

Capítulo 4

Fundamentos y avances de la educación intercultural en el nivel universitario del Departamento de Nariño

María Eugenia Córdoba¹
Armando José Quijano Vodniza²
Mario Andrés Calvachi Morillo³

1 Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales; Magíster en Docencia, Universidad De La Salle; Economista, Universidad de Nariño. Integrante del grupo de investigación Inti Rumi. Correo electrónico: mecordoba@unicesmag.edu.co

2 Magíster en Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente, Universidad de Manizales; Ingeniero Civil, Universidad de Nariño; Director del grupo de investigación Inti Rumi. Correo electrónico: jaquijano@unicesmag.edu.co

3 Doctorando en Ciencias de la Educación, Universidad de Nariño; Magíster en Docencia Universitaria, Universidad de Nariño; Arquitecto, Universidad de Nariño. Integrante del grupo de investigación Alarife. Correo electrónico: macalvachi@unicesmag.edu.co

Resumen

En los últimos tiempos, a nivel mundial se ha hecho especial énfasis en el tratamiento educativo de la diversidad cultural, identificándose a la educación intercultural como el mecanismo que permite atender dicha diversidad y las características culturales propias del alumnado de educación superior, y en general del alumnado en todos los niveles de formación; en este sentido, este estudio tuvo como objetivo establecer los fundamentos y avances que ha logrado la educación intercultural en el nivel universitario del departamento de Nariño. En el aspecto metodológico la investigación se realizó desde el paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo interpretativo y método hermenéutico, analizando la información disponible en artículos científicos, ponencias y textos publicados a nivel internacional, nacional o regional y, además, revisando las normativas sobre educación intercultural. Se utilizó como técnica la revisión documental con su respectivo instrumento: la ficha bibliográfica; y en el caso de las estadísticas sobre estudiantes étnicos en instituciones de educación superior de la región se realizó la consulta directa en las Oficinas de Planeación o sus equivalentes, o también a directivos. El estudio permitió determinar que la normativa sobre educación intercultural en Colombia ha avanzado a grandes pasos en los últimos 29 años, no obstante, su aplicabilidad sigue siendo reducida a nivel Nariño y en todo el país, a pesar de su profunda importancia para hacer realidad en las aulas de Colombia la inclusión de la diversidad y avanzar hacia una educación más igualitaria y sin discriminaciones.

Palabras clave: Alteridad, educación intercultural, diversidad cultural.

Introducción

En los últimos tiempos, a nivel mundial se ha hecho especial énfasis en el tratamiento educativo de la diversidad cultural, ya sea dentro o afuera de las instituciones escolares (Santos, Lorenzo y Aparicio, 2010; Rodríguez, Yarza y Echeverri, 2016), debido, por un lado, al creciente acceso de las poblaciones indígena y afrodescendiente a la educación superior; y, por otro, a los grandes flujos migratorios que se presentan entre países y al interior de las regiones, con lo que las identidades, la procedencia y los rasgos culturales de los estudiantes se han diversificado de tal manera que “no pueden ni deben seguir percibiéndose como si se tratase de hechos excepcionales o quiebros anómicos” (Santos, Lorenzo y Aparicio, 2010, p. 44).

Frente a esta realidad innegable se ha planteado la importancia de que la educación busque “alternativas de interrelación y convivencia entre los individuos y las culturas más allá del solo respeto a la diversidad como valor” (Guerra y Meza, 2009, p. 240), entonces, se ha empezado a hablar de la educación intercultural como el mecanismo que permite atender la diversidad y las características culturales propias del alumnado de educación superior, y en general, del alumnado en todos los niveles de formación.

En concreto, la educación intercultural:

Sitúa las diferencias culturales de individuos y grupos como foco de la reflexión y la indagación en educación [...] desde premisas que respetan y valoran el pluralismo cultural como algo consustancial a las sociedades actuales y que se contempla como riqueza y recurso educativo (Aguado, 2005, pp. 43-44).

En este aspecto, la experiencia de encontrarse estudiantes indígenas con afrodescendientes y con mestizos procedentes de diversas culturas “otorga un sentido profundo a la interculturalidad” (Fábregas, 2009, p. 274).

Y dentro de las instituciones de educación superior –diversas por naturaleza–, existen espacios predilectos para el diálogo y la coexistencia intercultural, y ahora más por la movilidad nacional e internacional de estudiantes y profesores, es prioritario tener en cuenta la interculturalidad, siendo indispensable “proporcionar una formación académica culturalmente pertinente a estudiantes definidos como diversos y diferenciados en términos étnicos, lingüísticos y/o culturales” (Dietz, 2012, p. 63). Entonces, una pedagogía basada en la interculturalidad permite “reaprender lo que ya sabemos a partir y con el saber del otro diverso” (Alonso, 2013, p. 6), enfatizando en la “transferencia de saberes y conocimientos heterogéneos entre los diversos grupos que participan en la [universidad]” (Dietz y Mateos, 2009, p. 9).

En este mismo sentido, en la Tercera Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES), celebrada en Córdoba (Argentina) en junio del 2018, se ha expresado que la interculturalidad debe ser un componente central de la agenda educativa de América Latina, pues en la declaración de esta Conferencia se expresa que para resolver los problemas acuciantes de esta parte del continente americano no son suficientes las ciencias y las tecnologías, sino que se requiere un diálogo de saberes entre estas ciencias y tecnologías, por una parte, y los saberes que poseen las culturas de los pueblos étnicos, por la otra.

Esta explícita manifestación a favor de la interculturalidad debe tenerse muy en cuenta dentro de los países y sus sistemas educativos, pues esta es la vía para llegar a unos procesos formativos pertinentes y verdaderamente enriquecedores para quienes participan en ellos.

De manera concreta, en la declaración de esta Conferencia se dice: “...los sistemas de educación superior deben pintarse de muchos colores, reconociendo la interculturalidad de nuestros países y comunida-

des, para que la educación superior sea un medio de igualación y de ascenso social y no un ámbito de reproducción de privilegios” (CRES, 2018, p. 4).

Incluso, Peñalva y Leiva proponen que la interculturalidad en la formación universitaria se constituya en un factor para evaluar la calidad educativa, lo cual motivaría a las instituciones de educación superior a tener en cuenta “aspectos como: la convivencia, la valoración y validación del otro, y la interacción a través del mutuo reconocimiento” (2019, p. 141).

De manera general en Colombia, caracterizado por ser un país multicultural por excelencia, y particularmente en el departamento de Nariño –que es una región en especial diversa–, es fundamental asumir la cultura como eje fundamental del proceso educativo.

Marco Teórico

La Coordinación General de Educación intercultural y Bilingüe (CGEIB) de México define la educación intercultural como “una alternativa que promueve y favorece dinámicas inclusivas en todos los procesos de socialización, aprendizaje y convivencia dentro del entorno educativo (s.f., p. 2), partiendo del reconocimiento de la existencia de múltiples identidades culturales y diversas formas de construir conocimiento.

En este sentido, es muy importante resaltar una característica especial de la educación intercultural, referida a que en esta necesariamente se relacionan los conocimientos universales con los conocimientos locales, es decir, con los conocimientos producidos en el entorno de la institución de educación superior, por su propia comunidad. Al respecto, Castro-Gómez y Grosfoguel (2007) señalan que:

La universidad debería entablar diálogos y prácticas articuladoras con aquellos conocimientos que fueron excluidos del mapa moderno de las epistemes por haberseles considerado “míticos”, “orgánicos”, “supersticiosos” y “pre-rationales”. Conocimientos que estaban ligados con aquellas poblaciones de Asia, África y América Latina, que entre los siglos XVI y XIX fueron sometidas al dominio colonial europeo (p. 90).

Lo cual, permite diversificar el conocimiento que circula y se genera en un centro universitario, pero, además, posibilita que haya un aprendizaje significativo en el estudiante, por cuanto en su formación se están involucrando los saberes que ha conocido, que lo ha rodeado a lo largo de su vida, que los comprende y asocia fácilmente con su realidad, que los puede utilizar en las soluciones de problemáticas que lo afectan a él y a su comunidad; es decir, se enriquece el proceso de formación, a

la vez que se propicia y fomenta la participación del futuro profesional en la transformación de la realidad social en que la que él vive y debe actuar; realidad que, como lo expresa Osorio (2013), es diferente a la planteada desde la Universidad occidental.

Y es que igual a los conocimientos generados en Occidente, los saberes locales son aceptables y confiables, por cuanto han sido producidos, conservados y aplicados por las comunidades y los pueblos originarios, entonces, son útiles para comprender y solucionar problemas reales de su entorno y a nivel global (Beatriz-Melo, 2019).

Una segunda característica especial de la educación intercultural, que también contribuye a un aprendizaje significativo del estudiante y a su formación más humana, es que en ella se tiene en cuenta la alteridad, partiendo del hecho que en un escenario académico, como lo expresan Orrego y Jaramillo (2019), el sujeto no solo se encuentra a sí-mismo, sino con Otro, radicalmente diferente de él, entre quienes necesariamente se establecen relaciones.

Desde el punto de vista de la educación intercultural, Santos, Lorenzo y Aparicio (2010) proponen:

Educar para un cambio de perspectiva acerca de los 'otros' y de 'nosotros mismos', pensando la identidad en términos vinculares y re-conceptualizando de paso los enfoques y las prácticas hegemónicas en los espacios que conforman la vida pública, en cuyo ámbito las instituciones educativas ocupan lugar preferente e incluso preferido (p. 45).

Con esta misma orientación, Enrique Dussel (1980) dice que el magisterio “nace como escucha de la novedad alterativa del Otro” (p. 98), es decir, que el docente no debe preocuparse por hablar y hablar, esperando que su alumno, el que no sabe, lo escuche y asimile; sino que debe tener el cuidado de escuchar a su discípulo, pues este, aunque se supone que busca ser enseñado, también puede enseñarle a su profesor, y aportar al conocimiento colectivo del grupo: si el docente escucha a su estudiante, este aprenderá a escuchar a su maestro.

Igualmente, Sidekum (2005) manifiesta que “el reconocimiento de la alteridad del otro implica una educación para escuchar la voz diferente que brota también de una cultura también diferente, que quiere consolidar un diálogo en la esfera de la vida para que este sea verdaderamente dialogal” (p. 3), es decir, para que se dé el reconocimiento de la alteridad hay que escuchar al estudiante, y este escuchar a su docente. Los estudiantes tienen un conocimiento personal derivado de las culturas a las que pertenecen, conocimiento que aporta al proceso de formación ya que la cultura es un factor que indiscutiblemente nutre a la educación.

Por todos estos argumentos es indispensable acoger la educación intercultural en la que se tenga en cuenta factores que específicamente implican el reconocimiento de la alteridad del otro, como: a) Considerar los contextos socio-históricos de los estudiantes; b) Facilitar “la creación conjunta de espacios y opciones de participación, procurando que ellos [los estudiantes] se perciban como sujetos autónomos y productores de conocimientos –actores epistemológicos–, promotores de desarrollo y, naturalmente, gestores activos de sus trayectorias educativas y laborales” (Santos, Lorenzo y Aparicio, 2010, p. 45); y c) la valoración de las lógicas de razonamiento e interacciones de los estudiantes y sus particulares motivaciones, sus razones y opiniones, en un marco de tolerancia y respeto.

También se deben tener en cuenta factores que concretamente traten la diversidad socio-cultural, como: a) Los contenidos curriculares, considerados como “espacios de formación, dinámicas de trabajo colectivo, interacciones socioeducativas que favorezcan la articulación entre las diferentes situaciones de vida, los procesos pedagógicos vivenciados en las instituciones escolares y la síntesis entre las ofertas curriculares y las demandas sociales” (Santos, 2010, p. 44); b) La reflexión sobre las formas de trabajo y los procesos didácticos utilizados en un contexto socio-cultural diverso, ya que “tienen una directa implicación en la dinámica constructora de una sociedad más abierta y con posibilidades de ir tomando en serio su propio desarrollo intercultural” (p. 45); c) La apertura de superar la supuesta universalidad del conocimiento occidental, aceptando la diversidad y riqueza de los saberes locales.

Cabe resaltar que la consideración de los saberes locales en los procesos de formación, incluidos los saberes ancestrales, especialmente en América Latina, es uno de los principales planteamientos del Movimiento Modernidad/Colonialidad, tal como lo sostiene Walsh (2012), quien afirma que estos se deben aceptar “como conocimientos, ciencias y tecnologías cuya enseñanza es válida e importante para el conjunto de la población desde la escuela hasta la universidad” (p. 13); entonces será posible el fortalecimiento de pensamientos y epistemologías propias (Walsh, 2007). Esta consideración es especialmente primordial de contemplar en la formación investigativa que se ofrece en las instituciones de educación superior, en particular en el nivel de pregrado, si se quiere lograr la motivación, el gusto, el interés y la participación activa de los estudiantes en esta área de formación; y además, si se quiere que ellos colaboren en el mejoramiento de su realidad. Así se logrará “una nueva generación de portadores y articuladores de saberes, tanto académicos como comunitarios, tanto indígenas como occidentales, quienes [...] aplican y generan conocimientos procedentes de mundos diversos, asimétricos y a menudo antagónicos, pero cada vez más estrechamente entrelazados” (Dietz y Mateos, 2009, p. 12).

Metodología

Esta investigación se realizó desde el paradigma interpretativo, por cuanto lo que se pretende es comprender la realidad, considerando que: “el conocimiento no es neutral [sino] relativo a los significados de los sujetos en interacción mutua y tiene pleno sentido en la cultura y en las peculiaridades de la cotidianidad del fenómeno educativo” (Ricoy, 2006, p. 17). Específicamente, el estudio se abordó desde el enfoque cualitativo interpretativo, por cuanto su pretensión no fue cuantificar el objeto de estudio, sino explorar, describir e interpretar cómo se ha ido implementando la educación intercultural en Colombia, especialmente en el departamento de Nariño.

El método de investigación utilizado fue el hermenéutico, el cual – para el caso de investigaciones interculturales- tiene como propósito la “búsqueda y mediación de posibilidades fecundas de sentido, en tanto capaz de donar otra perspectiva de la realidad interpretada [de los 'otros' tradicionalmente marginados], trazando narrativas que le concedan sentido” (Vergara, 2017, p. 39).

La unidad de análisis estuvo constituida por artículos científicos, ponencias y textos publicados a nivel internacional, nacional o regional y, además, normativas sobre educación intercultural. De estos documentos se obtuvo la información requerida utilizando como técnica la revisión documental con su respectivo instrumento: la ficha bibliográfica, la cual contenía los siguientes elementos básicos: datos de identificación de los textos o normas, temática tratada, conceptos abordados y desarrollados, ideas clave y conclusiones. En el caso de las estadísticas sobre estudiantes étnicos en instituciones de educación superior de la región se realizó la consulta directa en las oficinas de planeación o sus equivalentes, o también a directivos.

Resultados y Discusión

Los textos revisados evidenciaron que diferentes países, en especial de Latinoamérica, a partir de sus realidades, las reflexiones y planteamientos teóricos sobre la importancia y pertinencia de la educación intercultural, han establecido marcos normativos que les permitan impulsar la educación intercultural y el respeto de la diversidad. En el caso de Colombia, nación que, como lo manifiesta Pedreros (2010), se distingue por su amplia diversidad epistémica y cultural, ya que en ella confluyen múltiples comunidades diferenciadas, se destaca la siguiente normativa:

Inicialmente, la Constitución Política de 1991, en la que se reconoce la diversidad existente en el territorio y se expresa el compromiso del Estado de proteger la diversidad étnica y cultural. Simultáneamente, en la Ley 21 de 1991, por medio de la cual se aprueba el Convenio número 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, adoptado por la 76ª reunión de la Conferencia General de la OIT, Ginebra, 1989, se determina que la educación dirigida a las comunidades indígenas y tribales debe responder a sus necesidades particulares y tender al rescate de su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y sus otras aspiraciones sociales, económicas y culturales.

En la Ley 115 de 1994, Ley General de la Educación, su capítulo 3 hace referencia a la educación para grupos étnicos, en aspectos básicos como los siguientes: definición de etnoeducación, principios y fines esta educación, selección y formación de sus educadores.

En armonía con estos planteamientos, en el campo educativo, dentro del Plan Decenal de Educación de 1996-2005, el Ministerio de Educa-

ción Nacional contemplaba que se garantizará el respeto a la diversidad de niños, jóvenes y adultos que hacen parte del sistema educativo.

De igual manera, la Ley 397 de 1997 o Ley General de Cultura, en su artículo 1º, determina como principio fundamental que:

El Estado garantiza a los grupos étnicos y lingüísticos, a las comunidades negras y raizales y a los pueblos indígenas el derecho a conservar, enriquecer y difundir su identidad y patrimonio cultural, a generar el conocimiento de las mismas según sus propias tradiciones y a beneficiarse de una educación que asegure estos derechos (Congreso de Colombia, 1997, p. 1).

Se destaca que la educación intercultural en el país tiene sus orígenes en los movimientos étnicos presentes en la segunda mitad del siglo XX, que propiciaron un movimiento pedagógico étnico en su búsqueda de otras educaciones. Dicho movimiento permitió, a su vez, el surgimiento en 1986 de la etnoeducación “como parte del servicio educativo que se ofrece en comunidades y territorios de grupos étnicos” (Castillo, 2017, p. 279).

Previo a esto, con el Decreto 088 de 1976 se incluyó la educación indígena en el sistema educativo colombiano, y con el Decreto 1142 de 1978 se la reglamentó, haciendo explícito el derecho que les asiste a los grupos étnicos de construir y poner en marcha sus propias propuestas curriculares, con docentes elegidos y sostenidos por ellos mismos; adicionalmente, el decreto mencionado convocó a incorporar la educación bilingüe en las escuelas.

Por otro lado, a partir de la creación del Programa Nacional de Etnoeducación se empezó a promover la creación de programas etnoeducativos dentro de las comunidades indígenas; sin embargo, también el Estado extiende este término a la comunidad afro, a través de la Ley 70 de 1993 de comunidades negras, cuyo artículo 42 establece que el Ministerio de Educación Nacional diseñará y desarrollará una política de etnoeducación para las comunidades negras, con la asesoría de una comisión pedagógica donde haya representantes de esa comunidad.

En este marco, a través del Decreto 1122 de 1998, se reglamentó la creación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) en todos los niveles de formación, incluida la educación superior. Esta Cátedra, según la opinión de Castillo y Caicedo (2008), se constituye en una estrategia intercultural de la etnoeducación, que posibilita “interculturalizar la educación a partir del conocimiento de la historia, la cultura, la economía y el pensamiento político del aporte afrocolombiano al país” (p. 51). En la CEA se espera que se generen investigaciones que aporten al desarrollo académico, social y cultural de las comunidades afro, y que en la formación docente se incluyan lineamientos para atender a dicha comunidad.

No obstante, a pesar de la obligatoriedad, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos no se ha llevado a la práctica en la mayoría de centros educativos, porque está supeditada a la autonomía de las instituciones, porque muchas de estas instituciones desconocen la norma o no la quieren aceptar, porque no hay políticas claras para la formación de los docentes, que son los responsables de implementar la cátedra en el aula, incluso, porque hay quienes piensan que se trata de un racismo a la inversa (Castillo y Caicedo, 2008; Suárez, 2017).

Castellanos y Loaiza (2003) definen la etnoeducación como un proceso mediante el cual los integrantes 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” (p. 23); así, pues, la etnoeducación tiene como base la cultura de la comunidad.

Según Garcés (2008), en lo pedagógico y curricular, la etnoeducación debe cumplir los siguientes principios: a) identidad, referida a la cohesión interna del grupo; b) autonomía, alusiva a considerar el etnodesarrollo como la opción de vida; c) diversidad cultural, que busca el diálogo multicultural, el reconocimiento de la alteridad y la valoración de la diversidad; d) solidaridad, entendida como el respeto de los derechos humanos y los valores de las comunidades étnicas. Entonces, este autor sostiene que se está ante una nueva opción pedagógica y curricular que:

En primer lugar, cuestiona la educación tradicional occidental, abogando por un tipo de educación que valore los conocimientos generados por las propias comunidades, a partir de la lectura del entorno y el contexto del estudiante.

En segundo lugar, estructura los currículos teniendo en cuenta las problemáticas reales que existen en el contexto del estudiante dentro de su comunidad, con el propósito de aportar al mejoramiento de su calidad de vida y al etnodesarrollo de la comunidad en general.

En tercer lugar, incluye acciones de autoformación.

Y en cuarto lugar, considera la socialización del conocimiento por parte de los diferentes actores que participan en el proceso educativo como una estrategia especial de aprendizaje.

Igualmente, Garcés (2008) expresa que la etnoeducación no debe ser “un proceso impuesto desde el pensamiento que históricamente ha excluido y discriminado a [los pueblos de las minorías]” (p. 5), sino que debe constituirse en un medio de valoración de la persona, de su patrimonio cultural, de su identidad; al tiempo que debe promover la participación de la comunidad en las reflexiones y toma de decisiones en temas relacionados con el bien vivir.

Es “en la particularidad de la Etnoeducación [donde] surge la interculturalidad como una categoría asociada a la educación para la diversidad étnica y cultural” (Castillo y Caicedo, 2008, p. 7); pero la interculturalidad quedó solo ligada a la etnoeducación hasta que en la década de los noventa empezó a ser tratada en la educación superior, en especial, a propósito de la creación de programas de licenciatura para formar etnoeducadores desde el año 1995.

A través de estos programas de Licenciatura en Etnoeducación y Licenciatura en Educación Indígena, ofertados en alianza con diferentes universidades del país, se buscaba:

Cualificar la experiencia de quienes se venían desempeñando como maestros desde la década de los setenta y no contaban con el título de normalistas o bachilleres pedagógicos, dándole así 'legalidad' a quienes no contaban con formación académica formal, vinculados a las experiencias educativas del movimiento indígena (Rojas, 2008, p. 237).

En efecto, en su primera fase se ofrecieron siete programas de etnoeducación, ofertados por siete universidades diferentes (cinco oficiales y dos privadas), ubicadas en sitios estratégicos para atender a todo el país; dichas universidades son: Guajira, Cauca, Tecnológica de Pereira, UNAD, Amazonia, Pontificia Bolivariana y Mariana de Pasto (Nariño). En el año 2018 se mantiene la oferta de cuatro universidades: Cauca, Tecnológica de Pereira, UNAD y Universidad Pontificia Bolivariana. Se destaca que la Licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Cauca cuenta con acreditación de alta calidad para el periodo 2017-2021, mientras que la Universidad Pontificia Bolivariana ofrece la Licenciatura en Etnoeducación con Énfasis en Ciencias Sociales.

Con estos programas se busca formar nuevos docentes para que estén en condiciones de activar pedagógicamente la interculturalidad en la educación colombiana, claro está, que se ha mantenido un sesgo mayor hacia la formación de indígenas que a la formación de los afrocolombianos (Castillo y Caicedo, 2008).

De todas formas, las licenciaturas en etnoeducación constituyen una experiencia altamente significativa para el país, por cuanto ha motivado a las universidades a modificar su currículo y su enfoque con un propósito intercultural; además han replanteado el concepto de educador, ubicándolo como un sujeto intercultural; y, por último, han generado una importante producción dentro de sus procesos de formación investigativa, sobre “conocimientos que históricamente han estado por fuera del conocimiento oficial y que provienen de poblaciones culturalmente diferenciadas o revelan las formas de colonialidad que han sido impuestas para su comprensión” (Castillo y Caicedo, 2008, p. 65).

No obstante, las comunidades indígenas, considerando que la política etnoeducativa no satisfizo las expectativas políticas y culturales, continuaron luchando por la consolidación de una educación propia e intercultural (Mazabel, 2018), la cual efectivamente fue reconocida mediante el Decreto 1953 de 2014. En esta norma, en materia de educación superior, se establece en su artículo 66 que “los Territorios Indígenas pueden crear instituciones de educación superior indígena propias a través de sus autoridades en el marco del Sistema Educativo Indígena Propio” (Presidencia de la República, 2014), las que serán consideradas como entidades oficiales de carácter especial y contarán con personería jurídica y autonomía universitaria. Los requisitos para la creación de estos centros universitarios, establecidos en el artículo 68, son los siguientes: a) certificación del Territorio Indígena en lo pertinente o equivalente a los niveles de educación preescolar, básica y media; b) aval de las autoridades tradicionales del Territorio Indígena; y c) aprobación por parte del Ministerio de Educación Nacional del estudio de factibilidad que presente el Territorio Indígena. Sus principales objetivos, plasmados en el artículo 67, son: la formación integral y la investigación en el marco del Sistema Educativo Indígena Propio, y contribuir al reconocimiento de la diversidad étnica y cultural del país.

En lo que tiene que ver con las comunidades afrodescendientes, “aunque la política etnoeducativa tampoco ha dado respuesta a sus demandas, ellos continúan bajo esta política junto a otras (Mazabel, 2018, p. 177), orientaciones normativas que tienen por objetivo proteger la identidad cultural” (como la Ley 70 de 1993 de Comunidades Negras y sus decretos reglamentarios).

Sin embargo, el Decreto 1953 de 2014 aún no se ha reglamentado, pero cuando lo sea, se constituirá un el camino para regular las universidades interculturales que existen en Colombia, pues en este país, como en otros de América Latina, existen muy pocas universidades interculturales: la Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural (UAIIN) y la Misak Universidad.

De igual manera, es pertinente resaltar que en el país se cuenta con la experiencia de universidades convencionales que realizan acciones

de interculturalidad, como las universidades ya citadas, que ofrecen las licenciaturas en etnoeducación, y otras, como la Universidad de Antioquia, que ofrece un programa académico de Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, una Tecnología en Escuela de Gobierno Indígena y la Maestría en Educación con énfasis en Pedagogía y Diversidad Cultural; la Universidad del Cauca que oferta, además de la Licenciatura en Etnoeducación, la Maestría en Estudios Interculturales y la Maestría en Revitalización de las Lenguas; la Universidad Pontificia Javeriana de Cali que ofrece la Maestría en Interculturalidad, Desarrollo y Paz Territorial; la Universidad San Buenaventura de Cali que cuenta con el Doctorado en Educación, el cual tiene énfasis en estudios culturales y pedagogías decoloniales; La Universidad Distrital que ofrece la Maestría en Educación con énfasis en Comunicación Intercultural, Etnoeducación y Diversidad Cultural; la Universidad Pontificia Javeriana que tiene en su oferta educativa las Maestrías en Estudios Culturales y en Estudios Afrocolombianos; la Universidad de Manizales que ofrece la Maestría en Educación desde la Diversidad; y la Universidad Católica de Pereira que cuenta con la Maestría en Estudios Culturales.

Otras universidades han incluido en sus programas académicos tradicionales asignaturas electivas sobre interculturalidad y diversidad, o desarrollan líneas de investigación o educación continua en estos campos, tales son los casos de las siguientes instituciones: Universidad Externado de Colombia, Universidad del Norte, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Universidad Libre, Universidad Pedagógica Nacional y Universidad del Bosque. Cabe resaltar que la Universidad San Buenaventura de Cali oferta, a partir del primero de septiembre de 2018, el postdoctorado en Alta Investigación en Educación Intercultural.

Con respecto a la Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural (UAIIN), sobre la cual Graciela Bolaños, Libia Tattay y Avelina Pancho (2009) realizan una completa presentación, surgió en el año 2003 a partir de las luchas emprendidas por el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), en el marco de principios como: interculturalidad, unidad en la diversidad y pedagogía crítica, innovadora y transformadora; mientras que los criterios del enfoque formativo son, entre otros: autonomía, participación, comunitariedad, investigación, construcción colectiva del conocimiento y la construcción colectiva del currículo.

Dicha universidad ha contado con el apoyo de la Universidad Pedagógica Nacional y el apoyo económico del Gobierno vasco, y atiende a las nueve zonas indígenas del Cauca y a otras de Colombia a través de diferentes programas académicos, como: Pedagogía Comunitaria (con perspectiva intercultural), Derecho Propio Intercultural, Administración y Gestión Propia, Salud Propia e intercultural, Buen Vivir Comunitario, Revitalización de la Madre Tierra, Licenciatura en Pedagogía de Artes y Saberes Ancestrales, y Maestría Internacional de Comunicación Intercultural; esta última en acción conjunta con *Amawtay Wasa*⁴ del Ecuador y URACCAN de Nicaragua.

Cabe anotar que los títulos que otorga esta Universidad no han sido reconocidos por el Estado, por lo tanto, no cuentan con validez en Colombia, ni en el exterior, pero sí tienen validez dentro de las comunidades indígenas del país, en el marco del estatuto de los resguardos indígenas de Colombia. Como alternativa para que el título sea válido, la UAIIN mantiene convenio con la URACCAN de Nicaragua, para que esta expida los títulos a los estudiantes colombianos, quienes luego convalidan su título en el Ministerio de Educación Nacional. Pero esta situación que ha provocado la deserción de estudiantes que no desean el título dado por URACCAN, sino el de su universidad, está a punto de resolverse, por cuanto el Ministerio de Educación Nacional, en junio de 2018, reconoció a esta universidad como la primera universidad indígena oficial en Colombia. Después de esto vendrá la obtención de la personería jurídica y los registros calificados de sus 14 programas académicos, con lo cual los títulos que otorgue serán reconocidos plenamente en el país.

Ahora, pasando a experiencias de educación superior intercultural en el departamento de Nariño, inicialmente se precisa que se trata de un departamento ubicado al sur occidente de Colombia, que se distingue por ser biodiverso, pluriétnico y multicultural; y en el cual conviven blancos, mestizos, indígenas y afrocolombianos. Según el censo de 2005⁵,

4 La cual desafortunadamente fue cerrada por el gobierno ecuatoriano, debido a la reforma educativa orientada por principios de competencia netamente occidentales.

5 Se presentan los datos del Censo 2005, por cuanto del Censo 2018 el DANE aún no ha publicado datos de población por pertenencia étnica.

el 71% de la población de Nariño corresponde a mestizos y blancos, el 18,2% a afrocolombianos y el 10,8% a indígenas (Departamento Administrativo Nacional de Estadística, 2010); es decir, casi la tercera parte de la población nariñense, que asciende a 1.531.777 personas, corresponde a grupos étnicos.

Los pueblos indígenas que habitan en Nariño son siete: eperara siapidara, awá, inga, quillacingas, pastos, kofán y nasa, los cuales se ubican en 38 municipios de los 64 con que cuenta el departamento. Por su parte, la población afrodescendiente se encuentra localizada en 12 municipios de la zona pacífica del departamento y en el pie de monte costero (Gobernación de Nariño, 2013). La Cepal (2014) afirma que Nariño tiene mayor población indígena y afrodescendiente que el promedio del país⁶, en efecto, “se trata de un departamento con casi cuatro veces más indígenas y dos veces más afrodescendientes que el promedio nacional” (p. 1); también sostiene que es la población más joven que el promedio colombiano y que, contrario a lo que ocurre en América Latina, donde cerca del 40% de los indígenas residen en zonas urbanas, en Nariño –y en Colombia en general–, siguen viviendo básicamente en el sector rural. De igual forma, los afrodescendientes son más rurales que los del resto del país.

Cabe anotar que la población y el territorio indígena están constituidos en resguardos y cabildos, los que fueron integrados como entes territoriales por la Constitución Política de 1991. En este sentido, Nariño cuenta con 67 resguardos indígenas administrados por cabildos, los que constituyen la autoridad dentro de sus territorios (Universidad Nacional de Colombia, 2011).

En lo relativo al ofrecimiento de educación superior a indígenas y afrodescendientes se destaca que en los principales sitios de convergencia de estas comunidades, como son Tumaco e Ipiales, se encuentran ofertas de programas académicos de instituciones de educación superior convencionales, ya sean oficiales o privadas. Estas instituciones ofrecen programas tradicionales, a los cuales los jóvenes de grupos

⁶ El promedio de población indígena del país es de 3,43%, y el promedio de población afrocolombiana es de 10,8% (Departamento Administrativo Nacional de Estadística, 2010).

minoritarios entran en igualdad de condiciones que los de la población mayoritaria; tan solo se debe cumplir la disposición legal por parte de las universidades oficiales (Universidad de Nariño, UNAD y ESAP) de otorgar el 1% o 2 % de sus cupos, o uno o dos cupos, en cada programa, a aspirantes provenientes de pueblos indígenas y tribales.

En la ciudad de Pasto, que es el sitio al cual acuden grandes volúmenes de jóvenes del departamento de Nariño buscando formación universitaria, operan tres instituciones de educación superior oficiales: Universidad de Nariño, Universidad Nacional Abierta y a Distancia, y Escuela Superior de Administración Pública, también se encuentra el Servicio Nacional de Aprendizaje –SENA– con sus programas tecnológicos; y 14 instituciones de educación superior privadas, de las cuales cuatro son de la región: Universidad Mariana, Universidad CESMAG, Corporación Autónoma de Nariño y Fundación Universitaria Católica del Sur; las restantes son extensiones de universidades nacionales: Universidad Cooperativa de Colombia, Universidad Antonio Nariño, Pontificia Universidad Javeriana, Universidad Santo Tomás, Fundación Universitaria San Martín, Corporación Universitaria Remington, Fundación Universitaria del Área Andina, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Fundación Universitaria Juan de Castellanos y la Corporación Unificada Nacional de Educación Superior (CUN), las cuales en su gran mayoría ofrecen programas tradicionales, con excepción, en este momento, de la UNAD, que ofrece la Licenciatura en Etnoeducación. Por otro lado, la Universidad Mariana que ofertaba esta misma licenciatura ya no lo hace.

Haciendo alusión a estadísticas de estudiantes indígenas y afrodescendientes matriculados y graduados en las instituciones universitarias de la ciudad de Pasto, se ha podido comprobar que estos datos no están disponibles en las extensiones de universidades nacionales ni en la Fundación Universitaria Católica del Sur, entonces, se logró obtener información de tres centros universitarios originarios de Pasto y de la UNAD, que ofrece la Licenciatura en Etnoeducación, así se conoció, en el caso de la Universidad de Nariño, el comportamiento en la matrícula de estudiantes indígenas y afrodescendientes en el periodo 2010-2019, el cual se presenta en la tabla 1.

Tabla 1

Estudiantes indígenas y afrodescendientes matriculados en la Universidad de Nariño. Periodo 2010-2019

Grupos	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Negritudes de Nariño	121	117	120	125	125	131	135	138	133	126
Indígenas de Nariño	174	180	185	179	183	183	184	192	193	196
Indígenas de Putumayo	93	103	111	120	129	132	133	134	137	132
Total	388	400	416	424	437	446	452	464	463	454

Fuente: Oficina de Planeación y Desarrollo. (2019). Datos con base en reportes del Sistema de Estadísticas Universidad de Nariño.

En lo que respecta a la Universidad Mariana, las estadísticas de sus estudiantes étnicos a septiembre de 2019 corresponden a 296 alumnos indígenas y 90 afrodescendientes (según información suministrada por la Administración de Sistemas Informáticos). En lo que tiene que ver con los estudiantes atendidos por la Licenciatura en Etnoeducación, los únicos datos a que se tuvo acceso son los suministrados, de manera verbal, en el año 2018, por el entonces Decano de la Facultad de Educación, magíster Álvaro Gómez, y son los siguientes: 269 afrodescendientes graduados, 139 en la sede de Barbacoas, 38 en la sede de El Charco y 92 en Tumaco. Están pendientes de grado 10 egresados.

En cuanto a la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, a través del doctor Sixto Campaña Bastidas, Director del CEAD Pasto, se reportó, al año 2018, que en el programa de Licenciatura en Etnoeducación se han atendido a 931 indígenas y afrodescendientes: 901 activos y 30 ya graduados. Se destaca que esta gran cantidad de alumnos activos obedece a que en marzo del 2014, la UNAD firmó un convenio con la Secretaría de Educación Departamental para ofrecer la Licenciatura en Etnoeducación a 901 indígenas y afrodescendientes de Nariño; de esta manera, esta Universidad entró, por primera vez, a atender a la comunidad afro. Por su parte, el profesor Alejandro Solarte Bastidas, Líder ZCsur_ECEDU del CEAD Pasto, precisó que el número total de graduados es de 330 a diciembre de 2019.

La Corporación Autónoma de Nariño, según datos suministrados ver-

balmente por el doctor Jaime David Colunge Ordoñez, Vicerrector de Bienestar, contaba en el primer semestre académico del año 2019 con 189 estudiantes indígenas y 35 afrodescendientes; pero estas estadísticas corresponden no solo a la sede de Pasto, sino también a las sedes de Ipiales, Cali, Villavicencio y Putumayo.

Específicamente, en la Institución Universitaria CESMAG, hoy Universidad CESMAG, se cuenta con estadísticas sobre estudiantes indígenas y afrodescendientes matriculados tan solo a partir del año 2010, las cuales se muestran en la tabla 2.

Tabla 2

Estudiantes indígenas y afrodescendientes matriculados en la Institución Universitaria CESMAG. Periodo 2010-primer semestre de 2019

Año	Indígenas	Afrodescendientes	Total
2010	6	6	12
2011	20	10	30
2012	39	15	54
2013	61	38	99
2014	101	44	145
2015	73	27	100
2016	90	33	123
2017	101	38	139
2018	127	52	179
2019	157	65	222

Fuente: Oficina de Planeación de la Universidad CESMAG. (2019).

Es importante aclarar que estas cifras son establecidas en la Oficina de Planeación, con los datos que suministran los estudiantes en sus fichas de matrícula; pero, en realidad, lo que se ha detectado desde la Oficina de Inclusión y Diversidad es, por una parte, que los jóvenes, en su gran mayoría los afrodescendientes, no se reconocen como tal, es decir, niegan su pertenencia étnica; mientras que estudiantes que se declaran como indígenas, buscando acceder a los beneficios que el Go-

bierno ha establecido para esta comunidad, no lo son. Así es que estas cifras corresponden a una aproximación.

Centrando la atención en la Licenciatura en Etnoeducación, se resalta que la Universidad Mariana ofertó este programa desde el año 2004 hasta el 2016, su duración era de 5 años, y su misión se dirigía a fortalecer diferentes saberes, entre ellos, los humanísticos, de la cosmovisión, ambientales e investigativos, en un marco de libertad, responsabilidad y autonomía. La metodología de formación fue a distancia, con encuentros presenciales cada 15 días o cada mes, dependiendo de los sitios de procedencia de los alumnos. La carrera no se dividía por semestres sino por Niveles de Trabajo Formativo (NTF) que tenían una duración de un año cada uno, en estos Niveles se trabajaba considerando módulos elaborados para cada asignatura.

En esta Universidad, la Licenciatura en Etnoeducación tuvo la particularidad de que se ofrecía tan solo a comunidades afrodescendientes, pero no desde la ciudad de Pasto, sino en sitios de convergencia de la población afrodescendiente, como son: Barbacoas, Tumaco y El Charco; los docentes en su mayoría eran afrodescendientes.

En la Universidad Mariana decidieron no continuar ofertando la Licenciatura en Etnoeducación debido a que se había orientado a atender a la comunidad afrodescendiente en los municipios de Barbacoas, El Charco y Tumaco, y ya lograron atender a la cantidad de población que se había previsto.

El programa de Licenciatura en Etnoeducación de la UNAD, creado en el año 2000 y acreditado de alta calidad en el año 2012, contrario a lo acontecido en la Universidad Mariana, se ofreció a las comunidades indígenas, mediante la modalidad a distancia virtual, a través de cursos básicos comunes, cursos básicos disciplinares y profesionales, y cursos electivos. El propósito de este programa es apoyar a grupos étnicos y culturales en el desarrollo de estudios, en su formación investigativa y en su progreso educativo. Cabe anotar que, a partir del convenio con la Secretaría de Educación Departamental, esta universidad pasó también a atender a la población afrodescendiente.

Finalmente, hay que destacar que las diferentes instituciones de educación superior del departamento de Nariño, al igual que en otras del país, han empezado a incorporar acciones sobre inclusión y diversidad a partir de la Política de Educación Superior Inclusiva, promulgada en el año 2013, por ejemplo, en la Institución Universitaria CESMAG, hoy Universidad CESMAG, se creó la Oficina de Inclusión y Diversidad en el primer semestre del año 2014, con el propósito de brindar a la comunidad universitaria, y en especial a los estudiantes con necesidades educativas diversas, asesoría y acompañamiento para que logren sus metas educativas; igualmente, dicha Oficina pretende orientar a las familias de estos estudiantes, realizar talleres de sensibilización y orientación sobre la diversidad y vulnerabilidad dirigidos a los demás integrantes de la comunidad educativa. Con estas actividades se procura garantizar la permanencia y retención estudiantil de todos los alumnos.

Conclusiones

La educación intercultural se configura en una importante alternativa para atender la diversidad cultural presente en las instituciones de educación superior, por cuanto su esencia radica en que las diferencias culturales se constituyen en un factor de enriquecimiento del proceso educativo y no en un mecanismo de discriminación, en el sentido, que se aceptan y se valoran las particularidades del otro en su ser, es decir, se tiene en cuenta la alteridad, y también se aceptan, valoran y aprovechan sus rasgos identitarios culturales y también sus conocimientos, en especial de indígenas y afrodescendientes, quienes tienen mucho que aportar con sus saberes locales.

De igual manera, la educación intercultural, desde el punto de vista pedagógico, propicia en los estudiantes lo que siempre se ha considerado fundamental para una formación de calidad y duradera: el aprendizaje significativo, que se logra relacionando y valorando los saberes propios de los estudiantes con los conocimientos universales generados en otros contextos, teniendo en cuenta las realidades que ellos viven y dándoles la palabra para escuchar sus decires y sentires.

El estudio adelantado también permite establecer que la normativa sobre educación intercultural en Colombia ha avanzado a grandes pasos en los últimos 29 años, a partir de la adopción de la Constitución Política de 1991; no obstante, su aplicabilidad en las instituciones educativas sigue siendo reducida, a pesar de su profunda importancia para hacer realidad en las aulas del país la inclusión de la diversidad cultural y avanzar hacia una educación más igualitaria y sin discriminaciones. En este aspecto, se destacan acciones importantes como: la definición y adopción de la etnoedu-

cación, la creación de dos universidades interculturales y la vivencia de experiencias de interculturalidad en instituciones de educación superior convencionales.

En lo que respecta al caso del departamento de Nariño se puede inferir que las instituciones de educación tradicionales, cuya cantidad es significativa, deben reaccionar contundentemente a las tendencias latinoamericanas y nacionales de la aceptación de la diversidad y la interculturalidad como ya lo han hecho países como México y Bolivia, incorporando acciones que evidencien su interés de aportar al desarrollo regional, a través de la docencia, la investigación y la extensión, considerando las particularidades de su población multicultural y pluriétnica.

Referencias

Aguado, T. (2005). La educación intercultural en la práctica escolar. Investigación en el ámbito español. *Revista de Educación*, (7), 43-51. Recuperado de www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/download/.../1039

Alonso, A. (2013). La injerencia de la filosofía intercultural en un proyecto de educación sensible a la alteridad. Lecturas a partir de la reflexión de Raúl Fornet Betancourt. En Ismael Cáceres Correa (Comp.). *Funcional y Fáctica. Reflexiones críticas respecto al modelo educativo en nuestra América* (pp. 61-67). Concepción (Chile): Academia Libre y Popular Latinoamericana de Humani. Recuperado de <https://www.aacademica.org/acatl/5.pdf>

Beatriz-Melo, N. (2019). Enseñanza a partir de saberes tradicionales de las comunidades de la etnia wayuu. *Educación y Educadores*, 22 (2), 237-255. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v22n2/0123-1294-eded-22-02-237.pdf>

Bolaños, G., Tattay, L. y Pancho, A. (2009). Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural (UAIIN): Un proceso para fortalecer la educación propia y comunitaria en el marco de la interculturalidad. En Daniel Mato (Coord.). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos* (pp. 155-190). Caracas: Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC). Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000185698/PDF/185698spa.pdf.multi>

Castellanos, J. M. y Loaiza, M. O. (2003). Fundamentos de la discriminación positiva en la política de acceso de grupos étnicos a la educación pública. *Revista de la Universidad de Caldas*, 12 (23), 1-25. Recuperado de <https://sites.google.com/site/ccsociedad/juan-m-castellanos>

Castillo, E. y Caicedo, J. A. (2008). *La Educación intercultural bilingüe: el caso colombiano*. Buenos Aires: Fund. Laboratorio de Políticas Públicas. Recuperado de http://www.foro-latino.org/apc-aa-files/.../22_colombia_eib.pdf

Castillo, E. (2017). Entre modernidad y etnoeducación: 188 años de travesías de la Universidad del Cauca. En Daniel Mato (Coord.). *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Política y prácticas de inclusión, democratización e interculturalización* (pp. 339-358). Argentina: Eduntref. Recuperado de http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/pdf_1625.pdf

Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). El giro decolonial. En El giro decolonial Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.

Cepal. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2014). *Departamento de Nariño, Colombia. Perfil sociodemográfico básico*. Recuperado de http://www.cepal.org/celade/noticias/paginas/2/40392/2_Narino.pdf

Congreso de Colombia (4 de marzo, 1991). Por medio de la cual se aprueba el Convenio número 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, adoptado por la 76a reunión de la Conferencia General de la OIT, Ginebra, 1989. [Ley 21 de 1991]. D O, 39.720. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=37032>

Congreso de Colombia (27 de agosto de 1993). Por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política. [Ley 70 de 1993]. D O, 41.013. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=7388>

Congreso de Colombia (8 de febrero, 1994). Ley General de la Educación. [Ley 115 de 1994]. D O, 41.214. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=292>

Congreso de Colombia (7 de agosto, 1997). Por la cual se desarrollan los Artículos 70, 71 y 72 y demás Artículos concordantes de la Constitución Política y se dictan normas sobre patrimonio cultural, fomentos y estímulos a la cultura, se crea el Ministerio de la Cultura y se trasladan algunas dependencias. [Ley 397 de 1997]. D O, 43.102. Recuperado de www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=337

Constitución Política de Colombia [Const.] (1991) 2da Ed. Legis.

Córdoba, M. E. (2019). *Formación investigativa de estudiantes de pregrado desde una perspectiva intercultural y de reconocimiento de la alteridad* (tesis de doctorado). Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.

Coordinación General de Educación intercultural y Bilingüe. (s.f.). ABC de la interculturalidad. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de <https://eib.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2017/06/ABC-de-la-Interculturalidad.pdf>

CRES. (2018). III Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe. Declaración. Recuperado de [http://www.cres2018.org/uploads/declaracion_cres2018%20\(2\).pdf](http://www.cres2018.org/uploads/declaracion_cres2018%20(2).pdf)

Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2010). *Boletín censo general 2005: perfil Nariño*. Recuperado de http://www.dane.gov.co/files/censo2005/PERFIL_PDF_CG2005/52000T7T000.PDF

Dietz, G. y Mateos, L. S. (2009). La diversidad cultural en la educación superior: hacia una etnografía de la universidad veracruzana intercultural. En Romualdo López (Presidencia). *Multiculturalismo y educación*. Área temática llevada a cabo en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, México. Recuperado de <http://www.>

comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_12/ponencias/0084-F.pdf

Dietz, G. (2012). Reflexividad y diálogo en etnografía colaborativa: el acompañamiento etnográfico de una institución educativa “intercultural” mexicana. *Revista de Antropología Social*, 21, 63-91. Recuperado de: www.redalyc.org/pdf/838/83824463003.pdf

Dussel E. (1980). *La pedagógica latinoamericana*. Nueva América: Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/otros/20120423090342/historia.pdf>

Fábregas, A. (2009). Cuatro años de Educación Superior Intercultural en Chiapas, México. En Daniel Mato (Coord.). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina* (pp. 251-278). Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC). Recuperado de <http://biblio.flacsoandes.edu.ec/catalog/resGet.php?resId=44737>

Garcés, D. (2008). Nueva opción pedagógica, la etnoeducación afrocolombiana. En *La educación afrocolombiana. Escenarios históricos y etnoeducativos 1975-2000*. (Inédito). Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/article-98798.html>

Gobernación de Nariño (2013). *Plan Territorial de Formación de Docentes de Nariño 2013-2015 “Formar para transformar”*. Recuperado de www.mineduccion.gov.co/.../articles-319469_archivo_pdf_Narino.pdf

Guerra, E. y Meza, M. (2009). El corto y sinuoso camino de la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM). En Daniel Mato (Coord.). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos* (pp. 215-250). Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC). Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000185698/PDF/185698spa.pdf.multi>

Mazabel, M. (2018). Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en Colombia. En Daniel Mato (Ed). *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina* (pp. 171-196). Caracas: Editorial IESALC Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC). Recuperado de <http://www.iesalc.unesco.org/ve/>

Ministerio de Educación Nacional. (1996). *Plan Decenal de Educación 1996-2005*. Recuperado de www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85242_archivo_pdf.pdf

Orrego, J. y Jaramillo, D. (2019). Educación, cuerpo y alteridad. Encuentros cara a cara para la formación del otro. *Alteridad 14* (1), 89-97. Recuperado de <https://alteridad.ups.edu.ec/index.php/alteridad/article/view/1.2019.07>

Osorio, I. (2013). La farsa de la educación intercultural en nuestra América. En Cáceres, I. (Comp.), *Funcional y Fáctica: reflexiones críticas sobre el modelo educativo en nuestra América*, (pp. 48-60). San Pedro de la Paz, Concepción, Chile: Academia Libre y Popular Latinoamericana de Humanidades. Recuperado de <https://www.academica.org/acatl/5.pdf>

Pedrerós, M. (2010). Aportes para dimensionar la educación intercultural en Colombia. En Asociación Colombiana para la Investigación en Educación en Ciencias y Tecnología EDUCyT (Ed.). *Formación de educadores en ciencias en el contexto de la investigación en el aula. Ponencia llevada en el II Congreso Nacional de Investigación en Educación en Ciencias y Tecnología*, Santiago de Cali, Colombia. Recuperado de http://portales.puj.edu.co/dhermith/Ponencias%20Finales_congreso_Educyt/Aportes%20para%20dimensionar%20la%20Educaci%C3%B3n%20Intercultural%20en%20Colom.pdf

Peñalva A. y Leiva, J. J. (2019). La interculturalidad en el contexto universitario: necesidades en la formación inicial de los futuros profesionales de la educación. *Educación 57* (1), 141-158. Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/educar/educar_a2019v55n1/educar_a2019v55n1p141.pdf

Presidencia de la República de Colombia (22 de enero de 1976). Por el cual se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional. [Decreto 088 de 1976]. D O, 34495. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-102584_archivo_pdf.pdf

Presidencia de la República de Colombia. (18 de junio de 1998). Por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en todos los establecimientos de educación formal del país y se dictan otras disposiciones. [Decreto 1122 de 1998]. D O, 43.325. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-86201.html>

Presidencia de la República de Colombia. (7 de octubre de 2014). Por el cual se crea un régimen especial con el fin de poner en funcionamiento los Territorios Indígenas respecto de la administración de los sistemas propios de los pueblos indígenas hasta que el Congreso expida la ley de que trata el artículo 329 de la Constitución Política [DECRETO <LEY> 1953 DE 2014]. D O, 49.297, https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/decreto_1953_2014.htm

Ricoy, C. (2006). Contribuciones sobre los paradigmas de investigación. *Educação: Revista do Centro de Educação*, 31(1), 11-22. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117257002.pdf>

Rodríguez, H. M., Yarza, V. A. y Echeverri, J. A. (2016). Formación de maestros y maestras para y desde la diversidad cultural. *Pedagogía y Saberes*, (45), 23-30. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/4466/3683>

Rojas, A. (2008). ¿Etnoeducación o educación intercultural? Estudio de caso sobre la licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Cauca (Colombia). En Daniel Mato (Coord.). *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina* (pp. 125-138). Caracas: Editorial IESALC Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC). Recuperado de <http://biblio.flacsoandes.edu.ec/catalog/resGet.php?resId=44737>

Santos, M. (2010). Pedagogía, historia y alteridad. *Teor. educ.*, (22), 63-84. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/8296>

Santos, M., Lorenzo, M. del M. & Aparicio, P. (2010). Cambio en la universidad y las previsiones de una formación más intercultural de los jóvenes. *Revista Innovación Educativa*, 10(50), 44-53. Recuperado de www.redalyc.org/articulo.oa?id=179414960006

Sidekum, A. (2005). Multiculturalismo, desafíos para la educación en América Latina. *Red internacional de estudios interculturales* (pp. 1-15). Recuperado de <http://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/081014.pdf>

Suárez, F. (2017). Los procesos de formación y actualización de docentes en etnoeducación afro en el suroccidente colombiano desde la Universidad del Pacífico. En Daniel Mato (Coord.). *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Política y prácticas de inclusión, democratización e interculturalización* (pp. 339-358). Argentina: Eduntref. Recuperado de http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/pdf_1625.pdf

Universidad Nacional de Colombia (2011). *Caracterización del departamento de Nariño*. Recuperado de http://www.observatorioddr.unal.edu.co/productos_academicos/nuevos/narino/Caracterizacion_del_departamento_de_Narino.pdf

Vergara, F. J. (2017). Sociohermenéutica de la modernidad e interculturalidad dialógica: Compilación conceptual. Santiago de Chile, Chile: ODUICAL. Recuperado de

https://repository.ucatolica.edu.co/bitstream/10983/19728/1/Primer-Congreso-Internacional-de-Interculturalidad_Cap03.pdf

Walsh, C. (2007). ¿Son posibles unas ciencias sociales/ culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas* (26), 102-113. Recuperado de www.redalyc.org/articulo.oa?id=105115241011

Walsh, C. (2012). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. *Revista Retta*, 3(6), 1-29. Recuperado de <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13582/13582.PDFXXvmi=xvEqI4lxqrPxXfjHXLp8eeBz7xNhc8OKEsc0wzxZ1ow0ER-HCD8LRnruVfM9nCT3564DFDCG2aGH2ojGw6zVt1qqheAGQtJ-VAOzgrcWunEcp4w7CDGx7HZx0d8G5Dp1eeBuHOsc8oDcWKOAr-mH>