradicionales y ancestrales, que proporcionaría a las ciencias desde una imbricación, resultados interesantes.

Epistemológicamente, la sociedad del conocimiento, fundamentalmente en las ciencias sociales, está llamada a asentar el propósito de las indagaciones, romper modismos y hacer auténtica investigación, partiendo de la auténtica cuestión precitada en el párrafo anterior ¿Por qué? La acción investigativa es naturaleza, no una camisa de fuerza, un dogma, ello queda para la religión. La educación hace que el sujeto desde su libertad desde el pensar (Kant, 2005) propugna momentos de encuentros que presididos

por el entendimiento que deviene del hombre en su acto de sujeto que conoce, sobre las cosidades que desea conocer. Para el Maestro Rodríguez (2001) citado por Sánchez-Castellón (2018), en esta línea expresó que:

...la educación debe considerarse un espacio de interlocución donde el thelos de la investigación en sí mismo no necesita otra cosa que reiterar la pregunta del por qué e indagar un sin número posibles de respuestas con sus respectivas incertidumbres, a conciencia de que el conocimiento no es unívoco sino plural (p. 169).

Lo que deja a la comprensión, que la educación intercultural o la etnoeducación, que en definitiva es educación sólo que ejecutada y contextualizada para entornos étnicos donde hay aspectos de gran valor que sosteniblemente deben cuidarse, repensarse, inclusive indagar e intercambiar para abrir el compás ante la pluralidad y complejidad que resulta ser el conocimiento del hombre.

En definitiva, esta es una investigación que enfrenta dos realidades: la occidentalizada, eurocéntrica, científicista que en contexto educativo sobrevive este marco operacional de la investigación y sobre la que se debate, filosóficamente hablando de caras a subestimar la otra realidad epistémica, la autóctona, natural, aquella que reside en la humanidad que también cuestiona, piensa y construye. Los saberes populares o ancestrales son considerables y tan valiosos como aquellos conocimientos devenidos del fraguar científico. La educación debe apostar al ejercicio de la investigación con rigor antropológico, sociológico, filosófico y cultural, porque en las manifestaciones indígenas hay conocimiento y ellos se deben conocer, enseñar.

En el orden propiamente técnico de la investigación del estudio en curso, el presente ha consistido ser un espacio que ha permitido conocer el quehacer de la educación en contextos de interculturalidad, así como el papel o protagonismo que tienen los movimientos indígenas en los entornos de educación superior. Aquí se cumple la proposición de Husserl (1962) citado por Martínez (2006) del recorrido que se ha tenido en este estudio, donde las manifestaciones de vida, así como los productos intelectuales consultados han permitido: "... descubrir las estructuras esenciales de la conciencia" (p. 139), un elemento muy fenomenológico, pues de la denominada consciencia eidética se asume la educación con estas particularidades del estudio: la etnoeducación universitaria desde la interculturalidad.

Sustento axiológico

La axiología, es conocida como la disciplina que tiene como propósito de estudio el valor o los valores que en la práctica ejecuta el ser humano. Para Ferrater (2004) la conocida teoría de los valores, citando a Urban (1906) es: "... la evaluación reflexiva de objetos de valor" (p. 287), un concepto distinto a lo que por común se entiende la axiología. Mientras que Cortina y Martínez (1996), en atención a Scheler declara que la axiología "pura" se sustenta en tres principios:

...todos los valores son positivos o negativos; (...) valor y deber están relacionados, pues la captación de un valor no realizado se acompaña del deber de realizarlo; (...) nuestra preferencia por un valor antes que por otro se debe a que los valores son captados por nuestra intuición emocional ya jerarquizados. La voluntad de realizar un valor moral superior en vez de uno inferior constituye el bien moral y su contrario es el mal (p. 76 - 78).

En efecto, hay valores válidos para cada sociedad, que pueden contrastar de una localidad a otra, como por ejemplo el valor de la vida en la concepción, para unos países e instituciones, es un valor fundamental; mientras que para otras naciones por razones fundadas es un valor considerado por otros negativo, pues hay legalización del aborto. En este orden de ideas, es importante destacar que el estudio en curso de caras a este primer principio, presenta un rasgo axiológico positivo, pues se pregona y exhorta a delimitar y practicar una educación desde la inclusión, la equidad, una educación de la diversidad cultural bajo el concepto de la etnoeducación exaltando principios fundamentales de gran valía y respeto que coexisten en las manifestaciones indígenas que se deben cuidar y no alterar; además de admitir al indígena bajo la noción universal de persona, pues ellos como seres humanos también tienen el derecho a una educación de calidad.

Es importante destacar que una cosa es el valor y otra muy distinta el deber. La primera, desde la disciplinariedad es conocida técnicamente como axiología; mientras que la segunda es comprendida desde el término deontología. A la luz de la filosofía, vienen a ser dos cosas absolutamente distintas; pero según Scheler y así citado por Adela, estas dos disciplinas están imbricadas, pues el valor de la educación que no se ha ejecutado por lo exclusivo, resulta ser un deber de realizarlo desde lo inclusivo.

Y, en concordancia con Cortina y Martínez (1996) “La voluntad de realizar un valor moral superior en vez de uno inferior constituye el bien moral y su contrario es el mal” (p. 79), sustenta que el presente estudio apunta hacia un bien moral, por destacar el valor de la alteridad, principios fundamentales del ser humano, derechos que tienen todas las personas humanas independientemente de sus condiciones económicas, raciales, ideológicas, de credo, etc., pues pensar la educación aplicada en contextos étnicos desde concepciones interculturales en una educación inclusiva, detalla el valor superlativamente humano que tiene como fin esta investigación.

Teleológico

La teleología, una voz compuesta por voces griegas, telos que traduce a fin o finalidad y logos estudio o tratado, lleva a comprenderse como el estudio de los fines, lo que es propio comprender, que la sustentación teleológica del presente estudia detalla la finalidad de lo que se indaga, tal como lo expresa Beade (2015): “La acción teleológica responde a una intención que constituye un proyecto o plan futuro que debe ser asumido de manera responsable y crítica a fin de dar respuesta a una situación específica” (p. 361). La teleología no se corresponde a intenciones, pues ellas son relativas, orbita en la posibilidad, si se puede o no; mientras que el fin delimita la acción.

Una forma de comprender lo anterior, es la percepción teleológica de los clásicos griegos. Todo accionar humano consciente tiene un fin, y este fin ha de ser la felicidad (Aristóteles, 1983), en el entendido que todo cuanto se hace con y en pro del otro o de sí, debe contraer grado(s) de satisfacción, beneplácito. El estudio que se realiza, axiológicamente debe apuntar estar dirigido hacia el bien de la humanidad; así, teleológicamente todo estudio debe conducir a experimentar satisfacción, beneplácito pues lo que se indaga es altamente positivo y beneficioso para los seres humanos.

En definitiva, el estudio que se ha desarrollado en atención a su propósito Generar una aproximación teórica de la etnoeducación universitaria como constructo aplicado desde concepciones de interculturalidad en una educación inclusiva en Colombia, es un estudio de impacto que lleva a reconsiderar políticas inclusivas en escenarios interculturales, fundamentalmente a nivel superior, que desde las premisas de la equidad, el derecho a la educación y el respeto a la diversidad, los indígenas pueden

acceder a las IES y profesionalizarse, para Colombia o para su propia etnia haciendo sostenible sus principios, así como desarrollar su entorno sociocultural. Es un estudio extensivo al todo hecho educativo, pues no se alcanza la Universidad, si no se agotan los otros estadios de formación, que deben a su vez, ser considerados desde los mismos estamentos: de equidad, inclusión y respeto a la identidad y diversidad.

Sustento Metodológico

Todo proceder humano, en la búsqueda o alcance de la verdad a través de actos investigativos en pro de saber y conocer, se emplean medios que le permiten comprender o explorar la realidad, según sea el enfoque. Y es una realidad que no sólo se suscita en las ciencias, sino en todo proceder del hombre, por ejemplo para la enseñanza, el docente emplea una metodología acorde al objetivo de estudio, sus estudiantes, el contexto, en fin, con el hecho de facilitar el aprendizaje de los estudiantes, es una tarea permanente reflexionar sobre su práctica y ajustar la metodología que sea funcional para resultados positivos. En la investigación es semejante, se emplea un método que ostenta unas técnicas acordes a su realidad paradigmática y enfoque con el propósito de alcanzar lo que está propuesto en los objetivos del estudio, un trabajo sistemático, reflexivo, de profundidad, sustentado y delimitado, no sólo para sustentarlo, sino para ejecutarlo y lograr datos y resultados prósperos.

En este sentido, el camino que ha tomado la investigadora para desarrollar sistemáticamente el estudio, estuvo sustentado bajo el enfoque cualitativo que: “Concentra su aplicación en las relaciones y roles que desempeñan las personas en su contexto (...) cómo se interrelacionan los referentes sociales, actividades y pensamiento en el escenario sociocultural donde se desarrollan los problemas y conocerlos” (Palella y Martins, 2006, p. 46). Este enfoque permite ese grado de interrelación entre el sujeto que emprende la aventura del conocer como investigador, con el sujeto objeto de la investigación, que como entes sustanciales de la pesquisa comparten de manera informada experiencias, vidas, nociones o saberes específico en relación con el estudio.

Por consiguiente, la investigación se soporta bajo el paradigma interpretativo que a la luz de Martínez (2006), se comprende como: “... una dialéctica entre el sujeto conocedor y el objeto conocido debido, sobre todo, al hecho de que ambos son personas

que dialogan y cada intervención de uno influye, guía y regula la siguiente intervención del otro” (p. 42), substanciando lo que se indaga desde las manifestaciones vivientes con las producciones teóricas permitiendo a la investigadora alcanzar un grado de intención y comprensión del fenómeno en estudio.

En consecuencia, estas implicaciones epistémicas sustantivas del estudio, se encamina a través del Método fenomenológico-hermenéutico atendiendo el conjunto de fases que delimitan la ruta: la fase descriptiva sobre el cual la investigadora aproximó representó cada realidad percibida y expresada por los informantes claves teniendo en cuenta la técnica de recolección de la información, su ejecución y la elaboración del respectivo protocolo descriptivo; sucesivamente la organización de cada información suministrada y finalmente el procedimiento cardinal del método: categorización, estructuración individual y general, contrastación y teorización (Martínez, 2006).

MOMENTO VI

TEORÍA EMERGENTE DE LA INVESTIGACIÓN

*Educar la mente sin educar el corazón,
no es educar nada en absoluto.
Aristóteles.*

La educación, más allá de ser una ciencia con una carga histórica interesante y sobre la cual se estudia, es un ente que en el orden de lo práctico, ejerce su acción sobre la base del amor: amor a la sabiduría y amor a la humanidad. Sobre lo primero, en atención a la historia, el maestro es el Filósofo o aquel que ama la sabiduría, que abraza a la verdad y rechaza a toda doxa (Platón, 2005); es aquel contrario al "...seudofilósofo que ignora que educar es *liberar*, no procurar prótesis" (Nietzsche, 2003, p. 21), es decir, es aquel que filantrópicamente dona su existencia ejerciendo todo esfuerzo posible e imposible por hacer que la humanidad rompa sus cadenas a la esclavitud de la ignorancia generada por diversos fenómenos que apuestan por imposibilitar el avance o crecimiento del hombre como un todo para tener el dominio de éste; o caso más delicado, proteger a la humanidad del efecto Mateo, pues existen falsos profetas (Mt. 7, 15) que generan matrices en los escolares contrarios al ser en sí.

Es decir, el hombre o la humanidad está convocada naturalmente a ser y conocer; a estar y hacer en sí y en el prójimo, el mejor tipo de sujeto que el contexto espacial y temporal requiere. De ahí el debate de los modismos o novismos que la investigadora destaca en otros momentos, pues a su criterio la educación como ciencia no debe festejar los avances entre comillas de una educación inclusiva; es que desde los orígenes de la tarea de educar, ha debido ser inclusiva y no excluyente. En estas etapas de la historia, en pleno siglo XXI, tampoco se celebra la interculturalidad o etnoeducación como nuevo

logismo en el contexto de lo educativo, pues se tiene entendido y sin necesidad de profundizar mucho, que la educación es un derecho y es para todos.

A lo anteriormente expuesto, se puede comprender como *integralidad de la educación*, el cual consiste en brindar una orientación didáctica y formativa a todos los seres humanos sin distinción alguna, desarrollar en ellos todas las dimensiones de la persona humana: lo cognitivo, lo emocional, lo social, lo corporal. No se limita a un desarrollo intelectual, sino que además se le garantiza al escolar una educación que potencie las habilidades emocionales, éticas, axiológicas e incluso las espirituales con un alto sentido laico; además de otras dimensiones que delimitan y diferencian específicamente al hombre según sus realidades socioculturales como la tradición, las creencias, la cosmovisión, la historia, costumbres, etc.

De ahí, la novedad etnoeducativa que cumplido treinta años de consideración reflexiva y política en materia educativa, es un enfoque para unos; para otros una estrategia; o simplemente un proceso de orden educativo que tiene por propósito atender didácticamente a las comunidades indígenas, una enseñanza contextualizada, es decir, en el marco de las necesidades y en concordancia con las prácticas sociales, culturales, éticas, espirituales, otros, sin que éstas sufran alteración alguna, incluidas entre ellas el lenguaje, lo cual exige en el docente, idoneidad académica para su desempeño profesional en estos espacios de intervención inter, multi o pluricultural.

En el estudio se deja ver, desde luego, que pasadas tres décadas de intervención reflexiva, sistemática y política sobre etnoeducación o educación intercultural, según la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá para el año 2024, considera que la etnoeducación es una forma de promocionar la educación intercultural, además de conocer la biodiversidad étnica que tiene Colombia. No cabe dudas, del significativo número de movimientos étnicos, así como lenguas maternas, lo que hace compleja la asistencia a estas poblaciones, convirtiendo esta realidad en un gran desafío educativo a razón de la brecha comunicacional, ya que, pueden existir etnias que dominen el español; más en su mayoría, su código lingüístico es su lengua nativa. Para la Pontificia Universidad Javeriana (2024):

La importancia de la etnoeducación radica en su capacidad para promover la equidad y la inclusión en el sistema educativo colombiano de los 115 pueblos indígenas existentes en Colombia y sus 1,905,617 personas (por lo que amerita)

desarrollar currículos y materiales educativos que reflejan las culturas y lenguas de las comunidades étnicas, la etnoeducación no solo fortalece la identidad cultural de los estudiantes, sino que también contribuye a la cohesión social y al respeto por la diversidad (p. 2).

En efecto, abrir el compás educativo a una atención didáctica a las comunidades indígenas, ciertamente es hacer difusión a la educación inclusiva. Pensar que se ha superado el problema de la inequidad en la educación con la etnoeducación, no es una forma ingenua de creer que todo ha sido solventado; todo lo contrario, los desafíos se incrementan por las brechas que emergen a razón de la diversidad, es decir, técnicamente se debe repensar el currículo y por consiguiente ha de consistir un instrumento orientador de los procesos didácticos en estos espacios de interculturalidad; asimismo, el tema del lenguaje, lo que conlleva a formar o capacitar a los docentes, incluidos aquellos con formación intercultural en lenguaje indígena, lo que se definiría en formación continua del profesional etnoeducativo; así como de nuevas estrategias y recursos que optimicen los procesos de enseñanza-aprendizaje en entornos interculturales.

Lo expuesto, califica como necesario a que las Universidades, específicamente a aquellas que hacen vida y desarrollo académico en contexto donde coexisten movimientos étnicos, a que desde las Unidades de investigación, así como de extensión y sus diversos programas, se aproximen a estos escenarios, interactúen y aprehendan de estas realidades, necesidades que se materialicen en planes y programas académicos, culturales, de integración, de socialización de saberes y de investigaciones en el marco de la interculturalidad, entre otros aspectos.

Asimismo, las IES que han sido protagonistas etnoeducativas o interculturales, por el hecho de haber admitido a estudiantes de algunas etnias, y por ende calificables de inclusivas, basta expresar que no del todo lo son, es decir, no del todo son etnoeducativas y menos aún inclusivas. Son accidentes institucionales que por vía de admisión han accedido a las IES cursando estudios de tercer nivel, algunos hasta su egreso; y no son del todo inclusivas, a razón del pensum de estudio que no están acorde a sus realidades, sino a las formas y exigencias de la cartera ministerial en conformidad con los requerimientos de planes de carrera, mas no un currículo etnoeducativo conforme a cada programa de formación profesional.

De ahí que, las IES, así como otras realidades educativas fuera del entorno real de etnias, deben tener en cuenta un plan de trabajo ajustado a estas manifestaciones según sea su cultura o denominación, principalmente en materia del lenguaje; así como de estrategias y recursos que permitan a los escolares étnicos comprender algunas temáticas complejas. Y es tarea de las IES que en cooperación con el Estado, formule investigaciones que finalicen con aportes significativos y constructivos de un plan curricular etnoeducativo, así como un marco de programas que propicie a docentes de otros programas como en el educativo, que capacite etnoeducativamente a los potenciales profesionales indígenas del País, que puede que ejerzan sus funciones a lo ancho de la Nación, como puede que retornen a su entorno y hacer sostenible y desarrollado su contexto natural.

Así que, luego de haberse comprendido sinópticamente el estudio, ahora la investigadora consolida el panorama teórico sobre la etnoeducación universitaria como constructo aplicado desde concepciones de interculturalidad en una educación inclusiva, prolongando algunos aspectos en razón teórica, además de orientaciones prácticas de relevancia didáctica a los fines de que los procesos de orden académico se desarrollen en buena lid para los escolares étnicos que hagan vida en las IES; así como las políticas de ingreso, prosecución y egreso, altamente importantes y necesarias para que el etnoestudiante universitario se desenvuelva sin problemas en los procesos ordinarios de su formación académica; incorporar metodologías de enseñanza que sean culturalmente significativas; consolidar centros o dependencias de tutorías o asesoramiento para estudiantes indígenas, cumpliéndose esta función con estudiantes indígenas más avanzados que orienten a los neo escolares en los procesos universitarios, entre otros.

En conclusión, este apartado del estudio concreta aspectos notables de la sistematización. En el momento II se reflexionaron algunas unidades análisis congruentes con el objeto-estudio, así como algunas teorías que sustentan la investigación; aspectos estos que en su mayoría, fueron piso que soportara y/o contrastara algunas notas devenidas de las opiniones informadas por los actores sociales, permitiendo así emerger algunas consideraciones que la investigadora teorizará y serán de referente teórico que coadyuva a las ciencias de la educación en

línea con la etnoeducación universitaria como constructo aplicado desde concepciones de interculturalidad en una educación inclusiva.

LA ETNOEDUCACIÓN UNIVERSITARIA COMO CONSTRUCTO APLICADO DESDE CONCEPCIONES DE INTERCULTURALIDAD EN UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Los países de América Latina, entre esta Colombia, son definidos como territorios multiétnicos y pluriculturales, dado a la riqueza cultural que brindan los movimientos étnicos del País. Esta riqueza cultural se patentiza en sus lenguas, tradiciones, formas o estilos de vida social, creencias, entre otros aspectos de valor. Y cada uno de estos elementos característicos, hacen notable la diversidad étnica que existe, por movimientos indígenas, inclusive las comunidades afrocolombianas y el mestizaje. En cuanto a lo primero, Colombia tiene un centenar de pueblos indígenas, cada uno con su idioma, cosmovisión, prácticas culturales; en tanto los segundo, la población afrocolombiana, representa una parte notable de la sociedad y que han contribuido en la cultura, fundamentalmente en la música y tradiciones del País, como el Vallenato por ejemplo; y finalmente el mestizaje, que ha dado forma a la identidad colombiana por ejemplo con la mezcla de culturas, la gastronomía, la música, tradiciones.

Ciertamente, esta realidad intercultural por su diversidad, presenta serios desafíos que pueden ser dirimidos, tales como: la discriminación, el conflicto armado y el no reconocimiento a la diversidad étnica, esta última aparentemente con relación a la primera. En vista a la discriminación, muchas etnias sufren en pleno siglo XXI la exclusión, no tienen acceso a los servicios básicos, fundamentalmente al de salud, o a participar en los programas de vivienda digna, aparentemente por no contar con recursos económicos o un trabajo estable; son población vulnerable, dado a ser comunidades que residen en entornos de ruralidad, el conflicto armado es otra brecha que les obliga a su desplazamiento, viéndose a su vez afectados en lo educativo y por último el reconocimiento, que pese a los avances políticos y legislativos en materia étnica, muchas comunidades aun luchas por sus reconocimiento y el de sus territorios.

Resumiendo, son muchas las brechas que tienen que enfrentar y por ende diligenciar las etnias y quienes no lo son para superar esta falencia social. Las notas de

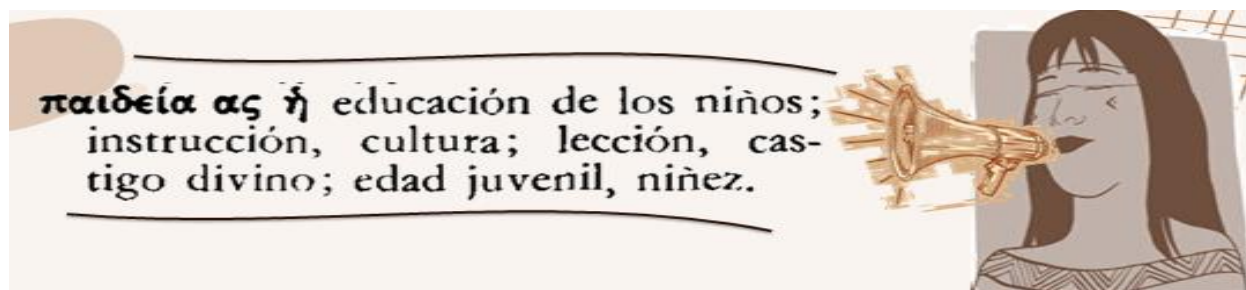
los informantes claves, hacen evidente que la realidad étnica no es positiva del todo en su dinámica; es bastante compleja. Por ejemplo, el hecho de que un miembro indígena acceda a la educación superior no es razón suficiente para admitir una educación inclusiva, y aunque lo individual sea un referente que llama al todo, no es suficiente para delimitar que todos los indígenas en la práctica son incluidos a la educación en todas sus ofertas. En definitiva, la inclusión es una necesidad y la educación es el medio para superar los fallos existentes.

Anclajes teóricos

... la interculturalidad es un modo de convivencia entre las distintas culturas que conforman la sociedad nacional que debe permitir al país asumirse como pluricultural y a los ciudadanos asumir las diferencias y valorarlas como algo bueno y enriquecedor
(Conadi, 1996)

Es importante iniciar con descifrar y así mismo asimilar conceptos que a lo largo del estudio se han empleado de modo repetitivo, sin hacer una parada en alguna de las rutas del viaje sistemático para aclarar la razón suficiente del término cultura. La figura 19 muestra la suma de acepciones que un vocablo muy griego, de donde es oriundo lo que se estudia (educación y cultura) y que en consecuencia, no son cosas distintas, sino que se corresponde una a la otra. Y se parte de esta manera, pues no se puede eludir el principio metodológico que preside el presente estudio, fenomenológico-hermenéutico, y aquí no sólo se tocan las existencias y se palpan sus manifiestos; sino que se busca comprender el o los entes desde su devenir. Nada viene de la nada, todo es causado, incluso la palabra como ente devenido (Gadamer, 1991).

Figura 20
Origen de la voz Cultura



Nota: datos tomados de Pabón-Urbina, 1995.

Fuente: elaboración de la autora

Como se hace apreciar, la voz Paideia, que se comprende en el contexto educativo con cierta carga filosófica, además de histórica que dicta todo un curso histórico, sincrónico y diacrónico de lo que ha sido la formación del hombre desde su aspecto humanista, no sólo hace referencia a educación, a la educación de los niños, sino que también se comprende como cultura. De ahí que se enuncie que es una voz difícil de definir y que no se puede contemplar con los ojos del hombre moderno, sino con los sentidos del hombre griego, pues es una cosa griega, que deviene de los griegos y con una carga absolutamente griega (Jaeger, 2006). No hay duda, que toda hermenéutica no es etimológica, pero sí parte de la filología para comprender el devenir de la palabra como ente causado; no importa el significado, sino su devenir, pues la palabra tiene el sentido (no significado) que alguien le dio (Wittgenstein, 2000) y es sólo, así como ésta se ha de apreciar, atender, entender y emplear.

En tal sentido, se ha sobrevivido sobre una carga anómala de incomprensiones terminológicas. No hay duda que estas poblaciones étnicas tienen y son una cultura, en el entendido que sus manifestaciones lingüísticas, tradiciones, creencias, cosmovisión, etc., han sido transferidas de generación en generación, lo que cabe indicar, que entre ellos como comunidad y/o sociedad, ha existido una forma (esencia) y un modelo didáctico autóctono para cultivar sus principios, idiosincrasia, su ser étnico. Y es importante destacar el verbo cultivar, pues esta expresión que se comprende, en latín como cōlo, cōlūi, cultum que traduce por cultivar, labrar, cuidar, *colere virtutem*, practicar la virtud (Blanquez, 1974). Y no necesariamente es el trabajador del campo el que labra, el que trabaja la tierra; es aquel que por disposición natural cultiva en las vidas humanas, el que acompaña el existir del otro depositándole principios, costumbres, creencias, cosmovisión, etc., muy lejos de aquella apreciación freireana de educación bancaria.

De ahí, que los imperativos morales que rigen los destinos de Colombia, en materia etnoeducativa, o al hacer referencia a las comunidades indígenas, exhortativamente declaran que se debe cuidar las tradiciones, creencias, cultura en definitiva de los pueblos originarios. Es obvio que todo hecho educativo accidenta el espíritu, tanto como el cuerpo, es decir, hay cambios superlativos y significativos; pero es muy distinto pensar esta realidad *mutatio mutantis* (el cambio de lo que cambia) como proceso transculturizador. El cambio que se ejerce es un movimiento constante de transformación en las cosas y en la vida. Neurocientíficamente, hay la plasticidad cerebral, no cabe duda de esas posturas gnoseológicas innovadoras; pero hay un saber ancestral que comulga e interactúa con algunos argumentos científicos. En este sentido, el que enseña debe aprovechar estas situaciones para contrastar y enriquecer el saber.

En definitiva, es una temática bastante compleja y así se ha hecho saber a lo largo de la sistematización. No se está estudiando sólo a la educación en vista a una arista más que acompaña a otras con aires inclusivos, sino que se comprende a una realidad desde sus propias manifestaciones a los fines de repensar la educación y ver cómo desde ella, sin alteraciones que cuesten caro, se puede ejercer la enseñanza *in situ* y específicamente en las Instituciones de Educación Superior.

Sobre la Etnoeducación: un trascendente de la educación con aires interculturales

Innumerables veces y de muchas formas se ha hecho saber que la educación es un todo con un margen de alcance significativo, pues nada escapa de sí. Sea por vía formal o de manera informal, el ser humano aprende y aprehende, se forma, se educa; y sólo por la vía formal de la enseñanza, éste se escolariza. Ya previamente se aludía que las etnias de manera informal y en correspondencia a un acto natural humano, el saber, y en atención a un acto propio de la etnia, cultivar a los habitantes de la misma, se ejerce una enseñanza oral y pragmática de principios, tradiciones, creencias, entre otros aspectos que de suyo, son de gran relevancia y cuidado.

Así como desde los orígenes de la educación, inmediatamente se apreciaron dos escenarios de la enseñanza: uno espiritual y el otro corporal, que aunque era educación lo que se impartía, el propósito demarcaba diferencias específicas. De ahí la denominada educación musical y educación corporal; la educación como un todo, particularizada en

función de lo que se aspiró hacer con el hombre desde la enseñanza. Lo mismo aconteció en el medioevo con la educación regentada por el cristianismo, una educación bajo la denominación de catedralicia, monacal, que se adjetivó en función del contexto donde se impartía la enseñanza (Pozo, 2016); posteriormente la educación universitaria en el Siglo XI (Hegel, 2008; Pozo, 2016 y Carañana, 2012).

Y así como en dos episodios históricos, la educación ha ido adquiriendo cédula con la que se identifica, consigo sobreviene una Misión y una Visión que define el quehacer del tipo de enseñanza que se imparte a la humanidad. Todas ellas, enseñan, forman, apuntan a desarrollar al individuo y en conjunto amén a la evolución se muestra el progreso. Para Díaz-Domínguez y Alemán (2008) la educación:

...se produce siempre en contextos sociales tales como familia, amigos, escuela, asociaciones, etc., que a su vez son influidas por la cultura común de la sociedad a la que pertenecen, y es ella la que al potenciar las relaciones e influencias entre grupos prepara a los individuos para comportarse como personas y desempeñar su función social

Y en este sentido, la educación ha ido correspondiendo a las condiciones que la época, las ideas desde las ciencias, desde las premisas ideológicas o políticas (Prieto-Figueroa, 2008), inclusive las religiosas, van escribiendo sobre ella. Y en efecto, la educación se produce siempre en contextos sociales, en este sentido, conforme a la realidad intercultural, que si bien es cierto, es un tipo de sociedad que siempre ha estado, son referentes del pueblo que existe, que ha sido atendido educativamente de alguna forma y que como pueblos originarios, también corresponde a una enseñanza de calidad.

De ahí, que se marque la trascendencia de una educación aplicada y practicada en territorio indígena, a ser una educación sostenible a favor de las manifestaciones étnicas, ajustada a las exigencias del contexto y que corresponde a las necesidades del entorno, más aún en el siglo XXI, época dinámica que ejerce cambios acelerados y donde la enseñanza no consiste únicamente en una transmisión oral y práctica de tradiciones, costumbres, creencias como se suele dar en entornos étnicos; sino que ésta es una educación que instruye a los grupos indígenas. Lozano, et. al. (2000) citados por Triviño-Garzón, et. al. (2006):

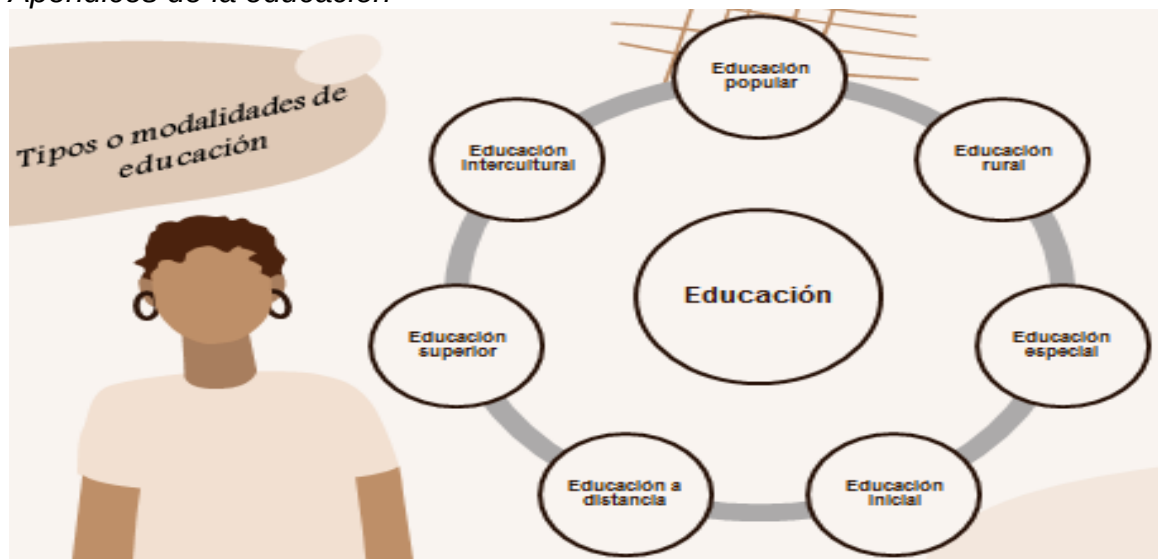
...la etnoeducación oficial es aplicable fundamentalmente a la educación escolarizada, mientras que para los grupos étnicos la escuela es “fuente de prestigio y espacio para el aprendizaje del español, matemáticas y otros

conocimientos necesarios para interactuar con otros pueblos y con la sociedad mayoritaria (p. 152).

En efecto, no toda transmisión o difusión de saberes, es educación escolarizada. El acto que se ejerce es meramente una propagación de lo que se sabe y que se ha aprehendido porque así se enseñó, es un saber y un hacer que va de una generación a otra, sin cambios o alteraciones. Pero cuando ya se habla de etnoeducación, es la puesta en acción del acto de educación en entornos indígenas con método, estrategias, recursos y bajo un plan guía que demarca competencias a lograr el docente y a alcanzar el estudiante.

La etnoeducación, es un apéndice en las ciencias de la educación, una sección que suma el número de secciones que comulgan en este caso con las ciencias sociales teniendo como eje central la realidad indígena y en ella el ejercicio práctico y sistemático de la enseñanza. Práctico, porque en esos espacios se ejecutan procesos pedagógicos a la par que en otros entornos y niveles en el País, sólo que hay aspectos que diferencian específicamente y son el contexto, la realidad social protagonista del proceso educativo y la filosofía práctica de la enseñanza que la delimita el currículo. Sistemático, porque a través de la investigación de orden educativo, emergen elementos que orientan, definen, caracteriza, y detalla en qué consiste la etnoeducación; hasta un plano curricular por el cual dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje en estos espacios interculturales.

Figura 21
Apéndices de la educación



Fuente: elaboración de la autora

Efectivamente, en la educación o en las ciencias de la educación, hay tantas aristas (tipos o modalidades) como tantas realidades son, en virtud de la capacidad de ajuste y de versatilidad que tiene la educación en cuanto tal. No se puede ignorar la causa material de la educación, siendo ésta el hombre, que sea cual sea su condición (social, religiosa, ideológica, espacial, económica, etc.) éste es o debe ser atendido, enseñado, formado, orientado. Hay tipos de educación en la gráfica 20, algunos de ellos que están o no pueden ser modalidades que finalmente terminan siendo un tipo como la educación virtual que pareciera ser una y la misma cosa con la educación a distancia; la formalidad e informalidad de la educación, es tanto tipo de educación como el nivel, la obligatoriedad, el coste, el grado de presencialidad.

En este sentido la etnoeducación, como se ha intitulado en esta sección, ciertamente es una muestra de trascendencia que ha cobrado la enseñanza, que ofrece detalles adicionales, descripciones, métodos, procedimientos de orden educativo pero ajustados a la realidad intercultural; y aún en estos espacios, varía según la manifestación étnica dado que la lengua, la cosmovisión, creencias, en singular, la filosofía práctica de cada etnia varía sustantivamente.

Para la UNICEF, así como los gobiernos, la etnoeducación ha ido cobrando vital importancia. Aunque no es un evento novedoso, para algunos se ha convertido en tendencia, específicamente en el campo sistemático e/o investigativo, es un boom del cual hay por hacer, más aún desde la tendencia de la inclusión. Y no es un secreto que en cualquier palestra global, estas dos temáticas, inclusión y educación intercultural son una justificación retórica sobre el cual se argumentan con orientaciones e incluso con datos que Organismos o IES desde nodos de investigación y sus respectivos núcleos y líneas han difundido en materia.

Y esta realidad, como la etnoeducativa ha de dejar ser un episodio retórico para convertirse en una realidad atendida, que no es novedad, dado que las etnias siempre han existido y específicamente en Colombia; la escuela ha estado, ha ido, está presente en los contextos rurales donde estas manifestaciones conviven con otros lugareños que no siendo miembros étnicos, comparten los mismos escenarios de ruralidad. El asunto problemático-educativo gira en torno a filosofías y prácticas educativas, orientaciones

curriculares, entre otras brechas que se deben superar, como la formación docente bien sea para el ejercicio en contextos rurales, y especialmente en interculturalidad.

En este orden de ideas, pero reduciendo un poco más el tema, pues no sólo es aquella educación contextualizada en escenarios de ruralidad que son espacios donde hacen vida mayoritariamente estas realidades indígenas, sino observar ahora el fenómeno en el contexto universitario. Ciertamente, no se puede hablar de una educación intercultural o etnoeducación universitaria, si no se salda el compromiso sistemático y práctico con la educación en las otras instancias formativas, como lo son inicial, básica primaria y básica secundaria hasta su egreso del bachillerato. Lo que sí está claro, es que la etnoeducación obliga desde su arista, a repensar desde la parte el todo educativo, pues mueve fibras de políticas de admisión o acceso al sistema educativo, otras de orden curricular, evaluativa, planificación, estrategias y recursos a emplear en estos espacios y de caras a las realidades étnicas, superlativamente la lengua, cardinal problemática para el desempeño eficaz de la educación.

Entonces, la etnoeducación desde diversas ópticas, organizacional global, así como gubernamental de Estado, es educación ejercida desde:

...las entidades territoriales y tradicionales y a las escuelas en el mejoramiento de sus capacidades para ofrecer entornos de aprendizaje de calidad a niños, niñas y adolescentes de comunidades indígenas y afrodescendientes. A través de procesos de formación, acompañamiento y diseño de proyecto curriculares pertinentes se desarrollan conocimientos y habilidades para aprender y vivir de acuerdo con: (i) la cosmovisión y los planes de vida de los distintos pueblos, (ii) los saberes y las prácticas ancestrales vinculados a los procesos de enseñanza y aprendizaje y, (iii) la posibilidad de acceder a una educación de calidad y participar con igualdad de oportunidades en todos los ámbitos de la vida (párr. 1).

Estas líneas expresan orientaciones a los fines de hacer posible una etnoeducación que visibilice su práctica pedagógica y andragógica de calidad, con un currículo adaptado a la realidad de los pueblos originarios y afrocolombianos, con una formación docente intercultural, que además exige una formación continua. Para Castillo-Guzmán (2008): La etnoeducación como política educativa y como proyecto político de los movimientos étnicos se enfrenta a un complejo campo de tensiones que han llevado a redefinir su sentido” (p. 15) en Colombia, una tarea que toma su curso en la última década del siglo XX y que aún no se termina de materializar.

En conclusión, se deben superar todas las brechas existentes en el marco de la etnoeducación, fundamentalmente aquellas de índole intempestiva que han originado que no han afinado la voz para una práctica etnoeducativa eficaz. Es importante que se reconozca la realidad étnica y que se apueste por una escuela multidiversa, que desde cada tipo cabe esencialmente el estudio y comprensión de estas realidades a los fines de alcanzar transformaciones en positivos para el desarrollo humano y social. El impulso de la etnoeducación, es el motor para la promoción de una educación inclusiva y equitativa que valore y respeta la diversidad e identidad cultural de los pueblos originarios.

Características de la educación intercultural

La educación intercultural, es aquella que está centrada y direccionada a funcionar en medio de la divergencia, la diversidad. Es una educación dirigida a una población humana, que hasta ahí se ha dicho demasiado, pues aunque sea sintética la apreciación, es universal pues abarca al género humano así como a la educación como un todo. Cuando se complementa el juicio, se demarcan diferencias específicas, pues se está hablando de una educación que atiende fundamentalmente a movimientos indígenas y otras manifestaciones que también juegan un rol significativo en el campo disciplinario de lo etnoeducativo.

No cabe duda, que la humanidad debe aprender a convivir, una tarea axiológica y ética que debe emprender y sostener la escuela en todas sus dimensiones. Esta es la ruta para caminar por senderos de diversidad, la etnoeducación se basa en la formación de un tipo de hombre ciudadano, capaz de comprender a los demás desde su diversidad, a reconocer y respetar las diversas culturas desde su ser, hacer, estar y convivir. Aguaded, et. al. (2010) sostiene que:

La educación intercultural es la educación centrada en la diferencia y pluralidad cultural, más que una educación para los que son culturalmente diferentes. Los hombres y las mujeres de otras culturas son seres humanos, personas con las que construiremos una sociedad distinta y nueva (p. 181).

Repensar la educación desde la interculturalidad, hay que hacerlo desde este marco sinóptico de conciencia y realidad expresada por los teóricos precitados. El ser

humano es un ser social, así como interactúa con el otro por la vía dialógica, ha de hacerlo igualmente por las sendas del respeto, un valor importante. “No hagas a nadie, lo que no te gustaría que te hicieran a ti” (Tob. 4, 15), un principio ético que debe imperar en todas las manifestaciones culturales. Esta puede ser considerada la puerta de acceso a las características de la educación intercultural, bajo principios éticos de equidad y promoción a la inclusión.

No hagas a nadie, lo que no te gustaría que te hicieran a ti, más allá de ser un exhorto bíblico, es una regla de Oro. A través de ella se pone de manifiesto la empatía, que se puede entender a su vez como alteridad, es decir, ponerse en la posición del otro, ya que lo que a mi me afecta, de igual manera afecta al prójimo; así como lo que beneficia al otro de igual modo es beneficioso para mi. De esta forma se alcanza la conexión emocional y el entendimiento entre las personas pese a sus diversidades, dado que se promueve las relaciones basadas en el respeto, se contribuye a una sociedad equitativa, promueve la conciencia ética y el respeto a la norma moral. En síntesis, valor al otro, respeto y consideración desde la mismidad.

La etnoeducación aplicada a contextos universitarios representa un escenario difícil para los estudiantes de origen étnico que buscan profesionalizarse, puesto que esto implica un cambio de vida, si se piensa que en algunos educandos nunca habían salido de su contexto rural, y se enfrentan a una nueva realidad motivada por sus metas personales. Estos cambios también afectan al ser de manera psicológica, puesto que necesitan pasar por un proceso de adaptación para llevar a cabo su cometido y no desistir. Ante este panorama real, con aires neurocientíficos, la resiliencia es una capacidad residente en la persona que permite la adaptabilidad, la autoconfianza, el optimismo y coadyuva a la resolución de Problemas, aspectos a considerar en escenarios etnoeducativos y así derrumbar muros que dificultan el desarrollo de las personas.

La resiliencia no una cuestión puramente individual. Por el contrario, el autor sostiene que es un proceso social que depende de la calidad de las relaciones y del entorno en el que vive la persona. Una sociedad que fomenta la solidaridad, la empatía y la inclusión es fundamental para que las personas puedan superar sus traumas. Se hace referencia a “trauma” como el choque producido ante lo desconocido, de cómo a

través de los procesos de acompañamiento y adaptación, el estudiante puede lograr con éxito ajustar su vida anterior, a una nueva, que va acompañada de un entramado social que lo cobija y permite que su nuevo contexto sea enriquecedor tanto para él, como para sus compañeros, apuntando de bueno al concepto de interculturalidad (Grané y Forés, 2019).

No obstante, la reflexión conduce a considerar que no se puede llegar a una conciencia intercultural si no se educa bien al individuo como persona, desde la conciencia que el ser humano es complejo naturalmente. En cuanto a género, el hombre está comprendido como varón y mujer, ya ahí existe diversidad; en cuanto a nacionalidad, ya ahí hay diversidad en cuanto a idioma, fechas patrias, tradiciones; en cuanto a credo también hay diferencias, puede que se crea en Dios pero desde diversos estadios religiosos (cristianos católicos, cristianos protestantes, judíos, islámicos, otros). De tal modo que la diversidad ha existido, existe y existirá; pero la escuela debe capacitar al ser humano a convivir en escenarios donde lo diverso es a la vez equitativo, ya que independientemente de las diferencias específicas, todos ascienden a la misma cosa por vía del derecho.

Para Ortiz-Granja (2015) citado por Cedeño-Meza, et. al. (2021):

La interculturalidad es un tema complejo que exige un tratamiento interdisciplinar pedagógico, didáctico, filosófico, antropológico, ético, y jurídico, haciendo énfasis en que la vía de ingreso triunfal de la interculturalidad es a través de la educación, por ello la interculturalidad y educación, tienen una estrecha relación, en donde se demuestra que son complementarias mas no bases que difieren entre sí (p. 1815)

Y en efecto, hablar de interculturalidad o de etnoeducación, es de considerar que es un asunto complejo para las ciencias sociales, ya que no sólo abarca a las ciencias de la educación y el rol que desempeña el docente en su interacción con los escolares étnicos y viceversa, o el docente con la comunidad indígena recíprocamente; sino que es a la vez un asunto que atañe a la antropología cultural, a la sociología desde la disciplina reflexiva de la educación, a la psicología aplicada a la cultura, entre otros campos del conocimiento, de qué manera hacer comprensible a los actores en el desempeño práctico de la enseñanza que en la Figura 22 pueden apreciarse taxativamente.

Figura 22

Disciplinas auxiliares que coadyuvan a la educación intercultural



Nota: datos tomados de Dietz, 2017; Molina-Luque, 2007 y Villagómez-Contreras, 2023.
Fuente: elaboración del autor

Efectivamente, la educación intercultural la sustentan principios teóricos que en sus objetos de estudio tienen al hombre y de éste indagan, analizan y observan su complejidad dentro de su normalidad y naturaleza, es decir, el hombre por necesidad crea, se comunica, busca conocer y saber, enseña o transmite en el mismo proceso dialógico cónsono a su contexto, identidad, realidad. Las diferencias son una facultad específica subyacentes en la realidad que rodea al ser humano y del cual éste es partícipe, sólo que por razones y principios existen ideas claras e ideas distintas (Descartes, 2006; Locke, 2002), y es facultad de estas disciplinas coadyuvar al encuentro y no al disentir. La educación más allá de una ciencia, es un medio que en estos entornos de diversidad, ha de formar al individuo en la conciencia de estas realidades, ese individuo que es docente, así como el aprendiz, sea urbano, sea indígena o afrocolombiano, o de otra manifestación cultural.

De ahí que se comprendan características de la educación intercultural que promuevan el entendimiento y respeto entre los individuos. Como primera característica la diversidad cultural, facultando el reconocimiento la pluralidad de manifestaciones de vidas étnicas.

Asimismo, fomentar el respeto y la tolerancia a través de la formación axiológica. Todos los individuos y actores pedagógicos deben entender que son diversos y de ahí

complejos, desde el pensar, el sentir, el creer, entre gustos y aspiraciones. Es importante favorecer la convivencia desde la intersubjetividad, aceptando y reconociendo en la misma medida en que se aspira ser aceptado y reconocido, por ello la facultad de la tolerancia reduciendo niveles de prejuicios o estereotipos a los fines de evitar conflictos entre los actores sosteniendo franco entendimiento.

Promover la actividad dialógica entre los actores, donde se patentará la evolución y el alcance de la tolerancia. En los espacios académicos incentivar la participación con el intercambio de ideas, experiencias, creencias, propias de un escenario con diferencias culturales. El docente debe fomentar habilidades sociales en el aula, donde todos estudiantes étnicos y docentes con actitud dialógica intervengan en la interacción de ideas sobre temáticas específicas, acompañadas éstas de sus experiencias de vida como manifestación indígena apreciando la cosmovisión de todos los actores; además de ser una estrategia promotora de análisis, espíritu crítico, y axiológicamente validando el respeto.

Promocionar en el *êthos* docente, así como en la formación inicial del profesional de la enseñanza, la formación continua en materia de interculturalidad e/o interculturalidad bilingüe con el propósito que reconozcan la diversidad en el ambiente de clase, además de interaccionar dialógicamente con los padres y la comunidad. Por otra parte, la formación permanente del docente, brinda competencias favorables para su ejercicio didáctico, en vista de adecuar los conocimientos y/o contenidos a las necesidades del estudiante en conformidad con sus saberes autóctonos.

Fomentar la formación ciudadana. Los indígenas por su estado natural antropológico, social, psicológica y contextualmente, no son una especie diversa a la población urbana. La educación en sí, tiene como razón deontológica y axiológica elevar el más alto espíritu cívico, es un deber hacer del hombre un auténtico hombre (Kant, 2009), una persona, un ciudadano, promoviendo los valores de la solidaridad y justicia social promoviendo la equidad.

Otra de las características, además fundamental de la educación intercultural, está contextualizar el currículo. Es importante integrar contenidos de las diversas culturas resaltando las tradiciones, lenguas, saberes, creencias; adaptar las realidades culturales

de los estudiantes, relacionando los contenidos con las experiencias y contextos de los estudiantes con el propósito de que el aprendizaje sea significativo.

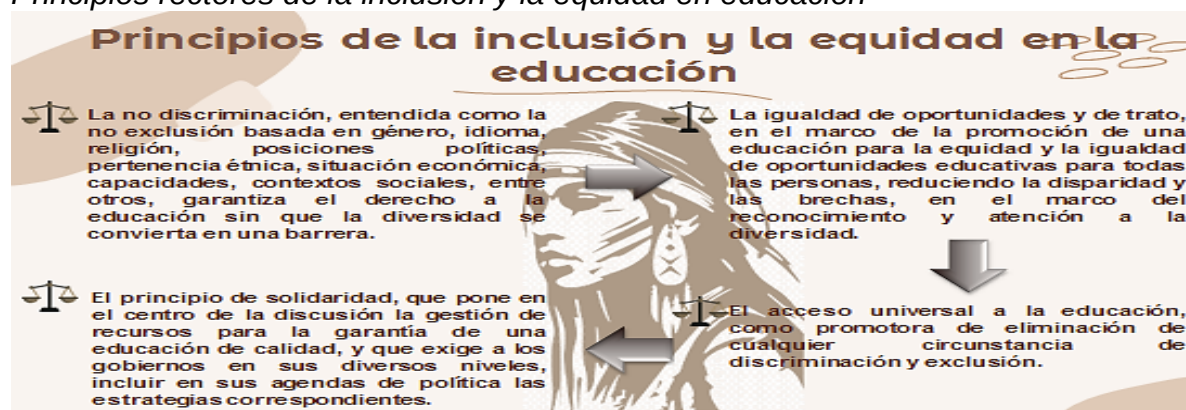
Etnoeducación, una arista de la inclusión educativa

Como se aprecia en la figura 20, entre las aristas de la educación se tiene a la educación intercultural o etnoeducación como una estrategia cuyo propósito es reconocer, valorar y promover la diversidad cultural como realidad inherente de los pueblos indígenas comunidades afrocolombianas, integrando sus saberes ancestrales, lengua(s) y cosmovisiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ciertamente que el fenómeno inclusivo en la educación que para muchos actores educativos, así como estudiosos e investigadores venga a ser una novedad, es un deber ser no aplicado desde los orígenes de la enseñanza y a lo largo de la historia (Pradilla y Villazón, 2024); pero que tras amplias décadas ha sido un tema exhortativo, una meta a considerar en materia de discapacidad, género y donde no es excluyente a su vez el asunto étnico. Al respecto, el Ministerio de Educación Nacional (2022) retoma algunos principios rectores considerados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) a los fines de afinar el instrumento político que entona la atinada melodía acerca de la inclusión y la equidad en la educación y que en la Figura 22 se describen ampliamente.

Figura 23

Principios rectores de la inclusión y la equidad en educación



Nota: datos tomados de Ministerio de Educación Nacional, 2022

Fuente: elaboración de la autora

Es de destacar la labor que la UNESCO desempeña en pro de la educación de los pueblos, concibiéndola como un todo y como un derecho, a su vez que como medio, hace posible el desarrollo sostenible de los principios, tradiciones, creencias, arraigos culturales con los cuales promociona los derechos humanos. Estos principios rectores demarcan orientaciones globales en función de la equidad e inclusión en contextos de educación; además de invitar a través de la ciencias sociales, ser cooperadores, difusores, promotores de estas líneas que dictan el papel de la enseñanza globalmente a los efectos de promover y preservar la diversidad cultural fomentando así la inclusión educativa.

La inclusión en la educación, no es otra cosa que el llamamiento que se le hace a la humanidad como un todo, sin distinción alguna, a ser participante activo en el desarrollo intelectual, moral, espiritual, corporal, con miras a profesionalizarse para innovar y desarrollar cooperativamente lo local, nacional y global, siendo sostenibles y sustentables a su vez. No se puede pregonar una política de inclusión ejerciendo una *vocatio* (llamada) individualizada, menos aún en dirección a una formación especializada que irrespete las habilidades y las aspiraciones individuales que en suma, de la parte al todo, como sociedad escolarizada, educada y profesionalizada, construyen un mundo favorable para los otros y para sí; cosa que, desde una perspectiva exclusiva y excluyente difícilmente se hace posible alcanzar estos ideales, por ser una proposición egoísta, no humanista.

Durante el *Foro Mundial sobre la Educación* desarrollado en Incheon, Corea del Sur en el año 2015, emerge La Declaración de Incheon, documento con el cual se establece un marco global sobre la educación con el fin de exhortar y garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos. Y en este sentido, dicha *Declaración* destaca:

La importancia que se empieza a dar en la agenda de educación a la inclusión y la equidad, cuya finalidad es brindar a todos iguales oportunidades y no dejar a nadie atrás, pone de relieve otra enseñanza, esto es, lo necesario que resulta redoblar los esfuerzos, en especial aquellos dirigidos a llegar a las personas marginadas o que se hallan en situación de vulnerabilidad (Declaración de Incheon, 2016, p. 22).

No existe, ni debe existir estereotipos o configuraciones forzosas ejercidas por grupos minoritarios que dicen ostentar poder y que tienen su mirada y sus aportes

destinados a sólo brindar o garantizar bienes y servicios a los que, por pseudos estamentos limitan el acceso, porque es obvio que su publicidad es invitación y no un llamado o convocatoria. La Declaración precitada, juzga y condena el tratamiento global que se le ha dado por años a las poblaciones vulnerables, a las personas marginadas; a su vez que celebra que en materia educativa la agenda cobre sentido al hablar de la educación inclusiva. Y continúa expresando que:

Todas las personas, sea cual sea su sexo, edad, raza, color, origen étnico, idioma, religión, opinión política o de otro tipo, origen nacional o social, posición económica o nacimiento, así como a las personas con discapacidad, los migrantes, los pueblos indígenas, los niños y jóvenes, en particular los que se encuentran en situación de vulnerabilidad o de otro tipo, deben tener acceso a una educación de calidad inclusiva y equitativa y oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida (Declaración de Incheon, 2016, p. 23)

Deontológicamente, la educación debe ser un derecho y es lo que entre líneas se expresa en dicha Declaración. Y la etnoeducación o la educación intercultural, en fin, las etnias están conformadas por personas naturales, son seres que merecen el reconocimiento por ser el referente del antecedente histórico que todos los latinoamericanos tienen patente y vecinamente ante sí. No pueden ser considerados vulnerables, deben ser contemplados y concebidos de otra forma, son la raíz, génesis y motor del suelo que se pisa, población que en su esencia llevan una carga histórica y esa historia llamada tradición, además de sus creencias y cosmovisión, entre otros elementos, han de ser sostenibles.

Y ciertamente, este concierto reflexivo y crítico que se dictó en el 2015, promete que la educación como derecho, está presta para atender y servir al niño, al joven, al adulto, en fin, a todos sin ningún tipo de distinción y esto es precisamente lo que se llama inclusión, pues se dirimen disparidades y asegura que todos tengan las mismas oportunidades en los escenarios de enseñanza-aprendizaje.

A su vez, y es importante destacar, que el fenómeno positivo de lo inclusivo en contexto educativo, no sólo tiene que ver con las oportunidades que los pobladores o miembros de comunidades indígenas y afrocolombianas en este caso, tienen como garantía para su capacitación y formación escolarizada; sino que existe otra forma de concebir la idea inclusiva y es precisamente con el reconocimiento y admisión de saberes

ancestrales oriundos de estas comunidades étnicas u originarias de Colombia. Es decir, para Andrade-Salazar y Cárdenas-Carrero (2023) consideran que:

...la etnoeducación es un campo de estudio que se centra en las tradiciones y prácticas educativas de los grupos étnicos y culturales, pero, que está en apertura a la inclusión de otros saberes y perspectivas sin perder el arraigo sociocultural que le da forma a sus creencias, experiencias y sentidos vitales.

Lo que vale decir, que la integración de los saberes que ostentan las manifestaciones indígenas entendidas como tradiciones, saberes ancestrales, incluso creencias y cosmovisiones, son valores sapientes para las etnias que bajo el principio de reconocimiento y de respeto a estas consideraciones, son una puerta abierta y punto favorable para los indígenas en su incursión en el contexto educacional. El objetivo de la etnoeducación es valorar el acervo cultural que como haber, corresponde a una etnia en específico, reconociendo y respetando la identidad cultural y coadyuvando desde lo sostenible a apreciar sus raíces.

No hay duda que todos los seres humanos tienen derecho a una educación inclusiva, equitativa, con igualdad de oportunidades para su desarrollo vital, social, profesional y laboral; sino que a la par, la inclusión desde la perspectiva de la etnoeducación consta de la apertura y admisión del conglomerado de insumos que por tradición e/o historia, creencias, cultura, cosmovisión, saberes, entre otros, estos pueblos originarios comparten, imbrican, no sólo entre sí, viéndolo con ojos de interculturalidad, sino que se integran para resaltar y valorar la capacidad natural del ser humano en pro de ser, hacer, estar, convivir, crear, pensar, dirigir o gobernar, creer, sentir; tan a la par como las sociedades occidentalizadas o de occidente propiamente, que tras el desarrollo adquirido por la práctica educativa, éstas profesan por prescripciones teóricas, convencimiento personal, incluso hasta por fe.

El docente en estos estadios naturales y entornos étnicos; o desde sus espacios académicos de caras a aquellas humanidades presentes de diversas etnias y urbanos (que también son etnia por ser comunidad), ha de apropiarse de estas realidades, vincularlas con los contenidos a estudiar, ejercer una enseñanza contextualizada, apreciar las experiencias, las prácticas ordinarias, generar trabajos cooperativos que permitan integrar, socializar las experiencias y aprendizajes, a los fines de ir dirimiendo la mala herencia de lo exclusivo y dar paso a la equidad, la justicia social, el respeto, el

reconocer y reconocerse la identidad y apreciar que ante la diversidad de muchos tipos, porque existe tal fenómeno, hay una cosa entre las cosidades que conduce a la igualdad: todos somos seres humanos, que se nace, pero también se muere, y que ésta realidad onto-existencial, además epistémica porque es una verdad, es una manifestación exageradamente inclusiva, de la que nadie se puede excluir, todos los seres humanos así como nacen, también perecen.

En síntesis, la etnoeducación, más allá de ser enfoque, estrategia, medio, el canal no importa en estos momentos; pero sí es vital destacar, que es el escenario que hace posible convocar y contemplar dentro de lo igual lo diverso, es decir, exponer al ser humano como humanidad (igualdad) de caras a la diversidad: hombre, mujer; altos y bajos; gorditos y flacos; blanco, trigueños, negritos, otros; asiáticos, europeos, americanos, africanos, etc., católicos y cristianos de otras confesiones; hindúes, budistas, islámicos, judíos, etc, ricos y pobres, mandatarios y pueblo, en fin, una suma de diversidades naturales, otras accidentales, pero que demarcan lo que es el ser humano, un ente con diversidad en la Unidad. Y es así, como se concibe la idea, que la etnoeducación es una arista de la inclusión educativa.

Fundamentación política de la etnoeducación como estrategia inclusiva

Una data genealógica de la diligencia etnoeducativa en Colombia, es el año 1994, treinta años en que se da pie a la visibilización de la realidad étnica que existe en Colombia y por ende, de darse a conocer el conjunto de manifestaciones indígenas, realidad ésta que conlleva a definir al Estado colombiano como una Nación multiétnica, pluricultural, y que como población requiere de atención de los bienes y servicios públicos que el Estado, en cuanto a derecho, consagra para los Ciudadanos de Colombia.

No es un secreto, que la diligencia retórica, reflexiva y de atención a los pueblos originarios, desde la perspectiva etnoeducativa, ha sido del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), organización no gubernamental que promueve y defiende los derechos de los niños, en pro de su bienestar y desarrollo integral. De ahí que defina a la etnoeducación como:

...una estrategia de UNICEF que apoya al Ministerio de Educación Nacional, a las entidades territoriales y tradicionales y a las escuelas en el mejoramiento de sus

capacidades para ofrecer entornos de aprendizaje de calidad a niños, niñas y adolescentes de comunidades indígenas y afrodescendientes (UNICEF, 2020, párr. 1).

Una acción filantrópica en primer lugar, en vista que libera de las cadenas de pies y manos a aquellas personas que imaginariamente han sepultado en una caverna, cual alegoría platónica; además de una tarea por visibilizar a esas poblaciones vulnerables en cuanto al concepto, trato, atención que merecen tener como población especial por ser el antecedente del origen. Y por otra parte se deja ver que son población vulnerable, han ido teniendo por parte de organismos, pueblo en general, que de manera despectiva observan y sojuzgan. Estas aseveraciones prácticas, que además devienen de lo que se observa del colectivo urbano cuando tratan o hacen referencia acerca de los indígenas, conducen a asentir que hay discriminación, exclusión.

Sin embargo, el siglo XXI, es una época que hereda el emprendimiento dianoético y político del siglo XX y estas tesis como la etnoeducativa es una de ellas, donde resulta reivindicar a las comunidades indígenas, a repensar la seguridad y beneficio social como la salud, seguridad y educación. En el siglo pasado se piensa, se medita, se tertulia; el presente siglo debe sustentar aquello que se pensó con hechos. Ciertamente hay normas globales y nacionales en materia, *verbi gratia* la Ley 115 de 1994 y el Decreto 804 de 1995. La primera, además de considerar que la educación es un derecho con el fin de formar integralmente a la persona humana, expresa que:

...prevé atención educativa para los grupos que integran la nacionalidad, con estrategias pedagógicas acordes con su cultura, su lengua, sus tradiciones y sus fueros propios y autóctonos, y Que se hace necesario articular los procesos educativos de los grupos étnicos con el sistema educativo nacional, con el debido respecto de sus creencias y tradiciones (Decreto 804 de 1995, Considerando)

Mientras que la segunda, en su artículo primero expresa que:

La Educación para grupos étnicos hace parte del servicio público educativo y se sustenta en un compromiso de elaboración colectiva, donde los distintos miembros de la comunidad en general, intercambian saberes y vivencias con miras a mantener, recrear y desarrollar un proyecto global de vida de acuerdo con su cultura, su lengua, sus tradiciones y sus fueros propios y autóctonos (Decreto 804 de 1995, art. 1).

Estos dos referentes legislativos, son en letra, un sustento de una tarea realizada por escrito, donde Colombia se ha tomado en serio la educación ejercida en contextos

indígenas, pero no es una labor suficiente. Ya lo diría el adagio popular: “Del dicho al hecho...” y ciertamente se ha dicho normativamente mucho; pero se requiere una trascendencia al respecto. Sí, hay en Colombia una respuesta etnoeducativa desde lo legal, pues el fin es visibilizar y fortalecer a los diversos grupos étnicos que hacen vida en el País, además de preservar principios y rasgos muy característicos de ellas, pero no es suficiente.

La Ley 115 de 1994, sustenta la teleología y principios de la educación para grupos étnicos expresando que:

La educación en los grupos étnicos estará orientada por los principios y fines generales de la educación establecidos en la integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. Tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura (Art. 56).

Los principios y fines, son los expresados por la norma a razón de la educación en sí, sólo que existen algunos elementos singulares que distingue a la educación indígena de la educación en tanto tal. Y así como la Ley 115 expresa una razón teleológica, así como principios de la educación, de igual manera el Decreto 804 de 1995 comprende algunos principios de la etnoeducación, que se describen en la Figura 24, respectivamente:

Figura 24
Principios de la etnoeducación

Principios de la etnoeducación



Nota: datos tomados de Decreto 804, Art. 2.

Fuente: elaboración de la autora

No obstante, estos principios expresados en la precitada norma, además de la Flexibilidad y Progresividad que se comprenden como: "...la construcción permanente de los procesos etnoeducativos, acordes con los valores culturales, necesidades (asimismo) como la dinámica de los procesos etnoeducativos generada por la investigación, que articulados coherentemente se consolidan y contribuyen al desarrollo del conocimiento" (Decreto 804, art. 2) respectivamente, son reglas fundamentales que guían el comportamiento y determinan lo correcto para con los movimientos étnicos en el campo educativo.

Como se ha expresado en determinadas ocasiones, es imperativo que haya formación de etnoeducadores, así como la promoción de programas que ofrezcan al docente una formación continua a través de diplomados, así como estudios de cuarto nivel, a los fines de enriquecer la práctica pedagógica o docente, al igual que incentivar la investigación desde estas aristas del saber en el campo de las ciencias sociales.

Una de las aportaciones de un actor informante, fue el proyecto de una Etnouniversidad a los fines de formar y capacitar a los docentes para un óptimo servicio desde la enseñanza en contextos interculturales. Está muy bien esta proposición; sin embargo, lo que se requiere que es las Universidades que existen, sostengan en sus programas académicos, ofertas con aires interculturales ya que en estas casas de

estudios superiores, hacen presencia algunas personas oriundas de comunidades étnicas; además de ofrecer el servicio de interpretes en el caso de aquellos estudiantes que son autóctonos en la lengua materna, lo que obliga además a los docentes capacitarse en interculturalidad bilingüe. Ciertamente esto anomaliza el panorama educativo, pero se requiere a un docente con estas competencias.

Incluso, sea a nivel de Básica en todas sus dimensiones, como en la Educación Superior, la interculturalidad no sólo consiste en atender formativa y académicamente a las personas indígenas; sino en ofrecer los servicios que se tienen educativamente en su lengua materna, por ejemplo y es obvio que las Universidades, así como las escuelas interculturales atienden a miembros de una sola etnia, coexisten, de ahí lo intercultural, por la diversidad, lo que hace complejo el desarrollo de actividades y el cumplimiento eficiente de actividades.

En este sentido, hay todo un recurso literario jurídico en materia etnoeducativa, pero que carece de una auténtica materialización a los fines que se cumplan los objetivos fehacientemente; además de la adecuación curricular, que es un macro trabajo, pero que es una arista política aún en deuda, pues aunque se exprese que sí existe un currículo etnoeducativo, lo que cuentan algunas experiencias son la forma: "...articulada en los planes curriculares de manera transversal, por proyectos y desde las áreas de castellano, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Religión y ética" (INETEB Cartagena, citado por Matosa-Pérez, 2014, p. 5).

En efecto, Pérez-Herrera (2016) hace una radiografía a nivel de Educación Superior, en la que señala algunos Claustros que hacen vida en la Región Caribe y donde detalla que desde la razón legal de contenido etnoeducativo, estas Universidades:

...del Atlántico, Simón Bolívar, Universidad del Norte y la Corporación Universitaria de la Costa (CUC), entre otras, que en cumplimiento de su misión han firmado sendos convenios de acciones afirmativas, con organizaciones de afrodescendientes e indígenas, en cuanto al ingreso semestral de estudiantes de estas comunidades a sus aulas, en virtud de lo cual cada año ingresa un número superior a 500 estudiantes para cursar estudios superiores. Pero desafortunadamente, esos convenios solo se reducen al ingreso, debido a que no ha sido posible avanzar en las exigencias formativas de la población etnoeducativa para que ellos (as) contribuyan con sus conocimientos y energía a desarrollar proyectos de trabajo comunitario, académico o investigativo en sus contextos (párr. 26)

Y este tipo de situaciones cada vez más superflua, es debido a que no hay una tarea realizada con todos los integrantes del equipo de trabajo. En este tipo de acciones, que ciertamente el Estado juega un rol fundamental, no es suficiente si no existen voces, experiencias, vivencias, necesidades devenidas de realidades y los actores son miembros étnicos, afrocolombianos, incluso el colectivo docente que a través de un trabajo cooperativo, integral, se den resultados óptimos para un desarrollo eficaz y competitivo desde lo etnoeducativo.

Metodologías interculturales y su impacto en las brechas etnoeducativas

Hablar de metodologías interculturales, es pensar la ruta que se debe tomar en aquellos espacios donde comulgan diversas manifestaciones étnicas. En principio, un medio ideal de interacción entre estas diferencias culturales es el diálogo, que además de ser un método integrador por la naturaleza social que tienen en sí los seres humanos, éste genera momentos de compartir intersubjetivamente, de integración conscientes de la diversidad contribuyendo además en la formación axiológica del respeto. Esta metodología, por ahora en el marco de lo meramente humano, resulta imperativa para dirimir las brechas coexistentes entre las etnias, pues cuidan o son celosos de sus principios, integridades, *filosofías* en el amplio sentido del término (orden social, moral, religioso, cosmovisión).

En otro orden que aparentemente supera lo humano demasiado humano, las metodologías interculturales coadyuvan en lo organizacional, a superar toda divergencia etnoeducativa que se entienden como desigualdades en la admisión a la educación y consecuentemente, a su proceso y calidad de la misma. No se puede concebir la idea de que el fundamental problema está suscrito al acceso, ya superado este primer paso, dado a que la experiencia ha permitido contemplar a sujetos étnicos dentro de los claustros universitarios; el siguiente episodio es su ser dentro del mismo, prosecución y desarrollo que lo lleva o bien a mantenerse en su proceso de principio a fin o por la misma dinámica académica o social, le conduce a desertar; o caso contrario y satisfactorio, egresar como profesional.

Y en efecto, ya superado entre comillas el tema del acceso, por decirlo de alguna manera, no así es para algunos próspero y satisfactorio su ser y estar en los campus académicos. Primeramente, es adecuarse a una realidad social, académica, cultural en el que aún no se abraza del todo lo intercultural (porque no se puede admitir que lo sea por el simple hecho de contar con estudiantes indígenas), curricular (pues aún está en tránsito un proyecto macro en lo educativo), entre otros.

Sí, el tema de la etnoeducación o de la educación intercultural, es un boom boca a boca en los consejos y congresos globales bajo el exhorto de permitir en estos espacios socializadores del conocimiento la interacción entre personas de diversas procedencias, más aún con aquellos de origen étnico. En este sentido, es importante presentar algunas estrategias metodológicas que coadyuven al desarrollo de una educación intercultural, sea en el ámbito que sea, fundamentalmente en contexto de educación superior.

Ciertamente, se habla demasiado de la inclusión educativa y que el compás se abra a una educación intercultural bajo el entendido que existen un número determinado de estudiantes étnicos, no del todo es cierto que hay una praxis educativa con aires de inclusión. Simplemente se dio el acceso a este etnoestudiante, pero para que exista una inclusión absoluta es fundamental que hayan ofertas más allá de las académicas que sean atractivas y cónsonas a su realidad cultural que contribuya para el etnoestudiante a desarrollar actividades en el campus y así proporcionar una enseñanza transversal y extracurricular de lo que son las Comunidades Indígenas, sus tradiciones, cosmovisión, perspectiva antropológica, desarrollo social, entre otras. Estas son formas de hacer una enseñanza, formación e inclusión imbricando las realidades étnicas y urbanas desde sus estudiantes.

Desde la perspectiva de la investigadora, es fundamental desarrollar algunas metodologías interculturales a los fines de dirimir las brechas etnoeducativas. La figura 24 describe cuáles son estas metodologías y a posteriori se comprenderán cada una de ellas, respectivamente. Estas metodologías, aun cuando no son la cresta de los recursos o estrategias que puedan ser de gran utilidad para el desarrollo y/o desenvolvimiento de los actores pedagógicos, entre ellos estudiante étnicos, sí son un producto devenido del presente estudio, de la experiencia y desenvolvimiento en el mundo real universitario y

que con ocupación y preocupación se estructuran a los fines de contribuir a las Ciencias de la educación, medios considerables para la etnoeducación universitaria.

Figura 25

Metodologías interculturales para el fomento de la etnoeducación universitaria



Fuente: elaboración de la autora

- Profesionalización o formación docente.

Los entornos educativos, así como aquellas tareas que de ordinario se ejecutan en la práctica pedagógica, deontológicamente han de ser llevados a cabo por personas calificadas, que gocen de la idoneidad académica, así como de reconocida moralidad. No es un secreto que una de las principales falencias de la educación, es porque ésta está ejercida por profesionales no docentes o por docentes que ante las áreas administradas no son de su especialidad y por ende carecen de formación específica.

Es por ello, que hablar de formación o profesionalización docente es tan complejo, en el sentido que puede que las prácticas pedagógicas estén ejecutadas por docentes capacitados en lo técnico, más no lo específico, por ejemplo: maestro de matemáticas ejerciendo práctica docente como maestro de Historia o Español, etc. Y en el contexto superior, en la mayoría de los casos siempre se ejerce la docencia desde las áreas afines o por gozar de una formación de cuarto nivel que esté cercanamente orientada al área

de conocimiento a enseñar y su pregrado es otra área que no cuenta con las cercanías al de ejercicio, por ejemplo: área de conocimiento filosofía, quien la administra un ingeniero industrial o un abogado que tiene estudios de postgrado en filosofía de la educación.

Según Díaz-Quero (2006): “El docente desde el deber ser de su actuación profesional, como mediador y formador, debe reflexionar sobre su práctica pedagógica” (p. 89). Conscientemente sabe que ha sido formado para la enseñanza, así como conscientemente sabe que el campo en el que desempeña su ejercicio docente es o no el cónsono con su formación. Ha de existir este nivel de compromiso personal, profesional y académico, pues la tarea no es solventar un problema administrativo de plaza docente, sino de formar, enseñar, orientar, acompañar, capacitar, sea cual sea el nivel de educación. “Nadie, cuando enciende una lámpara, la pone en un sótano ni debajo de un almud, sino sobre el candelero, para que los que entren vean la luz” (Lc. 11, 33), esa luz es el conocimiento y ese cirio es el Maestro, no se alumbra con luz ajena, sino con luz propia, nadie da de lo que no tiene, en consecuencia el docente debe ser formado.

En una escuela de medicina, del área de cardiología puede ser administrado el curso por el mejor cardiólogo de Colombia, pero sus estudiantes no logran comprender o aprehender lo que el Ilustre cardiólogo pretende enseñar. Esta analogía tiene un sustento, y es que pueden existir muchos docentes capacitados o formados en áreas muy afines incluso, pero para ejercer la enseñanza en entornos tan complejos como aquellos conformados por personas étnicas, donde coexiste la diversidad, formas de pensar, creer, muy distintas a razón de su patrón cultural. Esta situación real, porque existen, es una fuente en la que se sustenta la formación y/o profesionalización del docente.

Esta formación, ha de ser concebida desde su estadio inicial, cuestión ésta que obliga a las Universidades a generar programas optativos de formación en materia de interculturalidad o etnoeducación, a los fines de que los potenciales docentes desde sus áreas de formación, puedan alcanzar intelectual y prácticamente, nociones y habilidades para el desempeño docente en entornos étnicos. Es decir, la formación inicial se da durante el proceso de capacitación del potencial docente y por consiguiente, estos planes

y programas académicos optativos, así como extensionistas, conducen a que el participante fragüe su proceso de formación en aguas de excesiva teorización, a su vez que en aguas de interesante y necesario mundo práctico, en el terreno. Es decir, una interacción enriquecedora para el formando, donde Universidad-Escuela-Etnia comulgan, para conocer, reflexionar, interactuar, indagar, entre otros aspectos válidos para su crecimiento y fortalecimiento profesional.

Esto, conlleva a repensar el currículo y en consecuencia transformar o enmendar el marco curricular. Existen políticas educativas, así como proposiciones de orden etnoeducativo que sirven de sustento a los fines de llevar a cabo ambos procesos, bien sea transformar o enmendar la malla curricular que dinamiza el proceso académico-formativo del estudiante. Guerriero (2017) citado por Suckel-Gajardo, et. al. (2020):

La base de conocimiento pedagógico del profesorado no es estática. La construcción del nuevo conocimiento emerge de la investigación o se comparte a través de comunidades profesionales, y este conocimiento necesita ser alcanzado, procesado, evaluado, y ser transformado en el conocimiento para la práctica (p. 609).

Sin duda, el efecto heracliteano del conocimiento que no es el mismo el de ayer al de hoy, es un fundamento para sostener la necesidad de la formación inicial, así como de la formación continua en el docente. Por vía de la investigación se atienden problemas o brechas que coexisten en el entorno de la enseñanza en su máxima expresión y proponer superar estas anomalías por vía de la indagación, es que hace posible que emerjan nuevas tendencias posibilitando grandes avances favorables para la formación de los escolares, independientemente de sus niveles de educación. La formación inicial, según Díaz-Quero (2001), debe cubrir un conjunto de aspectos que en la Figura 25 se explicitan como componentes del saber pedagógico.

Figura 26
Componentes del saber pedagógico

Componentes del saber pedagógico

Saber Teórico

1. Describe teorías y saberes que están legitimados como fuentes académicas y que forman parte de la argumentación con la cual el profesorado fundamenta su acción.

Saber Práctico

1. Se comprende como el *Saber Hacer*
2. Se distingue entre aplicar un saber teórico y una respuesta sin un referente previo
3. Los saberes surgen de experiencias, de lo aplicable y demostrable
4. La práctica la cual se convierte en una instancia en la construcción del saber

Saber Reflexivo

1. Es una condición para el proceso de construcción del saber.
2. Reconstruir su práctica e interrogarse sobre su trabajo personal y profesional
3. La reflexión es un proceso de reconstrucción de la propia experiencia
4. Reconstruir las situaciones donde se produce la acción
5. Reconstruirse a sí mismos como docentes (conocimientos, afectos y estrategias de actuación)

Nota: datos tomados de Díaz-Quero, 2006

Fuente: elaboración de la autora

Estos componentes, referidos por el teórico que desde su experiencia y conocimiento cultivado amén a la práctica pedagógica e investigativa lo delimita como componentes del saber pedagógico, son extensibles y ajustables a la realidad etnoeducativa. Es una visión universal del quehacer en la enseñanza, pero que de manera particular se pueden patentar en los entornos de enseñanza indígena, el aspecto *saber teórico* así lo relata, aquellos saberes que ya cultivados en el docente, estos han de ser llevados al campo de acción didáctica, que además en el *saber práctico* y *reflexivo* el docente conociendo el contexto, ajusta a las necesidades y a la realidad, lo que enseña empleando estrategias comunicativas, reflexivas, interactivas que permitan fluir saberes, afectos, experiencias de vida y sociales, entre otros. Según Quintriqueo, et. al. (2014):

La finalidad de la formación de profesores en educación intercultural es conocer la cultura y sociedad mapuche para ser un actor social, generador de procesos educativo (...) El propósito es contribuir al desarrollo pleno de la identidad sociocultural en los estudiantes mapuches y no mapuches (p. 207).

Aunque hace referencia a la etnia *Mapuche*, oriunda de Chile, es un aporte consecuente a los entornos indígenas. Lo que debe saber, conocer, comprender, delimitar, hacer o ejecutar el docente en estos espacios, sea la etnia que sea, es que debe conocer y comprender a la cultura indígena que se va a atender académicamente. No se puede llegar de buenas a primeras a dictar una cátedra “x”, y aun cuando en el

proceso de formación ya se conocen algunos datos socioculturales de la etnia “x o y”, el docente en el contexto debe auscultar sigilosamente a la manifestación indígena y sobre la base de ello emprender la labor pedagógica.

En síntesis, es altamente importante que desde la formación inicial del docente, sea del área que sea o sea etnoeducativo o intercultural, han de coexistir ofertas académicas como talleres, cursos, diplomados, jornadas, entre otros, que sean de utilidad y cultivo sapiencial para el potencial maestro o para aquel que en ejercicio ha de permanecer en un cultivo continuo, pues como se ha indicado, en la educación todo cambia periódicamente.

- Consolidación de un currículo inclusivo e intercultural

Desde el análisis de la información, así como en las reflexiones fenoménicas se ha aludido sobre la importancia de un currículo que dicte u oriente los procesos de enseñanza-aprendizaje para los escolares de comunidades indígenas. Esta sobredicho, que es super complejo la educación intercultural, ya desde su adjetivo deja claramente expresado que es así, son diversas las manifestaciones étnicas que existen, en el análisis del estudio se dieron a conocer el número de etnias, tanto como lenguas autóctonas. Y por ende, pensar la interculturalidad, nada más y nada menos que desde la lengua, es supremamente complejo el panorama etnoeducativo.

Sin embargo, se hace necesario la consolidación de un currículo etnoeducativo. Las políticas educativas en este caso así lo expresan, en Colombia como se ha dicho muchas veces, desde 1994 con la difusión de la etnoeducación como enfoque pedagógico de atención a las comunidades indígenas han devenido órganos jurídicos que delimitan la etnoeducación y en la que se pregona la consolidación de un currículo etnoeducativo. El Decreto 804 de 1995 en sus articulados 14, 15 y 16 del Capítulo III intitulado *Orientaciones curriculares especiales*, expone en qué se fundamentará, diseñará o construirá el currículo; además de la creación de los alfabetos oficiales de las lenguas de los grupos étnicos; que a la luz, aún es una tarea que está en proceso.

Es de destacar, que entre los exhortos está el reconocer y valorar la diversidad cultural y aunque se hable de: “La creación de alfabetos oficiales de las lenguas y de los grupos étnicos como base para la construcción del currículo de la etnoeducación”

(Decreto 804, 1995, art. 16), ésta no sólo es un compromiso del Estado desde las instancias políticas, sino de una concertación social y donde las Unidades de Investigación en materia de interculturalidad o etnoeducación, deben emerger pautas devenidas de estudios con aportes que orienten técnica y especializada la atención a estudiantes de origen étnico en todos los niveles de educación.

Los estudios que en materia étnica se realizan, no esconden la realidad, desafíos o brechas que atraviesan los pueblos originarios. Históricamente son comunidades que han afrontado desafíos, entre ellos la marginalización y la falta de reconocimiento, fundamentalmente de sus derechos. Por ende, no es propio pasar por alto que Colombia siendo un País con una riqueza étnica que la llevan a considerar para algunos de pluri o para otros de multicultural, por el hecho de ser una Nación con numerosas comunidades indígenas, así como con una interesante población afrodescendiente o afrocolombiana como también se conoce, ha ejercido una tarea legislativa en pro de estas manifestaciones; así como aun sobrevivir en corresponder a la educación consolidando el currículo intercultural.

Este órgano orientador de los procesos educativos, debe llevar en sí el reconocimiento de la diversidad cultural, promoviendo el respeto a las etnias desde la convivencia entre ellas o entre todos los actores pedagógicos; el currículo debe ser un instrumento contextualizado, es decir, que su contenido esté imbricado con las realidades y necesidades de las comunidades étnicas; asimismo, ha de ser una norma pedagógica que valore los saberes y prácticas étnicas, muchas de ellas ancestrales que en comunión con los aportes científicos actuales, permitan establecer escenarios hermenéuticos, además de lógicos y sentido crítico.

El currículo etnoeducativo, por otra parte, ha de ser un elemento que fomente la participación comunitaria, donde todos los actores de las etnias que se presenten e interactúen, sean escuchadas, se les permitan participar y desde la intersubjetividad apreciar cada criterio, pues son propios de su carácter étnico, tradicional, cultural. Es por ello que el currículo debe consentir saberes ancestrales, tradicionales, sus lenguajes y en cada una de las manifestaciones, ejecutar metodologías acorde a sus identidades, que promuevan el aprendizaje activo y participativo.

En esencia, la consolidación de un currículo intercultural, es visibilizar que la tarea inclusiva se patentó, es evidenciar que las manifestaciones indígenas no son un elemento figurativo y pintoresco de la Nación, sino que son una realidad actuante y sobre la que se actúa didácticamente con convicción de que la educación es un derecho para todos los que habitan en Colombia. De ahí la importancia de la formación del docente con espíritu etnoeducativo ya que estos actores y líderes formativos debe tener claro qué enseñar y cómo hacerlo.

- Aprendizaje basado en proyectos (ABP) como enfoque pedagógico en la educación intercultural.

El aprendizaje basado en proyectos (ABP), es un aprendizaje centrado en el estudiante. Este enfoque, promueve el aprendizaje activo a través de la realización de proyectos, basado fundamentalmente en principios constructivistas, un medio que permite metodológicamente aprender por descubrimiento; y la enseñanza se centra en la realización de tareas a través del trabajo colaborativo y en resolver problemas a través de proyectos teniendo como base necesidades reales. Para Bruner (1959) su impulsor, citado por Yáñez-Taco, et. al. (2023) el ABP es un enfoque que:

...promueve el aprendizaje como un proceso de construcción de nuevas ideas a partir de conocimientos previos. Asimismo, se motiva a los estudiantes a descubrir la realidad y sus relaciones y a construir nuevas ideas a partir de lo que ya saben. Lo anterior posiciona al ABP como una metodología en contraposición a estrategias prescriptivas o didácticas en las que el docente es el protagonista de la instrucción (p. 3982).

Este es un enfoque atinado para ser ejecutado en entornos interculturales, además de ser un medio donde lo interdisciplinario se expone, con mayor razón la diversidad cultural se ve reflejada, pues a través del ABP los estudiantes pertenecientes a las manifestaciones indígenas pueden expresar sus ideas, pueden dar a conocer sus tradiciones, costumbres, cosmovisiones, creencias, saberes, dicho intercambio trasciende toda rigurosidad, pues les posibilita a ser creativos en lo expresivo, espontáneos, además de integrar y socializar de manera intersubjetiva.

En la Figura 24 el ABP fue presentado como una metodología intercultural, dado que la naturaleza y filosofía de este enfoque, además de integrar, convoca a los actores a ser socializadores de sus experiencias, vivencias, saberes y aprendizajes adquiridos,

proporcionando sentido crítico, además de encuentros de las diversidades étnicas. Por eso, la importancia de la formación docente. Que este tipo de estrategia sea aprendida y comprendida a los fines de ser ejecutada con los estudiantes lleva a favorecer el aprendizaje a los escolares, además de integrarlos por medio del trabajo cooperativo o colaborativo, se integran para el intercambio de saberes y experiencias que pueden ser de sustento en lo que indagan, destacando además la promoción del respeto a la diversidad.

Asimismo, el ABP además de desarrollar el sentido crítico, la resolución de problemas y la socialización de saberes; es un medio motivador ya que involucra a los estudiantes al desarrollo de actividades prácticas y relevantes; así como desarrolla en el estudiante la capacidad de relacionar lo aprendido con eventos reales haciendo así el aprendizaje significativo; desarrolla competencias comunicacionales que a posteriori son de utilidad en los estadios laborales.

Además, el ABP fomenta la investigación, un escenario y quehacer que permite integrar lo emergido desde la ciencia con los saberes ancestrales, que según sea lo estudiado por interés y necesidad real de los participantes indígenas, deben cubrir algunas etapas como estructura y orden del proyecto a saber: selección del tema, pues los escolares étnicos deben elegir un tema de su interés para sí y su contexto. En este momento los estudiantes deben delimitar el estudio, establecer objetivos, actividades a realizar, recursos a emplear, así como el cronograma del proyecto; recopilar información y sustentar la metodología, en fin todo el rigor correspondiente a una investigación, que se divisa mejor en la Figura 27, respectivamente.

Figura 27

Proceso de la formulación de un proyecto

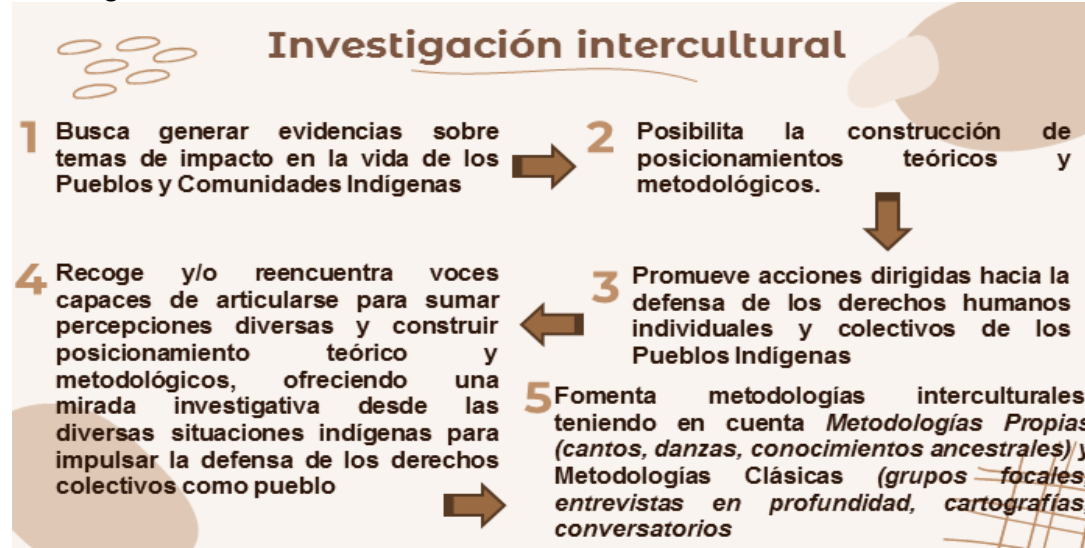


Fuente: elaboración de la autora

Este proceso de la formulación del proyecto, es un trabajo a realizar bajo orientación del docente, a su vez de ser un momento propicio para integrar a los actores estudiantiles a través del trabajo cooperativo/colaborativo, intercambiar saberes, perspectivas, conocimientos, etc. El formular un proyecto y ejecutar la intención del estudio hasta su final, es un propósito cumbre del ABP, además de permitir la integración, la interdisciplinariedad; es un instante que fomenta la reflexión, la socialización dialógica de los saberes, intercambiar no sólo ideas o aspectos referentes del estudio, sino del intercambio de saberes metódicos que orientan el estudio, hasta la formulación de las conclusiones y/o resultados de lo investigado.

En consecuencia, como el ABP es una ruta ideal como metodología intercultural calificado así por la investigadora, en vista de todos los beneficios que brinda al estudiante indígena en su proceso de formación, en materia de investigación, el Foro Internacional de Mujeres Indígenas (2024) comparten una *Guía sobre la investigación y metodologías interculturales* donde describen algunos aspectos de consideración para seguir una investigación intercultural, ciertamente éste está en dirección a las mujeres, pero que puede ser extensible sin distinción de género y considerarlo desde la perspectiva de investigación intercultural que se describen en la Figura 28 correspondientemente.

Figura 28
Investigación intercultural



Nota: datos tomados de Foro Internacional de Mujeres Indígenas (2024)
Fuente: elaboración de la autora

Síntesis reflexiva

La educación, además de ser un derecho universal, de pertenecer a la comunidad, ser una garantía nacional para todas aquellas personas que habitan en el Estado colombiano, incluyendo los habitantes de las entidades territoriales, es una entidad que en el ámbito de las ciencias se repiensa con el propósito de beneficiar a la humanidad y desarrollar a los pueblos. El ser humano, siempre ha sido su eje central de atención, reflexión y por el cual apuesta permanente para la construcción del hombre como persona, un ser cívico para concebir una sociedad justa.

Y siendo el ser humano esa facultad preocupación por la educación, es que organizaciones globales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), reivindica a la humanidad de su condición de vulnerabilidad, especialmente a los indígenas y otras comunidades calificadas de minoritarias a ser convocadas, atendidas y asistidas por la educación que es un derecho que les asiste. La UNESCO (2020) en su informe *Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*, citando a Corbetta, et. al. (2018) expresa:

La exclusión de los Otros étnicos significa, en la práctica, Estados que han declinado su rol de garante de derechos. En materia educativa, hacer efectivo

ese derecho implica no sólo una educación en clave de su lengua y su cultura sino, la garantía efectiva de otros derechos asociados (p. 6).

En el caso de Colombia, esto no ha sido así, pese a que en la práctica aún hayan brechas que impiden a las manifestaciones indígenas acceder al sistema educativo en todos sus niveles: brechas geográficas, económicas, inclusive la lengua que es un impedimento a que se cumpla la inclusión educativa. Pero es importante destacar, que la inclusión no sólo se corresponde al acceso a la educación, sino a programas y orientaciones que coadyuven al estudiante étnico a su desarrollo y desenvolvimiento socioacadémico.

En tal sentido, la etnoeducación es una estrategia que tiene como fin, atender a niños, niñas, adolescentes y jóvenes de las comunidades indígenas en entornos de aprendizajes (UNICEF, 2020). Y de esa manera Colombia ha venido ejerciendo una labor legislativa y política, de ahí la letra legal expresada en la Ley 115 de 1994, el Decreto 804 de 1995 donde se comprenden articulados educativos de los grupos étnicos respetando sus tradiciones, costumbres, lenguaje, creencias, entre otros aspectos que son de valor para estas manifestaciones.

Estas proposiciones globales, que pregonan derechos universales, humanos, que reivindican a estas poblaciones étnicas, muestran una trascendencia de la educación. En el contexto del objeto estudio, algunos miembros de etnias no sólo han tenido la posibilidad de acceder al sistema educativa de básica primaria y secundaria, sino de ascender a la educación universitaria y corresponder a sus aspiraciones como se muestran en la Figura 29.

Figura 29

Estudiantes étnicos de la UDES Valledupar

Joven Wayúu: un puente entre la medicina ancestral y la occidental

Lunes, 03 de febrero de 2025/ 10:57 hrs.

<https://bucaramanga.udes.edu.co/graduados/experiencias-exitosas/joven-wayuu-un-puente-entre-la-medicina-ancestral-y-la-occidental>



Nota: datos tomados de nota de prensa institucional servida en el enlace: <https://bucaramanga.udes.edu.co/graduados/experiencias-exitosas/joven-wayuu-un-puente-entre-la-medicina-ancestral-y-la-occidental>

Fuente: elaboración del autor

En la Figura, tres realidades existenciales, todas ellas miembros de comunidades indígenas, el joven *Eduardo Luis Quintero Cerchiaro*, egresado de la UDES como Médico, miembro del Clan Epieyu de la comunidad Wayúu, así reseñado por la nota de prensa institucional (UDES, 2025), asimismo como dos estudiantes de la etnia Arhuacos, con aspiraciones a profesionalizarse como meta personal y con un fin comunitario, favorecer a su comunidad en el área del saber, como expresó para la prensa institucional al referirse al neogaleno Wayúu:

Con esfuerzo y perseverancia, a sus 23 años, se graduó como médico en la UDES y es un puente entre el conocimiento ancestral de su comunidad y la ciencia moderna (...) Con la firme convicción de retribuir a su pueblo el conocimiento adquirido, Eduardo Luis Quintero Cerchiaro, miembro del Clan Epieyu, se convirtió en el primer médico profesional de la comunidad Wayúu. Él se acaba de graduar en la Universidad de Santander, UDES, y según dice, su misión trasciende el ejercicio de la medicina occidental: “Pretendo integrar los saberes ancestrales de mi comunidad con la ciencia moderna para ofrecer una atención médica intercultural” (UDES, Febrero 03 2025, Párr. 1 - 2).

Un joven con sueños, con deseos de corresponder a su comunidad atiende al llamado a formarse como médico en tiempos postmodernos, en una Universidad de reconocimiento nacional e internacional, que con el paso de él, así como de otros miembros étnicos, puede que sea una muestra de una educación superior inclusiva, pero que a criterio del recién egresado médico no fue nada fácil al comienzo: “Al principio fue duro, pues mi familia no contaba con los recursos económicos para costear mis estudios. Además, los cupos en las universidades públicas para poblaciones especiales son limitados. Afortunadamente, la UDES” (UDES, 2025) y agregó: “...allí encontré no solo un pensum académico completo, sino también un entorno que apoya la diversidad cultura”.

En efecto, una comunión entre saberes ancestrales y el conocimiento científico, norte ideal en la praxis científica e investigativa que ha de emprender las Universidades y todos los niveles previos a esta instancia educativa, con acompañamiento docente, semilleros de investigadores y Unidades de Investigación que concilian los saberes ancestrales de su realidad étnica con los hallazgos científicos de la medicina occidental. Estas consideraciones, las previamente analizadas, las aprehendidas desde las fuentes documentales, la experiencia y roce con la realidad universitaria y social donde la presencia de personas indígenas es común, llevan a concluir en concordancia con los objetivos planteados lo siguiente:

- En principio, una investigación pertinente, actual, innovadora y que contribuye fehacientemente a las ciencias de la educación, aportando ideas, premisas, reflexiones; además de hacerse pertinente y cónsona con las demandas globales que desde finales del siglo pasado se viene pregonando en vista a la educación inclusiva, a la educación intercultural y al modelo de enseñanza como enfoque o estrategia como lo es la etnoeducación, una filosofía educativa con el propósito de formar y capacitar a miembros de los movimientos indígenas, en este caso de Colombia, así como a las poblaciones afrocolombianas y otras manifestaciones de orden originario.
- Por parte de los actores socioeducativos, según lo hallado en las notas informadas, no ven con asombro la participación de personas procedentes de las comunidades indígenas, afrocolombianas, entre otras manifestaciones ya que es

cotidiano el roce en el ámbito social con ellas. Es decir, no es un fenómeno que interfiera dentro de la realidad de la Universidad, sino que se concibe normal.

- Asimismo, pese a la consideración práctica de la normalidad social de roce, mas no de interacción dialógica, hace que muchos educadores desconozcan el uso o dominio de la lengua de una etnia específicamente por parte de ellos como docentes. Por ende, es vital que los etnoeducadores dominen las lenguas indígenas. No todas las etnias hablan la misma lengua, cada comunidad tiene su propio idioma. Es de recordar que existen 65 lenguas indígenas y el docente no tiene el dominio ni hablado, ni instrumental, sino de las que se consideran común. En el contexto siempre se perciben a la etnia Wayúu, o Arhuacos, por consiguiente se habla más el wayunaiki o ika respectivamente.

- En el estudio se conocen la diversidad étnica existente; sin embargo las manifestaciones indígenas más comunes son Arhuacos, Wayúu, gitanos y afrocolombianos; en el caso del último en su mayoría son castillo hablantes, con algunos modismos muy autóctonos.

- Es importante destacar el esfuerzo político por parte del Estado en atender educativamente a las poblaciones originarias, así como afrocolombianas y gitanas, entre otras. Hay exhortos desde hace tres décadas, donde se dibujan líneas gruesas sobre la educación intercultural en todos los estamentos educativos; así como las IES también delimitan políticas inclusivas y etnoeducativas en atención a esas líneas rectoras globales, constitucionales y especiales; pero que aun así, no superan las diversas brechas como las geográficas, lingüísticas, curriculares, además de las de adaptación de los etnoestudiantes a los Campus y de estos a las necesidades de los escolares indígenas.

- Por parte de los actores socioeducativos, ven con interés la etnoeducación, fundamentalmente desde la necesidad de formación de docentes interculturales para la atención a miembros étnicos. Esta formación etnoeducativa debe girar en torno a un currículo etnoeducativo que como instrumento delimite y riente la dinámica pedagógica desde la planeación, contenidos, estrategias, recursos, evaluación, competencias en congruencia con las realidades étnicas, en atención a la inalterabilidad de sus tradiciones, creencias, saberes ancestrales, costumbres, cosmovisión, idioma, otros.

- En las últimas décadas ha venido siendo trillado el discurso político y académico de la Calidad Educativa. Las pruebas externas que año a año realiza el Estado, así como los concursos periódicos a los que se someten las IES para su acreditación y reconocimiento, todo ello en base a estadísticas de matrícula, investigaciones, publicaciones, egresos, entre otros, son estándares cuantitativos, sin duda alguna interesante, pero que ciertamente no son fundamento sólido para hablar de una educación de calidad a rango superlativo. Sostener la idea y el discurso sobre calidad educativa, es hacerlo sobre la base de la inclusión educativa, teniendo en cuenta no sólo al estudiante con discapacidad, sino a aquellas comunidades étnicas, afrocolombianas, entre otros.

- Así como el estudiante con discapacidad ha sido un detonante para repensar la escuela y verla desde la arista de la inclusión, educación para todos, asimismo ésta escuela se repiensa desde la etnicidad, o técnicamente expresado, desde la interculturalidad. Esto obliga que desde las políticas educativas, no sólo se repiense conceptual y moralmente la educación, sino que se habiliten de manera operativa planes, programas, orientaciones que viabilicen los procesos administrativos y académicos desde la admisión, durante el proceso de formación y en el egreso del escolar étnico con vinculación al entorno social y comunitario de su etnia.

- Por otra parte, basta considerar que la educación no puede ser de calidad si no es inclusiva. Por esta razón no puede ser estandarizada, y no se puede medir a todos los estudiantes con pruebas que no sean coherentes con la realidad, procedencia, idiosincrasia y contexto del estudiante. La no inclusión de la educación de la población indígena degeneraría en un etnocentrismo educativo, primando el saber occidentalizado y restándole importancia al saber ancestral que incluye sabiduría teórica y práctica, en síntesis, sería desconocer el pasado autóctono.

- Además, ante las brechas geográficas, económicas, estructurales, curriculares y lenguaje, de este último ya atendida en la reflexión, deben estructurarse políticas que diriman estas limitantes a los fines que la asistencia pedagógica en entornos étnicos se ejerza sin dificultad alguna en todos los niveles de educación.

- Se ha comprendido la complejidad y ambigüedad del tema inclusivo en la educación, admitiéndose que la principal fuente por la que emergió la tesis inclusiva fue

en atención a aquellas personas con discapacidad; hoy día entre tanta diversidad de fenómenos que merodean la humanidad y donde éste y lo educativo se concitan, la inclusión adquiere un ancho campo, entre ello la educación intercultural o etnoeducación.

- En vista de las situaciones reales que se dan de ordinario no sólo en comunidades indígenas, sino en ruralidad porque estas manifestaciones originarias se desarrollan socialmente en escenarios rurales, coexisten diversos elementos que imposibilitan la inclusividad en la educación. Una principal brecha es la geográfica, ya que donde se dan los encuentros educativos o donde existe la escuela, resulta ser de imposible acceso tanto para el docente como para las etnias, la distancia, las condiciones geográficas; anexo a ello el tema de la seguridad que no es una garantía por la presencia de movimientos irregulares en la zona, son limitaciones que dirimen la práctica inclusiva.

- El Estado colombiano hace de manifiesto en sus ordenamientos jurídicos generales como especiales (Constitución Política de Colombia de 1991, la Ley 115 de 1994, el Decreto 804 de 1995, entre otros) la inclusión de la educación; así como llama en sus exhortos jurídicos a la etnoeducación y la atención prioritaria a la educación como derecho humano fundamental, expresando además, la consolidación de una estructura curricular cuidando las tradiciones e/o idiosincrasia de los pueblos originarios en correlación con la diversidad cultural.

- Es importante destacar que la inclusión educativa no sólo corresponde al acceso del indígena a los entornos de enseñanza-aprendizaje, sino a políticas que acompañen al sujeto étnico de la educación desde su proceso de inicio o admisión, así como de orientaciones administrativas y académicas de control para el desenvolvimiento y prosecución de su labor como estudiante hasta su egreso en la educación superior. Asimismo, el currículo ha de estar ajustado a las necesidades y realidades de las etnias, a su filosofía; la oferta de planes y programas innovadores y ejecutables en entornos indígenas que por vía de la investigación, así como por extensión sean de interés para el etnoestudiante; concebir la transversalidad de los contenidos con filosofías étnicas a los efectos de despertar interés en los estudiantes tanto urbanos como étnicos y que sean favorables en el tiempo para su desarrollo como personas y como profesionales.

- Se conoce ampliamente, sobre el cuidado atinado de los principios y estructuras culturales de los pueblos originarios; pero esto no debe ser del todo una

camisa de fuerza en el entendido que en la medida en que un indígena se eduque y a nivel superior se capacita como profesional, a través de este étnico ya como profesional el entorno indígena se desarrolla y trasciende aun cuidando sus saberes, creencias, tradiciones, otros. El mejor de los ejemplos es el reciente egreso del médico Wayúu, que entre sus proposiciones como galeno está la imbricación sinóptica de los saberes ancestrales versus el conocimiento occidental en materia de salud.

- Las Universidades no sólo han de consentir la tesis de la inclusión educativa con el acceso de estudiantes indígenas a los campus; sino de ofrecer orientaciones en los procesos a los estudiantes étnicos; programas de asesoría en materia académica, extensionista e investigativa, así como de las políticas socioeconómicas y otros beneficios que desde las Direcciones y Coordinaciones de Bienestar Estudiantil se ofrecen a los estudiantes.

- Las IES desde Extensión, deben Generar programas académicos, cursos, talleres, diplomados de interés para los miembros de comunidades indígenas. Todo ello en correspondencia a la idiosincrasia étnica, así como de sus necesidades y realidades, que contribuyan al fortalecimiento del acervo cultural, el desarrollo de sus entornos sociales, certificación por competencias y experiencia de sus saberes; además de incluir a miembros indígenas a ser promotores, difusores y etnodidácticos de sus saberes y tradiciones desde una óptica intercultural. En síntesis, una imbricación operativa Universidad – etnia a los fines de crear programas de difusión cultural y visibilización de las etnias, formación en lenguas indígenas, entre otros.

- En la práctica real, la Universidad de Santander (UDES), en Valledupar, ha ido desarrollando actividades de docencia, investigación y extensión, teniendo como punto central de congregación a las etnias y su papel en el marco formativo, así como el desempeño de la educación en la formación superior del sujeto étnico. Como se deja ver en la Figura 29, un egresado de la etnia Wayúu en el campo de la Salud, como Médico General y cuya intención personal y profesional es imbricar los saberes ancestrales, con aquellos aprendizajes adquiridos en su capacitación profesional como galeno. Y en este sentido, en la Figura 30 se deja ver espacios socializadores, disertantes y formativos con investigadores, así como con miembros étnicos, que desde sus experiencias exponen la filosofía de vida de los indígenas.

Figura 30

UDES en acción etnoeducativa



Fuente: elaboración de la autora

El papel de la Universidad no consiste únicamente en formar profesionales, sino en sensibilizar al hombre y a la mujer, enseñarles a reconocer que existe diversidad y que se puede convivir en medio de ella bajo el carácter de la intersubjetividad como principio. Pasan los días, los años, la vida, contemplando o haciéndose la vista gorda ante la existencia del otro y estos eventos socializadores, fragua la alteridad y el reconocimiento del otro desde la mismidad; ya que aquel desde su mismidad reconoce al otro desde su ser.

Estos eventos no sólo subrayan inclusión, sino que ponen en evidencia el valor del conocimiento de caras a una realidad antropológica y lógica como el pensamiento complejo. Estos espacios permiten la dialogización de lógicas; la recursión con el fin de comprender los sistemas complejos de la vida; el principio hologramático que expone que no sólo la parte está en el todo, sino que el todo en tanto tal está en la parte; además, del principio de emergencia que establece el movimiento continuo entre la parte y el todo como realidades, entendiendo no obran aisladamente, sino en vinculación e/o interacción (Ugas, 2006).

- Asimismo, han de emerger Líneas, Núcleos, Centros de investigación o Nodos que concentren a investigadores e interesados por el estudio étnico, etnoeducativo, lingüístico, antropológico cultural, entre otros. La Universidad no solo es un ente de formación de profesionales; sino un espacio de desarrollo constante en lo investigativo. La Universidad desde sus investigadores (docentes, estudiantes, etnoestudiantes, otros) han de ir hasta los espacios de desenvolvimiento social de las etnias, conocer, aprender y aprehender, estudiar, analizar, imbricarse con la realidad de los entornos indígenas y generar auténticos productos y no órganos especuladores sobre las etnias.

- Además, esta líneas, núcleos o centros de investigación han de ofrecer programas a través de postgrado y extensión que garantice a los docentes una formación continua en materia etnoeducativa. Es importantísimo el tema de la educación permanente del docente intercultural y laico, a los fines de ir en consonancia y ritmo con las demandas educativas del momento, así como de enriquecimiento intelectual filosófico, antropológico, sociológico y cultural; además del lingüismo que ha de ser una constante de estudio.

- Estas líneas y programas investigativos, extensionistas que dinamizan a la Universidad en conexión con las realidades étnicas, deben ser difundidas a través de órganos difusores de la investigación, como revistas de índole científico, indexadas y de alto impacto; así como la generación de eventos académicos socializadores de experiencias investigativas, así como interactivas con las comunidades étnicas, siendo estos exponentes no sólo docentes, sino estudiantes e indígenas que desde sus saberes ancestrales intervienen en el mundo sistemático contribuyendo en el desarrollo local, nacional y global.

En síntesis, la etnoeducación no es, ni ha de ser un modismo educativo, un mero objeto de estudio; sino una realidad para las ciencias de la educación que emerge de las reflexiones sostenidas desde las realidades indígenas a lo largo y ancho del globo, en consonancia con los derechos humanos y el derecho a la educación. No se vale sostener repetitivamente la premisa hegeliana de que el negro o el indígena está por debajo del animal silvestre o común, las comunidades indígenas son pueblo que demarcan la génesis de lo que es el pueblo urbano, son el antecedente de una realidad que ha

permanecido en el tiempo con sus fisonomías, culturas, creencias, saberes, tradiciones, cosmovisiones, etc. La escuela en todos sus niveles, han de contribuir en la promoción y desarrollo de estas comunidades sin alterar sus filosofías culturales; ir a sus entornos a enseñar y ofrecer programas de formación de interés para estos pueblos.

REFERENCIAS

Accorssi, A., Scarparo, H., Pizzinato, A. (2014). La dialogicidad como supuesto ontológico y epistemológico en Psicología Social: reflexiones a partir de la Teoría

- de las Representaciones Sociales y la Pedagogía de la Liberación. *Revista de Estudios Sociales*, 50, 31-42. <https://www.redalyc.org/pdf/815/81532439007.pdf>
- Acosta, S. y Barrios, M. (2023). La enseñanza contextualizada para el aprendizaje de las Ciencias Naturales. *Revista de La Universidad del Zulia*, 40, 103-126. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rluz/article/view/40058/45427>
- Agreda, A. (1999). La Etnoeducación: una respuesta a las aspiraciones educativas de los pueblos indígenas de Colombia. En Publicaciones Universidad del Atlántico, VIII Congreso de Antropología, Bogotá, Colombia.
- Aguaded-Ramírez, E., Vilas-Boas, S., Ponce-González, N., & Rodríguez-Cárdenas, A. (2010). ¿Qué características tiene la educación intercultural que se diseña y aplica en los centros educativos españoles? *Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 23, 179-201. https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/13351/Q_23_%282010%29_09.pdf?sequen
- Álvarez-Tobos, M. (2020). Los muiscas. La historia milenaria de un pueblo chibcha. *Fronteras de la Historia*, 25(1), 246-252. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2027-46882020000100246
- Andrade-Salazar, J. y Cárdenas-Carrero, L. (2023). Etnoeducación y complejidad: apuestas por una educación planetaria. *Entretextos, Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe*, 17(32), 142-153. <https://revistas.uniquajira.edu.co/rev/index.php/entre/article/view/e7882266>
- Antón, J. y Del Popolo, F. (2008). Visibilidad estadística de la población afrodescendiente de América Latina: aspectos conceptuales y metodológicos. *Proyecto CEPAL-Comisión Europea: "Valorización de los programas"*. https://segib.org/wp-content/uploads/doc_dis_1.pdf
- Arango-Montoya, F. (1977). Colombia atlas indigenista. Ministerio de Educación Nacional – Arco.
- Arbeláez, J. y Vélez, P. (2008). La etnoeducación en Colombia: una mirada indígena. [Monografía, Universidad EAFIT]. <https://core.ac.uk/reader/47237340>
- Arismendi-Gómez, F. (2016). La competencia plurilingüe y pluricultural en la formación de futuros docentes de lenguas extranjeras en una universidad pública en Colombia. *Folios*, (44), 109-125. <https://www.redalyc.org/pdf/3459/345945922007.pdf>
- Aristóteles. (1985). *Ética a Nicómaco*. Gredos
- Aristóteles. (2006). *Metafísica*. Edit. Espasa-Calpe.
- Aristóteles. (2008). *Política*. Gredos

- Artesanías de Colombia. (21 de febrero de 2018). La lengua de nuestra gente. https://artesaniasdecolombia.com.co/PortalAC/Noticia/la-lengua-de-nuestra-gente_11366#:~:text=Como%20%E2%80%9Ciku%E2%80%9D%2C%20%E2%80%9Cka,ind%C3%ADgenas%2C%20sean%20arhuacos%20o%20no.
- Artunduaga, L. A. (1997). La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia. *Revista Iberoamericana de educación*, 13, 35-45. <https://rieoei.org/RIE/article/view/1136/2149>
- Atillo Pulido, Lina Ramirez Cardona, Sebastián (2018) Determinantes del acceso a la educación superior para los pueblos indígenas en Colombia. Universidad ICESI, Cali.
- Batubenge, B. (2002). La relacionalidad étnica. *Cuadernos Americanos*, 95, 143-160. https://rilzea.cialc.unam.mx/jspui/bitstream/CIALC-UNAM/A_CA754/2/CA95_143_160.pdf
- Bauer, C. (2016). Anápolis: comunidad inclusiva, ecológica, económica, pluricultural. Edit. Universidad Nacional de Córdoba.
- Benavides, E. N. (2012). La universidad pública y la diversidad étnica y cultural a la luz de la Constitución Política de Colombia de 1991. *Estudios de derecho*, 69(154), 207-233. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6766652.pdf>
- Blanquez, A. (1974). Diccionario de Latín. Sopena.
- Bolaños, G. y Tattay, L. (2012). La educación propia: una realidad de resistencia educativa y cultural de los pueblos. *Educación y ciudad*, (22), 45-56. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5705067.pdf>
- Bonucci, R. (Julio, 1997). *¿Qué variables predicen el rendimiento universitario de los estudiantes? Estudio de un caso: La Facultad de Ingeniería en la ULA.* [Conferencia] III Simposio sobre Políticas Educativas de Admisión en Educación Superior. Caracas, Venezuela.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). Guía para la Educación Inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. OEI- UHEM.
- Borboa-Trasviña, M. (2006). La interculturalidad: aspecto indispensable para unas adecuadas relaciones entre distintas culturas. El caso entre "Yoris" y "Yoremes" del centro ceremonial de San Jerónimo de Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa, México. *Ra Ximhai*, 2(1), 45-71. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46120104.pdf>
- Bosa, Bastien (2022). Luchas Arhuacas a principios del silo XX. *Revista credencial historia* vol. 394. Banco de la República, Bogotá, Colombia.
- Bravo-Villa, N. (2022). Educación intercultural inclusiva en contexto mapuche lafkenche. *Revistade Ciencias Humana, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, No. 15, pp. 208-2017. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8563180.pdf>

- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. McGraw-Hill
- Cabrera M, Nieto L, Giraldo R (2018) *Educaciones propias y etnoeducación en Colombia*. Unad. Disponible en <https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/book/article/view/3118>
- Camus, J-Y. (2018). *El movimiento identitario o la construcción de un mito de origen europeo* (Le mouvement identitaire ou la construction d'un mythe des origines européennes). Fondation Jean Jaurès. https://www.jean-jaures.org/publication/le-mouvement-identitaire-ou-la-construction-dun-mythe-des-origines-europeennes/?post_id=16154&export_pdf=1
- Carañana, J. P. (2012). La misión de la universidad en la Edad Media: servir a los altos estamentos y contribuir al desarrollo de las ciudades. *Revista Nómadas*. 34(2). <https://www.redalyc.org/pdf/181/18126057001.pdf>
- Castañeda González, A. S., & Pineda Marín, J. P. (2022). *Etnoeducación: prácticas pedagógicas y estrategias didácticas que promueven la educación inclusiva* (Doctoral dissertation, Corporación Universitaria Minuto de Dios).
- Castellón, E. B. S. (2018). Etnoeducación y prácticas interculturales de saberes otros. *Utopía y Praxis latinoamericana*, 23(83), 166-181. <https://www.redalyc.org/journal/279/27957772015/27957772015.pdf>
- Castillo-Guzmán, E. (2008). Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos. *Revista Educación y pedagogía*, 20(52), 15-26. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/download/9879/9076/>
- Castro-Alegret, P. (2010). *Herramientas básicas para el trabajo con la familia*. Pueblo y Educación.
- Cedeño-Meza, S., Zambrano-Montes, L. y Cedeño-Meza, J. (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. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 7(4), 1812-1827. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8383958.pdf>
- CEPAL, P. (2000). Desarrollo económico local y descentralización: aproximación a un marco conceptual. <http://www.cepal.org/es/publicaciones/31392-desarrollo-economico-local-descentralizacion-aproximacion-un-marco-conceptual>
- Cerón, E (2016). Contexto histórico de la etnoeducación en Colombia. *Revista Mopamopa* (25), 11-23. Disponible en: <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rmopa/article/view/5125>
- Ciro Montes, Y. A., Ramírez Zapata, S., & Serna Zuluaga, A. J. (2021). Estado del arte sobre concepciones y reflexiones en torno a la etnoeducación en Colombia en los últimos 20 años (Bachelor's thesis, Escuela de Educación y Pedagogía).

- Colombia Aprende (18 de febrero de 2020). Tenemos 65 lenguas indígenas en Colombia, ¿cuántas reconoces?.
<https://www.colombiaaprende.edu.co/agenda/actualidad/tenemos-65-lenguas-indigenas-en-colombia-cuantas-reconoces-dia-nacional-de-las>
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional-- MEN (2013). Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva. Recuperado de
http://cms.mineducacion.gov.co/static/cache/binaries/articles357277_recurso.pdf?binary_rand=7252
- Comboni Salinas, S. y Juárez Núñez, J. M. (2013). Las interculturalidad-es, identidad-es y el diálogo de saberes. *Reencuentro*, núm. 66, 10-23.
<https://www.redalyc.org/pdf/340/34027019002.pdf>
- Comenio, J. A. (1998). Didáctica magna. Porrúa
- Conadi. (1996). Hacia la interculturalidad y bilingüismo en la educación chilena. Temuco.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley General de Educación – Ley 115. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Copleston, F. (2004). Historia de la filosofía: de Bentham a Russell: de Maine de Biran a Sartre. Ariel.
- Corbetta, S., Bonetti, C., Bustamante, F., y Vergara, A. (2018). Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos. UNICEF.
- Correa Jaramillo, R., Vidal Yepes, L. A., Marmolejo Sarmiento, E. A., & Sánchez Moncayo, C. N. (2020). Procesos de inclusión en la educación superior en Colombia, México y Chile. *Revista Palobra, "Palabra Que Obra"*, 20(1), 96-112.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8014607.pdf>
- Cortazo, I., y Schettini, P. (2016). Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.
- Cortina, A. y Martínez, E. (1996). Ética. Akal
- De Incheon, D. (2016). Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4-Educación 2030. Incheon, Corea: UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, UNFPA, PNUD, ONU Mujeres y ACNUR.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Decreto 088 de 1976 por el cual se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional. Disponible en
https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-102584_archivo_pdf.pdf

- Decreto 1142 de 1978 por el cual se reglamenta el artículo 118 de Decreto-ley número 088 de 1976 sobre educación de las comunidades indígenas. Disponible en https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-102752_archivo_pdf.pdf
- Decreto 3454 de 1984. Marco de política para pueblos indígenas y comunidades negras, afrocolombianas, raizales, palenqueras, ROM y otros grupos étnicos. Disponible en https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-262413_archivo_pdf.pdf
- Delgado, F., y Rist, S. (2016). Las ciencias desde la perspectiva del diálogo de saberes, la transdisciplinariedad y el diálogo intercultural. Universitat Bern. https://boris.unibe.ch/91492/1/Rist_2016_las%20ciencias%20desde%20la%20perspectiva%20del%20dialogo.pdf
- Díaz Quero, V. (2006). Construcción del Saber Pedagógico. Fondo para el Fomento y Desarrollo de la investigación Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Díaz-González, J. (2020). Inclusión en educación: una realidad de exclusión. *Revista Dialéctica*, enero-junio, año 17. <http://historico.upel.edu.ve:81/revistas/index.php/dialectica/article/viewFile/8413/5022>
- Díaz-Quero, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Revista de Educación Laurus*. 12, 88-103. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76109906.pdf>
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles educativos*, 39(156), 192-207. <https://www.redalyc.org/journal/132/13250923012/html/>
- Dilthey, W. (1986). *Crítica de la razón histórica*. Península.
- Dilthey, W. (2000). *Dos escritos sobre hermenéutica* (Vol. 164). Ediciones AKAL.
- Dueñas Buey, M. L. (2010). Educación inclusiva. *Revista Española de orientación y psicopedagogía*.
- Dueñas, Y. y Aristizábal, A. (2017). Saber ancestral y conocimiento científico: tensiones e identidades para el caso del oro en Colombia. *Revista Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (42), 25-42. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/TED/article/view/4818/3949>
- Dussan, C.P., y Rodríguez, G. (2005). *Comunidades étnicas en Colombia: Cultura y Jurisprudencia*. Bogotá, Colombia: Centro editorial Universidad del Rosario
- Echauri-Martínez, E. (1996). *Diccionario Básico Latino-Español*. Vox.
- ENFOQUE. (Abril de 2016). Interculturalidad. De dicho al hecho, del reglamento al impreso. https://www.usfq.edu.ec/sites/default/files/2020-07/enfoque_2016_04.pdf
- Epieyu, F., & Vanessa, W. (2021). Nivel de Riesgos De Factores de Deserción Escolar en Estudiantes Vinculados a Centro Etnoeducativo de Riohacha.

- Fayad S, J. (2010). La educación superior inclusiva, concepciones, tipologías y construcción de comunidades de vida y comunidades de sentido universitario para todas y todos. Universidad del Valle.
- Ferrater, J. (2006). Diccionario de Filosofía. Ariel.
- Ferreiro, H. (2019). Hegel y América Latina. Entre el diagnóstico de la brecha de desarrollo y el eurocentrismo. *Revista de Filosofía*. 31, 187-208. <https://pdfs.semanticscholar.org/f320/34dff0d2576ccbc696a0f9bad690a9076d66.pdf>
- Gajardo-Espinoza, K., Cáceres-Iglesias, J. y Zardel, J. (2023). El Concepto de Inclusión Desde las Aproximaciones Críticas Emergentes. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 16(2). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9361874.pdf>
- Geertz, C. (2003). La interpretación de las culturas. Editorial Gedisa.
- Giraldo, M. y Pereira, L. (2011). La Universidad, su evolución y sus actores: los profesionales académicos. *Revista Multidisciplinaria del Consejo de Investigación de la Universidad de Oriente*, 23(1), 62-68. <https://www.redalyc.org/pdf/4277/427739445010.pdf>
- Gómez-Ramírez, N., León-Lara, M., Moreno-Cruz, L., Rodríguez-Gómez, M. y Romero-Álvarez, D. (2020). Indígenas del Cauca: una lucha por el territorio y la identidad. [Trabajo de Grado, Universidad Santo Tomás]. <https://repository.usta.edu.co/server/api/core/bitstreams/e3c45895-8426-48f3-8540-6afb79f3849c/content>
- González, M. J. A. (2017). *La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa*. *Revista de educación inclusiva*, 6(2).
- González, Nidia (2006). Resistencia indígena alternativa en medio del conflicto colombiano. Pontificia Universidad Javeriana, Cali.
- Grané, J. y Forés, A. (2019). Los patitos feos y los cisnes negros: resiliencia y neurociencia. Edit. Plataforma.
- Granja, D. O. (2015). La educación intercultural: el desafío de la unidad en la diversidad. *Sophia, Colección de Filosofía de la educación*, (18), 91- 110.
- Grenet, P. (1992). Historia de la Filosofía Antigua. Herder.
- Guamán-Aguaiza, M. (2022). La etnoeducación como elemento clave para la recuperación de la identidad cultural y el involucramiento de sus actores en los procesos pedagógicos comunitarios según el MOSEIB en el CECIB “San Antonio” del Sector Junducucho de la comunidad de Quilloac, durante el período lectivo 2020-2021. [Trabajo de Grado, Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador]. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/22383/4/UPS-CT009702.pdf>

- Gutiérrez Fuenmayor, L. F., & López Meneses, M. (2017). Relaciones y tensiones entre la etnoeducación y los saberes y prácticas de los indígenas Curripaco.
- Hegel, G. (2006). Filosofía de la Naturaleza. Claridad
- Hegel, G. (2008). Filosofía de la Historia. Claridad
- Hessen, J. (2011). Teoría del conocimiento. Porrúa.
- Huayhua, W.Q. (2012). Educación indígena en Iberoamérica: Poder, dominación y colonialidad. Miradas desde la educación intercultural. Madrid, España: Ediciones Paidós
- Husserl, E. (1962). Ideas relativas a una Fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Dónde de Cultura Económica
- IWGIA. (12 de abril de 2024). El Mundo Indígena 2024: Colombia. <https://iwgia.org/es/colombia/5481-mi-2024-colombia.html>
- Izquierdo Barrera, M. L. (2018). Educación en contextos multiculturales: experiencia etnoeducativa e intercultural con población indígena del Resguardo Embera Chamí-Mistrató, Risaralda-Colombia. Zona próxima, (29), 3-22.
- Izquierdo Barrera, M. L. (2018). Educación en contextos multiculturales: experiencia etnoeducativa e intercultural con población indígena del Resguardo Embera Chamí-Mistrató, Risaralda-Colombia. Zona próxima, (29), 3-22.
- Jaeger, W. (2006). Paideia: los ideales de la cultura griega. FCE.
- Kant, I. (2009). Sobre Pedagogía. Orbis
- King, L. y Schielman, S. (2004). El reto de la educación indígena: experiencias y perspectivas. UNESCO.
- Laboratorio de Economía de la Educación. (14 de agosto de 2024). La etnoeducación en Colombia 1994-2024: una forma de visibilizar y fortalecer las identidades culturales de los grupos étnicos. <https://www.javeriana.edu.co/recursosdb/5581483/11594517/INF102-La+etnoeducacio%CC%81n-en-Colombia-1994.pdf>
- León, O. G. y Montero, I. (2003). Métodos de investigación en Psicología y Educación (3ª ed.). Madrid: McGraw-Hill.
- Ley General de Educación de 1994. Congreso de la república de Colombia.
- Luzuriaga, L. (1967). Historia de la Educación y de la Pedagogía. Losada.
- Martínez, M. (2006). Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa. Trillas.
- Martínez-Ojeda, B. (2016). Estudiantes indígenas colombianos en la educación superior: Entre la multiculturalidad y la exclusión [Tesis Doctoral Universidad Complutense de Madrid]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=128806>

- Martínez-Silva, M. (2023). Consideraciones sobre la inclusión de estudiantes indígenas en la educación superior en Colombia. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 35(2), 452-473. <https://ess.iesalc.unesco.org/index.php/ess3/article/view/ess.v35i2.633-sg-6>
- Martínez-Silva, M. (2023). Consideraciones sobre la inclusión de estudiantes indígenas en la educación superior en Colombia. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 23(2), pp. 452-473. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9286834>
- Matosa Pérez, F. (2014). Currículo y cultura afrocolombiana en la Institución Educativa de la Boquilla. [Trabajo de Grado, Universidad de San Buenaventura]. <https://bibliotecadigital.usb.edu.co/server/api/core/bitstreams/a992ba17-eff1-4b60-acb6-e370f4e349c1/content>
- Medina-Moreno, P., Otavo-Peña, S. y Rincón Ariza, F. (2021). Análisis de la brecha en el acceso a la educación entré Bogotá y Riohacha: una aproximación econométrica. https://www.uexternado.edu.co/wp-content/uploads/2024/04/5_Brechas-educativas_Medina-P.-Otavo-S.-Rincon-F.pdf
- Meliá, B. (2013). La educación indígena y sus desafíos actuales. *Revista de Ciencias Sociales Século XXI*, 3(1), 237-248. <https://periodicos.ufsm.br/seculoxxi/article/download/11227/pdf/49485>
- Melo-Becerra, L., Ramos-Forero, J. y Hernández-Santamaría, P. (2017). La educación superior en Colombia: situación actual y análisis de eficiencia. *Desarrollo y Sociedad*. (78), 59-111. <https://www.redalyc.org/pdf/1691/169149895003.pdf>
- Meneses Copete, Y. A. (2016). Etnoeducación o afrocolombiana: conceptos, obstáculos, patriarcado y sexismo. A propósito de los 20 años de la Ley General de Educación 115 de 1994. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 18(27), 35-66.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). Lineamientos Política de Educación Superior inclusiva. Dirección de Fomento para la Educación Superior
- Ministerio de Educación Nacional (2017). Índice de Inclusión para Educación Superior (INES). https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso_1.pdf
- Ministerio de educación Nacional (MEN). Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva e intercultural (2020) Tomado de: <https://www.mineduacion.gov.co/portal/micrositios-superior/Publicaciones-Educacion-Superior/357277:Lineamientos-de-politica-de-educacion-superior-inclusiva>. Consultado el 3 de abril de 2023
- Mittler, P. (2012). *Working towards inclusive education: Social contexts*. Routledge.
- Molina-Betancur, C. M. (2012). La autonomía educativa indígena en Colombia. *Universitas*, 61(124), 261-292. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/vnijuri/article/view/14300/11510>

- Molina-Luque, F. (2007). Sociología de la educación intercultural. *La escuela del Siglo XXI*, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2376299>
- Mora-García, J. (2011). La Ley de Educación Universitaria, 2010: una mirada crítica desde el punto de vista de la filosofía de la educación. *Educere*, 15(50), 65-79. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35618721008.pdf>
- Muñoz Pabon, M. A. Etnoeducación y Educación Indígena Propia en Colombia: Un Análisis de los Resultados de Calidad y Eficiencia Educativa.
- Nietzsche, F. (2003). Schopenhauer como educador. Biblioteca Nueva.
- Nietzsche, F. (2006). Genealogía de la Moral. Alianza
- Obando, P. (27 de enero de 2025). Gran farsa de la educación inclusiva: 8 de cada 10 niños con discapacidad no son reconocidos en el SIMAT. *Las 2 orillas*. <https://www.las2orillas.co/gran-farsa-de-la-educacion-inclusiva-8-de-cada-10-ninos-con-discapacidad-no-son-reconocidos-en-el-simat/>
- Odina, T. A., & Benito, P. M. (2017). *Educación intercultural*. Editorial UNED.
- OPIAC. (s/f). *Organización de los Pueblos Indígenas de la Amazonía Colombiana*. Ministerio del Interior. <https://www.mininterior.gov.co/direccion-de-asuntos-indigenas-rom-y-minorias/organizacion-de-los-pueblos-indigenas-de-la-amazonia-colombiana/>
- Ortega-Cobo, L. D. y Giraldo-Paredes, H. (2019). Una revisión crítica del concepto de etnoeducación. Caminando hacia la educación propia desde las prácticas corporales en las comunidades indígenas. *Mundo amazónico*, 10(2), 70-88. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/imanimundo/article/view/74977/73470>
- Ortíz Cuesta, C. A., Cabrera Mecha, M., & Chamat Mosquera, F. A. (2017). Análisis del impacto de la política pública de etnoeducación de Colombia en el pueblo Embera del Chocó: educación propia como instrumento de pervivencia. [Trabajo de Grado, Universidad EAFIT]. <https://repository.eafit.edu.co/server/api/core/bitstreams/caf2e919-dfef-4cda-8276-6ea734bada41/content>
- Ortiz Granja, D. (2015). La educación intercultural: el desafío de la unidad en la diversidad. *Sophia. Colección de filosofía de la educación*, (18), 91-110. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846095006.pdf>
- Ossola, M. (2018). Educación Superior y diversidad cultural: Análisis de las experiencias formativas de jóvenes indígenas en proyectos de extensión universitaria. *Praxis educativa*, 22(3), 56-63. <https://www.redalyc.org/journal/1531/153157080007/153157080007.pdf>
- Pabón-Urbina, (1995). Diccionario de Griego-Español. VOX
- Palella, S. y Martins, F. (2006). Metodología de la investigación cualitativa. FEDUPEL

- Paredes, M. D. C. P. (2016). *La educación intercultural*. *Revista Scientific*, 1(2), 162-180.
- Peñas Felizzola, A. H., & Cárdenas Sierra, C. A. (2020). La política de educación inclusiva en Colombia (2013-2016) desde un enfoque de derechos. *Revista de educación inclusiva*.
- Pérez-Esclarín, A. (2007). Calidad de la educación popular. *Educere*, 11(37), 201-208. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603704.pdf>
- Pérez-Herrera, M. (2016). Currículum Transversal Etnoeducativo: Una propuesta de educación social. *Revista de Ciencias de la Educación, Docencia, Investigación y Tecnologías de la Información*, 1(1). <https://portal.amelica.org/ameli/journal/381/3811815004/html/>
- Pérez-Prieto, D. (2020). Las entidades territoriales regionales en el ordenamiento territorial colombiano ¿Un paso a la transición hacia el Estado Regional? [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia]. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/75870/1014230744.2020.pdf?sequence=1>
- Pérez-Vargas, J. e Idárraga-Gallego, M. (2019). Breve análisis histórico-descriptivo de la educación en Colombia. *Tesis Psicológica*, 14(1). <https://www.redalyc.org/journal/1390/139063846007/139063846007.pdf>
- Platón. (2005). *La República*. Alianza
- Politi, A. (2012). El asunto de las poblaciones indígenas: de geopolítica a políticas geográficas. *Revista de Estudios en Seguridad y Defensa*, 7(14), 32-43. <https://esdegrevistas.edu.co/index.php/resd/article/view/188/288>
- Pozo, S. (2016). La universidades; El gran aporte del medioevo. *Dos puntas*, (13), 195-200. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6079599.pdf>
- Pradilla, O. y Villazón, E. (2024). Sustento Fenomenológico de la Educación como Ente de Inclusión: Análisis de su Razón Histórica. *Revista Honoris*, 9(1), 7-25. <https://honorisacademia.com/index.php/honoris/issue/view/15/123>
- Prieto-Figueroa, L. (2006). *El Estado Docente*. Biblioteca Ayacucho
- Pulido, M. (2018). Principios educativos de la educación occidental: la Edad Media. *Revista Brasileira de Educação*, 23. <https://www.redalyc.org/journal/275/27554785017/html/>
- Raeymaeker, L. (1948). *Lecciones fundamentales de la filosofía*. Gredos.
- Ramírez Arias, D. J. (2020). Integración de los saberes indígenas en el currículo escolar.
- Ramírez Castaño, C. A. (2020) La educación superior intercultural para los pueblos indígenas: un análisis desde la política pública.

- Ramírez Velázquez, C. A. (2007). Las comunidades indígenas como usuarios de la información. *Investigación bibliotecológica*, 21(43), 209-230. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ib/v21n43/v21n43a9.pdf>
- Ramis, P. *Lógica y Crítica del Discurso*. Consejo de Publicaciones de la Universidad de Los Andes.
- Rebolledo-Recendiz, N. (2022). La lengua materna indígena y las paradojas de las políticas lingüísticas. *Revista del CESLA*, 30, 17-36. <https://www.redalyc.org/journal/2433/243374728004/243374728004.pdf>
- Rojas Curieux, T. (1999). La etnoeducación en Colombia: un trecho andado y un largo camino por recorrer. *Colombia internacional*, (46), 45-59. <https://revistas.uniandes.edu.co/index.php/colombia-int/article/view/2459>
- Rojas, B. (2007). *Investigación Cualitativa: Fundamentos Y Praxis*. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. <https://gsosa61.files.wordpress.com/2015/11/investigacion-cualitativa-rojas-2014comprim-1.pdf>
- Romero, C. G. (2003). Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (8), 11-20.
- Santiago, J. (2016). La universidad pedagógica experimental libertador, ante la transformación y modernización del currículo, caso: filosofía. *Revista Heurística*. No. 19. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7207484>
- Santiago, J. (2023). Sustento Genealógico Hermenéutico de la Pedagogía como Constructo. *Revista Honoris*. 8(2), 26-43. <https://honorisacademia.com/index.php/honoris/issue/view/12/114>
- Segura-Castillo, Y. (2020). Hacia una genealogía de la etnoeducación en Colombia: apuntes sobre el problema de lo otro y su construcción discursiva. *Cultura Educación Sociedad*, 11(2), 57-72. <https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/article/view/2755/2921>
- Smith, A. (1997). El fundamento étnico de la identidad nacional. <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/El-fundamento-etnico-de-la-identidad-nacional.pdf>
- Soto-Arango, D. (2005). Aproximación histórica a la universidad colombiana. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (7), 99-136. <https://www.redalyc.org/pdf/869/86900706.pdf>
- Suckel-Gajardo, M., Rodríguez-Molina, G., Sáez-Núñez, G. y Campos-Saavedra, D. (2020). El rol de la Formación Inicial Docente en el proceso de construcción del saber pedagógico. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1), 605-630. <https://www.redalyc.org/journal/447/44764873023/html/>

- Thorné-Torné, R. y Ramírez Gonzáles, R. (2021). Inclusión educativa e interculturalidad: un acercamiento a la educación superior en La Guajira, Colombia. *Revista de estudios interculturales desde Latinoamérica y el Caribe*, No. 28, pp. 55-71. <https://revistas.uniquajira.edu.co/rev/index.php/entre/article/view/557>
- Torres-Parodi, C. y Bolis, M. (2007). Evolución del concepto etnia/raza y su impacto en la formulación de políticas para la equidad. *Revista Panamericana de salud pública*, 22(6), 405-416. <https://www.scielo.org/pdf/rpsp/2007.v22n6/405-416/es>
- Torres-Perico, P. (2018). Visiones del desarrollo: Pueblos Indígenas de la Sierra Nevada de Santa Marta y el Gobierno Nacional en los procesos de Consulta Previa adelantados del 2010 al 2017. [Trabajo de Grado, Centro Interdisciplinario de Estudios sobre Desarrollo de la Universidad de Los Andes]. <https://repositorio.uniandes.edu.co/server/api/core/bitstreams/49c0db7d-6c5c-42fa-95c0-632cde38c273/content>
- Trillos-Amaya, M. (2020). Para una historia de la etnoeducación La educación bilingüe intercultural: 1960-2000. Edit. Universidad del Atlántico.
- Triviño, L. (2006). Logros y retos de la etnoeducación en Colombia. *Revista Universitas*, Revista de Ciencias sociales y Humanas. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/4761/476150826006.pdf>
- Trochez, Niber (2021) Acceso a la educación superior por parte de comunidades indígenas: el caso de la comunidad Nasa
- Turra, O. y Ferrada, D. (2016). Formación del profesorado en la lengua y cultura indígena: una histórica demanda educativa en contexto Mapuche. *Educação e Pesquisa*, 42(1), 229-244. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7166978.pdf>
- Ugas-Fermín, G. (2006). La Complejidad: Un Modo de Pensar. Taller Permanente de Estudios Epistemológicos en Ciencias Sociales
- Unesco. (1990). Declaración mundial sobre educación para todos. "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje". <https://www.humanium.org/es/wp-content/uploads/2013/09/1990-DeclaracionMundialEducacion.pdf>
- Unesco. (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. Unesco.
- Unesco. (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. [https://escolares.ujed.mx/Documentos/Tutorias/08-DirectricesPoliticasinclusion\(UNESCO2009\).pdf](https://escolares.ujed.mx/Documentos/Tutorias/08-DirectricesPoliticasinclusion(UNESCO2009).pdf)
- UNICEF (2017) Estrategia de etnoeducación. Disponible en: https://www.unicef.org/colombia/sites/unicef.org.colombia/files/2020-04/Brief_Etnoeducacion.pdf

- Uzcátegui, R. (2022). Cronología histórica de la educación venezolana. Siglo XVI-2021. Ediciones de la Memoria Educativa Venezolana.
- Verneaux, R. (1997). Filosofía del hombre. Herder
- Vidal-Torrecilla, A., Martelo-Gómez, R. y Marrugo-Ligardo, Y. (2021). Concepciones etnoeducativas e interculturalidad, perspectivas hacia una educación intercultural. *Revista de Filosofía*, 38(99), pp. 645-656. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/filosofia/article/view/37174/40460>
- Villagómez-Contreras, D. (2023). La psicología educativa y su responsabilidad en la interculturalidad del Ecuador. Polo del Conocimiento: *Revista Polo del Conocimiento*, 8(7), 788-804. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9234513.pdf>
- Villa-Prieto, J. (2016). Introducción a la historiografía de la educación medieval. Tiempo y sociedad, (25), 7-21. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6346073.pdf>
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en educación*. Perú. Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural.
- Wittgenstein, L. (2000). El Libro Azul. Bid&Co.
- Yáñez-Taco, D., Salvatierra-Moreira, J., Estrada-Chango, X., Paredes-Mancheno, R. y Montiel-Zumba, S. (2023). Beneficios del Aprendizaje basado en Proyectos en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de Estudiantes con NEE. *Revista científica multidisciplinar, Ciencia latina*, 7(5), 3978-3996. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/8006/12128>
- Yáñez-Taco, D., Salvatierra-Moreira, J., Estrada-Chango, X., Paredes-Mancheno, W. y Montiel-Zumba, S. (2023). Beneficios del Aprendizaje basado en Proyectos en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de Estudiantes con NEE. *Revista Científica Multidisciplinar Ciencia Latina*, 7 (5). <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/8006/12128>

ANEXOS

ANEXO A

Consentimiento de Informante Clave

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL PARA EL MAGISTERIO
Doctorado en Ciencias de la Educación**

Institución: Universidad de Santander UDES

Localidad/Municipio: Valledupar

Yo, **Tatiana Pulido Blanco** mayor de edad, hábil de hecho y de derecho, en ejercicio de la profesión **psicóloga** autorizo mi participación en el desarrollo de la Investigación intitulada: “LA ETNOEDUCACIÓN UNIVERSITARIA DESDE CONCEPCIONES DE INTERCULTURALIDAD EN UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA”, llevada a cabo por la MSc. Olga L. Pradilla L., para optar al Grado Académico de Doctora en Ciencias de la Educación.

Luego de haber sido informado (a) sobre las condiciones de mi participación en la presente investigación, resueltas todas las inquietudes y habiendo comprendido en su totalidad la información sobre esta actividad entiendo que mi participación en esta investigación contribuirá al desarrollo educativo, inclusivo e intercultural de la comunidad de Valledupar y no sobrevendrán consecuencias desfavorables sobre mis actividades ordinarias y profesionales; así como mi identidad no será develada y mis aportes serán utilizados única y exclusivamente bajo fines académicos como evidencia práctica en el desarrollo investigativo que emprende el interesado de la pesquisa.

En tal sentido, atendiendo cada una de estas precitadas consideraciones, de forma consciente y voluntaria...

(X) DOY EL CONSENTIMIENTO

() NO DOY EL CONSENTIMIENTO

para mi participación en el desarrollo de la suscrita investigación.

Lugar: Valledupar

Fecha: 28/06/2024

Tatiana Pulido B.

Firma del Actor Social

ANEXO B

Consentimiento de Informante Clave

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL PARA EL MAGISTERIO
Doctorado en Ciencias de la Educación**

Institución: Universidad de Santander UDES

Localidad/Municipio: Valledupar

Yo, **María Angélica Sánchez Julio** mayor de edad, hábil de hecho y de derecho, en ejercicio de la profesión **abogada** autorizo mi participación en el desarrollo de la Investigación intitulada: “LA ETNOEDUCACIÓN UNIVERSITARIA DESDE CONCEPCIONES DE INTERCULTURALIDAD EN UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA”, llevada a cabo por la MSc. Olga L. Pradilla L., para optar al Grado Académico de Doctora en Ciencias de la Educación.

Luego de haber sido informado (a) sobre las condiciones de mi participación en la presente investigación, resueltas todas las inquietudes y habiendo comprendido en su totalidad la información sobre esta actividad entiendo que mi participación en esta investigación contribuirá al desarrollo educativo, inclusivo e intercultural de la comunidad de Valledupar y no sobrevendrán consecuencias desfavorables sobre mis actividades ordinarias y profesionales; así como mi identidad no será develada y mis aportes serán utilizados única y exclusivamente bajo fines académicos como evidencia práctica en el desarrollo investigativo que emprende el interesado de la pesquisa.

En tal sentido, atendiendo cada una de estas precitadas consideraciones, de forma consciente y voluntaria...

(X) DOY EL CONSENTIMIENTO

() NO DOY EL CONSENTIMIENTO

para mi participación en el desarrollo de la suscrita investigación.

Lugar: Valledupar

Fecha: 15/06/2024



Firma del Actor Social

ANEXO C

Consentimiento de Informantes Clave

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL PARA EL MAGISTERIO
Doctorado en Ciencias de la Educación**

Institución: Universidad de Santander UDES

Localidad/Municipio: Valledupar

Yo, **Adith Bismarck Pérez Orozco** mayor de edad, hábil de hecho y de derecho, en ejercicio de la profesión **ingeniero de sistemas** autorizo mi participación en el desarrollo de la Investigación intitulada: “LA ETNOEDUCACIÓN UNIVERSITARIA DESDE CONCEPCIONES DE INTERCULTURALIDAD EN UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA”, llevada a cabo por la MSc. Olga L. Pradilla L., para optar al Grado Académico de Doctora en Ciencias de la Educación.

Luego de haber sido informado (a) sobre las condiciones de mi participación en la presente investigación, resueltas todas las inquietudes y habiendo comprendido en su totalidad la información sobre esta actividad entiendo que mi participación en esta investigación contribuirá al desarrollo educativo, inclusivo e intercultural de la comunidad de Valledupar y no sobrevendrán consecuencias desfavorables sobre mis actividades ordinarias y profesionales; así como mi identidad no será develada y mis aportes serán utilizados única y exclusivamente bajo fines académicos como evidencia práctica en el desarrollo investigativo que emprende el interesado de la pesquisa.

En tal sentido, atendiendo cada una de estas precitadas consideraciones, de forma consciente y voluntaria...

(X) DOY EL CONSENTIMIENTO

() NO DOY EL CONSENTIMIENTO

para mi participación en el desarrollo de la suscrita investigación.

Lugar: Valledupar

Fecha: 21/06/2024



Firma del Actor Social

ANEXO D

Consentimiento de Informantes Clave

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL PARA EL MAGISTERIO
Doctorado en Ciencias de la Educación**

Institución: Universidad de Santander UDES

Localidad/Municipio: Valledupar

Yo, **Elsy Paola Villazón Villero** mayor de edad, hábil de hecho y de derecho, en ejercicio de la profesión **socióloga** autorizo mi participación en el desarrollo de la Investigación intitulada: “LA ETNOEDUCACIÓN UNIVERSITARIA DESDE CONCEPCIONES DE INTERCULTURALIDAD EN UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA”, llevada a cabo por la MSc. Olga L. Pradilla L., para optar al Grado Académico de Doctora en Ciencias de la Educación.

Luego de haber sido informado (a) sobre las condiciones de mi participación en la presente investigación, resueltas todas las inquietudes y habiendo comprendido en su totalidad la información sobre esta actividad entiendo que mi participación en esta investigación contribuirá al desarrollo educativo, inclusivo e intercultural de la comunidad de Valledupar y no sobrevendrán consecuencias desfavorables sobre mis actividades ordinarias y profesionales; así como mi identidad no será develada y mis aportes serán utilizados única y exclusivamente bajo fines académicos como evidencia práctica en el desarrollo investigativo que emprende el interesado de la pesquisa.

En tal sentido, atendiendo cada una de estas precitadas consideraciones, de forma consciente y voluntaria...

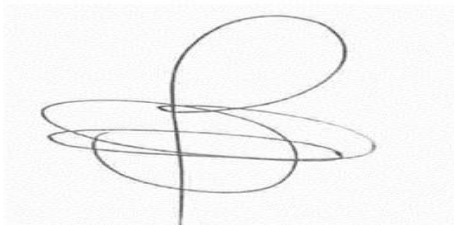
(X) DOY EL CONSENTIMIENTO

() NO DOY EL CONSENTIMIENTO

para mi participación en el desarrollo de la suscrita investigación.

Lugar: Valledupar

Fecha: 10/06/2024



Firma del Actor Social

Anexo E
Consentimiento de Informantes Clave

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL PARA EL MAGISTERIO
Doctorado en Ciencias de la Educación

Institución: Universidad de Santander UDES

Localidad/Municipio: Valledupar

Yo, **Karen Patricia Brugés Franco** mayor de edad, hábil de hecho y de derecho, en ejercicio de la profesión **psicóloga** autorizo mi participación en el desarrollo de la Investigación intitulada: “LA ETNOEDUCACIÓN UNIVERSITARIA DESDE CONCEPCIONES DE INTERCULTURALIDAD EN UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA”, llevada a cabo por la MSc. Olga L. Pradilla L., para optar al Grado Académico de Doctora en Ciencias de la Educación.

Luego de haber sido informado (a) sobre las condiciones de mi participación en la presente investigación, resueltas todas las inquietudes y habiendo comprendido en su totalidad la información sobre esta actividad entiendo que mi participación en esta investigación contribuirá al desarrollo educativo, inclusivo e intercultural de la comunidad de Valledupar y no sobrevendrán consecuencias desfavorables sobre mis actividades ordinarias y profesionales; así como mi identidad no será develada y mis aportes serán utilizados única y exclusivamente bajo fines académicos como evidencia práctica en el desarrollo investigativo que emprende el interesado de la pesquisa.

En tal sentido, atendiendo cada una de estas precitadas consideraciones, de forma consciente y voluntaria...

(X) DOY EL CONSENTIMIENTO

() NO DOY EL CONSENTIMIENTO

para mi participación en el desarrollo de la suscrita investigación.

Lugar: Valledupar

Fecha: 11/07/2024



Firma del Actor Social