



LAS POLÍTICAS PARA EL ACCESO Y PERMANENCIA DE LA POBLACIÓN INDÍGENA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA*

Policies for access and permanence of the indigenous population in higher education in Colombia

Elkin Leonardo Castañeda Ramos**
Nohemy Marcela Bedoya Ríos***

Recepción: 23 marzo de 2023. Aceptación: 29 de diciembre de 2023.

DOI: <http://dx.doi.org/10.21017/Rev.Repub.2024.v36.a166>

RESUMEN

En Colombia, si bien existen diferentes políticas públicas dirigidas a garantizar el derecho a la educación de los pueblos indígenas, las estadísticas evidencian que esta población afronta grandes dificultades para acceder a la educación superior y fuertes obstáculos para permanecer y finalizar sus estudios universitarios exitosamente. El presente artículo de reflexión explora y analiza críticamente las políticas públicas vigentes en Colombia, que pretenden promover el acceso y la permanencia de la población indígena en la educación superior. Se parte del examen de los documentos públicos que guían la acción estatal y gubernativa en el desarrollo de este derecho fundamental a la educación, en consonancia con otros derechos como la igualdad, el libre desarrollo de la personalidad y los derechos económicos y sociales, todos de rango constitucional. Luego del proceso analítico, surgen interrogantes concluyentes que permiten explorar los límites teóricos y prácticos inherentes a la construcción de la interculturalidad en la educación superior colombiana, a partir de las políticas públicas implementadas por el Estado, las cuales revelan una falta de articulación entre todos los actores involucrados para la eficacia de los planes,

* Artículo producto del proyecto de investigación: *Políticas para el acceso y permanencia de la población indígena en la educación superior en Colombia*, ejecutado dentro del programa de Doctorado en Educación de la Universidad Antonio Nariño. Bogotá, Colombia.

** Magister en Derecho Administrativo y abogado. Candidato a Doctor en Educación de la Universidad Antonio Nariño.

*** Doctora en Educación de la Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul; Magíster en psicología y psicóloga de la Universidad del Valle. Docente e investigadora de la Universidad Antonio Nariño.

principalmente en lo concerniente a las necesidades particulares de las poblaciones indígenas en cada contexto específico.

Palabras clave: acceso, permanencia, educación superior, población indígena.

ABSTRACT

In Colombia, although there are different public policies aimed at guaranteeing the right to education of indigenous peoples, statistics show that this population faces great difficulties in accessing higher education and strong obstacles to remain in and successfully complete their university studies. This article explores and critically analyzes the public policies in force in Colombia, which aim to promote the access and permanence of the indigenous population in higher education. It starts with an examination of the public documents that guide state and governmental action in the development of this fundamental right to education, in line with other rights such as equality, free development of personality and economic and social rights, all of constitutional rank. After the analytical process, conclusive questions arise that allow exploring the theoretical and practical limits inherent to the construction of interculturality in Colombian higher education, based on the public policies implemented by the State, which reveal a lack of articulation among all the actors involved for the effectiveness of the plans, mainly concerning the particular needs of the indigenous populations in each specific context.

Keywords: access, permanence, higher education, indigenous population.

INTRODUCCIÓN

Colombia alberga una importante diversidad cultural con la presencia de al menos 115 pueblos indígenas y más de 65 lenguas nativas (ONIC, 2015) que son parte fundamental del patrimonio cultural del país. La incorporación de estudiantes indígenas a la educación superior avanza lentamente en Latinoamérica. En Colombia, tan solo el 2,7% de la población indígena con 18 años o más logra acceder y no hay datos de cuántos terminan los programas académicos (Calero, 2017).

El objetivo de esta investigación es analizar críticamente las políticas públicas vigentes en Colombia sobre acceso y permanencia de la población indígena a la educación superior. Se parte de un marco teórico y conceptual sobre educación intercultural y se exploran las implicaciones desde las políticas públicas, diferenciando entre las medidas orientadas a promover el acceso y aquellas dirigidas a garantizar la permanencia. Es crucial reconocer la importancia de

esta distinción para abordar de manera efectiva los desafíos presentes en el ámbito educativo y trabajar hacia un sistema más inclusivo y equitativo.

La educación superior es una columna estructural del desarrollo del Estado Social de Derecho proclamado en la Constitución colombiana. No obstante, el acceso y la permanencia de la población indígena en la educación superior se han visto restringidos por varios aspectos que van desde la logística presupuestal hasta la voluntad legislativa y ejecutiva (Caballero, Díaz, Espitia, & Monroy, 2021). A pesar de los progresos en políticas de inclusión, todavía persisten obstáculos que inducen a una evaluación crítica con el fin de coadyuvar a la implementación de una educación superior más equitativa, diversa, inclusiva y pertinente para las etnias indígenas.

En el camino de garantizar el acceso y la permanencia de la población indígena en la educación superior en Colombia, es primordial indagar sobre diversas alternativas que permitan superar las dificultades históricas que aún subsisten. La inclusión de los pueblos indígenas no puede ser analizada de forma homogénea, pues es necesaria una orientación contextualizada y perceptiva hacia las características de cada colectividad étnica (Trochez, 2021). En este sentido, se ha realizado una evaluación de las referidas políticas públicas en Colombia, considerando su capacidad para asegurar la inclusión de las diversas identidades culturales y las variadas circunstancias socioeconómicas de cada grupo indígena. Este análisis se orienta hacia la efectividad y sostenibilidad de dichas políticas, reconociendo la necesidad de abordar las particularidades de tales comunidades para lograr un impacto positivo y duradero.

Dicha implementación solo será factible si las políticas públicas están respaldadas por una sólida normatividad con intervención de las comunidades indígenas, para que en casos de segregación se movilice el aparato estatal tendiente a evitar que se obstaculice el acceso o la permanencia de indígenas en instituciones de educación superior, y se les brinde asesoría sobre sus derechos para que puedan culminar exitosamente sus estudios (Hart, 2019).

Se examina la efectividad de las políticas en términos de respeto por la diferencia, equidad y equiparación, elementos esenciales para lograr la inclusión de indígenas en los programas de formación superior. Asimismo, se analiza cómo estas políticas favorecen el fortalecimiento de las instituciones y programas propios de las comunidades indígenas, contribuyendo así a una participación más activa y significativa en el ámbito educativo (Rivera, 2021).

También se reflexiona críticamente sobre la eficacia de atmósferas de cooperación e inclusión, fruto de las políticas públicas, que propician la oferta de carreras universitarias que reflejen la diversidad, con directivos y profesores

competentes en áreas de equidad e integración con vasto conocimiento de poblaciones y etnias específicas (De Freitas e Silva & Bezerra, 2022), situación que es imperativa para impedir la deserción por motivos de inadaptabilidad o segregación, ya que solo el acceso no soluciona los inconvenientes de inclusión e integración si no hay personal académico y administrativo capacitado en poblaciones indígenas.

Y es que es fundamental ir más allá y considerar la calidad y la adaptabilidad de la experiencia educativa para la población indígena. La mera admisión a las instituciones no garantiza la permanencia ni el éxito académico si no se abordan las barreras de inadaptabilidad o segregación que puedan surgir (Suárez, 2017).

Para abordar desde lo público y de manera efectiva la disparidad en el acceso y la permanencia, es esencial no solo garantizar el acceso inicial, sino también crear ambientes educativos inclusivos y contar con un personal capacitado en cuestiones de diversidad y cultura. Estos son elementos clave para transformar la educación superior en un espacio donde los estudiantes indígenas puedan ingresar, prosperar y contribuir al enriquecimiento de la sociedad en su conjunto (Santhakumar, Dietz, Castillo, & Shephard, 2023).

Los sucesivos gobiernos comprometidos con diseñar y ejecutar las políticas públicas han reconocido la categoría constitucional de este proceso de inclusión decisivo para el desarrollo social y económico de las comunidades involucradas, y para la nación en general. Este análisis crítico asume como factor evaluativo que lograr eficiencia en la inclusión es viable para el gobierno si en su política pública diseña la participación de docentes especializados en el tema, preferiblemente integrantes de grupos indígenas, y de equipos de prevención expertos en situaciones de exclusión educativa que permitan concertar acciones y recursos estatales que incidan positivamente en el ingreso de esta población a la educación superior (Stewart-Hall, Langham, & Miller, 2023). Son trascendentes los postulados de Stewart-Hall, Langham y Miller; allí se incita a los responsables de las políticas públicas educativas a reflexionar más sobre la jerarquía de los modelos y tácticas a seguir, teniendo en cuenta la prevención activa en los instantes decisivos del proceso educativo como lo son, el ingreso, primer componente de riesgo en exclusión, y luego la convivencia educativa inclusiva en respeto por la diferencia con seguimiento a los ambientes que garanticen la estabilidad de los educandos indígenas (Stewart-Hall, Langham, & Miller, 2023).

Las políticas públicas deben apoyar la creación de espacios más seguros para estudiantes marginados, por ejemplo, facilitando eventos y redes accesibles a través de los cuales se promueva el conocimiento de las comunidades indígenas u otras, que permita un intercambio no formal de saberes, a la par que se

recibe la instrucción formal respectiva; se debe desafiar los prejuicios y trabajar para confrontar las propias suposiciones y privilegios, sin importar cuán marginados puedan haber estado algunos estudiantes en el pasado y trascender a apoyar la búsqueda de una erudición crítica que impulse límites por parte de la vigilancia institucional (Pearce, 2020). Es pertinente examinar si eso se cumple en la actual plataforma de acción estatal colombiana.

La base fundamental del análisis es la Política Pública Educativa para los Grupos Étnicos en Colombia que se formuló en 2013, que está vigente y cuya última actualización documental data de 2018: *Lineamientos de Política de Educación Superior Inclusiva e Intercultural de 2020*; herramientas que están en conexión con otras más específicas. También el de Generación E y Gratuidad de 2022: *Lineamiento Equidad Social en el Acceso y Permanencia en la Educación Superior*, instrumento reciente que permite evaluar resultados y proponer ajustes. Se relacionan, complementariamente la legislación y políticas anteriores que, aunque ya no estén vigentes totalmente, sirven de referencia para el análisis propuesto.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA DE ANÁLISIS

El documento base de política pública vigente en Colombia en materia de acceso y permanencia de la población indígena a la educación superior se denomina: *Lineamientos de Política de Educación Superior Inclusiva e Intercultural*, un espacio en que los estudiantes de esta población definen su desarrollo profesional en medio de exclusión, discriminación y falta de oportunidades. Hay una primera etapa de examen donde se estudia el proceso de ingreso de personas de etnias indígenas a la educación superior, visto desde las políticas públicas vigentes, en una labor de tipo documental que analiza los planes vigentes en el Estado colombiano referentes a este tema. Luego se efectúa un reconocimiento teórico de conceptos como el acceso, la permanencia, la inclusión, la etnoeducación, la educación superior y la identidad cultural.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR PARA POBLACIÓN INDÍGENA: DE LA DOCUMENTACIÓN A LA REALIDAD

Desde la Constitución de 1991¹ el Estado colombiano registra jurídicamente la diversidad étnica y cultural de la nación, reconocimiento que se convierte en derechos concretos como: la autodeterminación de los pueblos, la protección

1 Arts. 7, 10, 68, 69, 70.

de las culturas, el uso y oficialidad de las lenguas, la enseñanza bilingüe, la educación en el respeto a la identidad, el acceso en igualdad de oportunidades a la investigación, la ciencia y la cultura.

La norma suprema, al estipular el derecho a la educación, preceptúa que: “Los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural” -art. 68- y que: “el Estado facilitará mecanismos financieros que hagan posible el acceso de todas las personas aptas a la educación superior” -art. 69-; así mismo que: “tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional” -art. 70-.

Concurre en el ordenamiento jurídico nacional una normatividad específica para la educación superior que se despliega por medio de la Ley 30 de 1992², o Ley de la Educación Superior, que luego de su expedición no reglamentó nada sobre las comunidades indígenas. Uno de los desatinos de la política de Educación Superior para los grupos indígenas es el que: “tiene que ver con la separación de los niveles en dos sistemas, el de Educación básica y Media, y el de Educación Superior, dejando un vacío que no permite la continuidad y su adecuada articulación” (Unesco, 2004, pág. 43).

Desde sus orígenes, como se extiende en el informe de Unesco anteriormente citado, la legislación colombiana y sus consiguientes políticas públicas o ignoraron a la población indígena o reglamentaron erradamente lo que ha incidido en un bajo acceso de las personas de grupos indígenas a la educación superior y, peor aún, en los pírricos resultados de permanencia y graduación en los programas que inician y que a 2021 arrojaban el dato de 6,7% de la población indígena con algún nivel educativo superior y apenas el 0,6% poseía un nivel educativo de posgrado (Trochez, 2021).

En la actualidad se hallan vigentes los Lineamientos de Política de Educación Superior Inclusiva e Intercultural que para el contexto de la educación superior se asumen desde dos principios que: “Buscan promover el acceso, la permanencia y la graduación de estudiantes pertenecientes a los diferentes grupos priorizados” (Ministerio de Educación Nacional, 2018, p. 48) que son la integralidad y la flexibilidad.

2 Ley 30 de 1992, por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior (diciembre 28). Diario Oficial No. 40.700 de 29 de diciembre de 1992. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0030_1992.html

El principio de Integralidad lo entiende el Ministerio de Educación Nacional (MEN) como la extensa superficie de estrategias y líneas de ejecución que requieren ser reconocidas para la inclusión de todos los estudiantes en la educación superior. Sobresale la naturaleza sistémica de este lineamiento que prioriza el acceso, la permanencia y la graduación como metas esenciales y que además, combina intrínsecamente con la calidad, determinada en el contexto del desarrollo integral de los educandos, y la pertinencia, definida como la relación directa de las personas que se educan con su entorno vital (Ministerio de Educación Nacional, 2018).

El principio de flexibilidad lo concibe el Ministerio de Educación Nacional como la adaptabilidad para conectarse con la diversidad cultural que se origina en la afirmación de que el ambiente de quienes estudian es dinámico y exige que las planeaciones públicas se revisen, ajusten y actualicen frecuentemente en consonancia con la educación inclusiva (Cortés, 2023).

Frente a estos dos principios rectores de la política inclusiva vigente en Colombia hay que acotar dos reflexiones. Una, que la meta de acceso, permanencia y graduación se refiere a la población indígena que ingresa a la oferta educativa tradicional, universidades públicas y privadas bajo el concepto occidental de formación en diversos saberes bajo el mercado laboral, sin distingo de la mínima oferta de formación superior específica de pueblos indígenas de la cual solo hay una experiencia sólida en el departamento del Cauca. Aquí es pertinente dejar claro que en los procesos de enseñanza intercultural deben apreciarse los resultados de investigaciones que demuestran la necesidad de estrategias didácticas diferenciales para los estudiantes indígenas (Marmolejo & Grajales, 2021).

No contempla la política pública vigente que es esencial no solo garantizar el acceso inicial, sino también crear ambientes educativos inclusivos y contar con un personal capacitado en cuestiones de diversidad y cultura. Estos son elementos clave para transformar la educación superior en un espacio donde los estudiantes indígenas no solo puedan ingresar, sino también prosperar y contribuir al enriquecimiento de la sociedad colombiana (Schmelkes, 2011).

Como las comunidades indígenas son rurales, sería relevante que los retos pedagógicos para la ruralidad se decidan por la reconciliación nacional con el propósito de avanzar en la reconstrucción posconflicto y se integren con las políticas públicas de reparación de víctimas, restitución de tierras y demás aspectos que involucran a la población indígena, incluidos los planes de desarrollo para los territorios dentro de los cuales está la educación superior (Plazas, 2023).

PRINCIPALES FALENCIAS DE LOS LINEAMIENTOS DE POLÍTICA DE EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA E INTERCULTURAL

Hay muchos aspectos que no funcionan correctamente en esta política pública vigente pues los datos ya registrados demuestran que el acceso y permanencia de población indígena a la educación superior todavía es insuficiente. A continuación, se expondrán las principales falencias halladas en el análisis crítico de la estrategia estatal colombiana en la materia:

- *Ambigüedad en la implementación.* Si bien establecen la intención de promover la inclusión y la interculturalidad en la educación superior, carecen de un plan de acción detallado y medidas específicas para lograr estos objetivos. Esta ambigüedad se evidencia en postulados como este:

Específicamente 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 (M.E.N., 2013, pág. 15).

Esto trae, a su vez, otra serie de problemas, ya que se confunden situaciones comunes a otras poblaciones sin tener en cuenta que las poblaciones indígenas tienen sus propias demandas educativas.

- *Falta de especificidad en los objetivos.* La política establece objetivos generales, como promover la inclusión y la interculturalidad, pero no ofrece una guía detallada sobre cómo estos objetivos se traducirán en acciones concretas, por ejemplo, esta meta tan amplia y genérica, casi populista: “La agenda de la educación inclusiva supone combatir las inequidades y potenciar las diversidades como una manera de democratizar la sociedad y la educación” (M.E.N., 2013, pág. 14).
- *Ausencia de indicadores medibles.* La falta de indicadores claros dificulta la evaluación de la efectividad de la política y la identificación de áreas que necesitan mejoras.
- *Oportunidades para la interpretación selectiva.* La ambigüedad puede dar lugar a una interpretación selectiva de la política por parte de las instituciones educativas. Esto puede resultar en desigualdades en la aplicación de la política en todo el país. Aquí se evidencia:

Como paradigma o “principio rector general”, 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) (M.E.N., 2013, pág. 22).

- *Falta de un plan de acción detallado.* La falta de orientación específica puede llevar a la inercia y la falta de progreso en la implementación.
- *Riesgo de burocracia y poca agilidad.* Las instituciones educativas pueden verse atrapadas en trámites innecesarios o en la necesidad de tomar decisiones sobre la interpretación de la política, lo que puede retrasar la implementación efectiva.
- *Desafío para la rendición de cuentas.* Es difícil determinar quién es responsable de qué y cómo se evalúa el desempeño en la aplicación de la política. Acudir a la autonomía universitaria como respaldo legal puede dejar sin efecto práctico la labor gubernamental:

Es importante aclarar que las estrategias y acciones de educación inclusiva asociadas a estas funciones, garantizan la autonomía universitaria velando por la calidad del servicio educativo, como lo estipula el artículo 3 de la Ley 30 de 199253. En el artículo 28 de la Ley, dicha autonomía “consagrada en la Constitución Política de Colombia” (M.E.N., 2013, pág. 46).

- *Insuficiente financiamiento.* La política no aborda de manera efectiva cómo se asignarán los recursos necesarios para capacitar al personal docente, adaptar los programas académicos y proporcionar el apoyo necesario para los estudiantes indígenas y de otras poblaciones marginadas. Esta limitación financiera plantea una serie de preocupaciones significativas:
 1. *Capacitación y desarrollo del personal.* Esto implica ofrecer programas de formación en equidad, diversidad y cultura a aquellos que interactúan directamente con los estudiantes. Sin financiamiento, estas iniciativas de capacitación pueden ser limitadas o inexistentes, lo que dificulta que el personal brinde un apoyo efectivo a los estudiantes indígenas y de otras poblaciones marginadas.
 2. *Adaptación de programas académicos.* Esto puede requerir recursos financieros para la revisión y actualización de planes de estudio, la creación de nuevos materiales educativos y la incorporación de enfoques

pedagógicos adecuados. Debe concretarse este postulado de la política que, si bien es acertado, es tan variado que el componente educativo puede perderse:

Si la finalidad en educación es llegar a una educación para todas y todos, esta se debe dirigir hacia la búsqueda de sociedades incluyentes. Al ser definida como estrategia central para llegar a la inclusión social, la educación inclusiva se articula con políticas inclusivas en áreas como la salud, el trabajo y la cultura entre otras (M.E.N., 2013, pág. 47).

3. *Apoyo a estudiantes.* Los estudiantes indígenas pueden necesitar servicios de apoyo académico, asesoramiento psicológico, tutorías y acceso a recursos educativos específicos.
 4. *Infraestructura y tecnología.* Esto puede implicar la adaptación de instalaciones físicas, la implementación de tecnologías de asistencia y la provisión de acceso a recursos en línea. Sin financiamiento suficiente, estas mejoras son difíciles de lograr.
 5. *Investigación y desarrollo.* Esto implica financiar investigaciones que examinen las mejores prácticas, evalúen el impacto de las políticas y generen conocimientos relevantes. La falta de recursos puede limitar la capacidad de llevar a cabo esta investigación crucial.
 6. *Acceso a becas y ayudas financieras.* La falta de fondos para becas y ayudas financieras puede excluir a estudiantes talentosos y motivados debido a barreras económicas.
- *Falta de consulta y participación.* La falta de consulta con las propias comunidades afectadas puede resultar en políticas que no aborden sus necesidades y realidades específicas. Se detallan las implicaciones de esta falta de consulta y participación:
 - *Desconexión con las comunidades afectadas.* Las políticas pueden perder de vista las perspectivas y experiencias únicas de estos grupos, lo que puede llevar a soluciones ineficaces o incluso contraproducentes. La política lo prevé conceptualmente, pero no desarrolla operativamente:

La necesidad de un enfoque diferencial encuentra su fundamento en el potencial derivado de las particularidades de cada una de las poblaciones y de una imperativa atención por parte del Estado a las personas en riesgo de exclusión del sistema educativo (M.E.N., 2013, pág. 48).

- *Falta de apropiación y apoyo.* Cuando las políticas no involucran a las comunidades afectadas en su desarrollo, es menos probable que estas comunidades se sientan propietarias o respalden activamente las medidas implementadas.
- *Poca legitimidad.* La falta de consulta y participación puede socavar la legitimidad de la política ante las comunidades y la opinión pública en general. Las políticas que parecen ser impuestas desde arriba pueden ser vistas como injustas o paternalistas.
- *Riesgo de estigmatización.* Sin la consulta adecuada, las políticas pueden involucrar estereotipos o suposiciones erróneas sobre las comunidades indígenas lo que puede llevar a la estigmatización y la discriminación en lugar de promover la inclusión y la igualdad.
- *Oportunidades perdidas.* Las comunidades afectadas tienen conocimientos valiosos y recursos para contribuir a la formulación de políticas y su implementación. La falta de consulta y participación puede resultar en la pérdida de estas oportunidades para la colaboración y la co-creación de soluciones efectivas.
- *Desconexión entre políticas públicas y realidades locales.* Sin consulta y participación, las políticas pueden carecer de la flexibilidad necesaria para adaptarse a las diferencias locales. Esto puede hacer que las políticas sean inaplicables o ineficaces en ciertas regiones.
- *Falta de medidas de seguimiento y evaluación.* La política carece de un marco claro para la supervisión y evaluación de su impacto a lo largo del tiempo. La falta de medidas de seguimiento y evaluación sólidas es un aspecto crítico en la implementación de políticas de educación superior inclusiva e intercultural. Ampliar esta idea implica considerar en detalle cómo esta carencia afecta negativamente la efectividad de las políticas.
- *Falta de responsabilidad y rendición de cuentas.* Sin medidas de seguimiento y evaluación, no hay un mecanismo efectivo para responsabilizar a las instituciones educativas y a las partes responsables de la implementación de la política.
- *Imposibilidad de medir el progreso.* No se pueden evaluar adecuadamente los logros, identificar los desafíos o realizar ajustes basados en datos concretos.
- *Dificultad para identificar mejores prácticas.* Las medidas de seguimiento y evaluación son esenciales para identificar y compartir mejores prácticas. Sin

ellas, las instituciones pueden perder la oportunidad de aprender de sus propias experiencias y de las experiencias de otras instituciones que han tenido éxito en la implementación de políticas similares.

- *Riesgo de falta de adaptabilidad.* Las políticas educativas deben ser adaptables para abordar las cambiantes necesidades y realidades de las instituciones y los estudiantes. Sin un proceso de seguimiento y evaluación, es difícil identificar cuándo y cómo se deben hacer ajustes en la política para asegurar su relevancia continua. El documento de política lo deja esbozado, es claro, pero no hay líneas de acción concretas:

A lo largo del proceso de educación superior, tanto el enfoque conceptual como los principios de integralidad y flexibilidad han permitido identificar los retos que, de manera holística, tiene el sistema educativo para consolidar la educación inclusiva (M.E.N., 2013, pág. 50).

- *Falta de retroalimentación de las partes interesadas.* La implementación exitosa de políticas inclusivas e interculturales requiere la participación de las partes interesadas, incluidos los estudiantes, el personal docente y administrativo, y las comunidades afectadas. Las medidas de seguimiento y evaluación proporcionan una vía para que estas partes interesadas proporcionen retroalimentación valiosa que puede ayudar a dar forma a la implementación de la política.
- *Ausencia de aprendizaje continuo.* El proceso de seguimiento y evaluación es una oportunidad de aprendizaje continuo. Ayuda a identificar lo que funciona y lo que no, lo que permite a las instituciones y a los responsables de la política mejorar constantemente sus enfoques y abordajes.
- *Enfoque limitado en la calidad educativa.* La calidad de la enseñanza y los programas académicos son claves para el éxito de cualquier política educativa y esta dimensión no debe pasarse por alto. Ampliar esta idea implica considerar cómo esta carencia puede tener efectos negativos significativos.
- *Relevancia del currículo.* Si los programas de estudio no están diseñados para ser pertinentes a las necesidades y realidades de los estudiantes indígenas y de otras poblaciones marginadas, la educación no será efectiva ni significativa para ellos.
- *Calidad del personal docente.* Si no se enfoca en la capacitación y el desarrollo del personal docente en temas de diversidad, inclusión y competencia intercultural, es poco probable que puedan proporcionar una educación de alta calidad que sea sensible a las necesidades de los estudiantes marginados.

- *Acceso a recursos y tecnología.* Si los estudiantes indígenas y marginados no tienen acceso a bibliotecas, laboratorios, tecnología y otros recursos educativos, su experiencia educativa será menos rica y efectiva.
- *Evaluación y retroalimentación.* Esto implica no solo exámenes y calificaciones, sino también la retroalimentación constante de los profesores y el monitoreo del progreso del estudiante.
- *Apoyo estudiantil.* La calidad educativa también incluye la disponibilidad de servicios de apoyo estudiantil, como tutorías, asesoramiento académico y servicios de salud mental.
- *Fomento de habilidades críticas.* La educación superior no solo trata de la transmisión de conocimientos, sino también del desarrollo de habilidades críticas, como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la capacidad de comunicación.
- *Desafíos de implementación en áreas rurales.* La política no aborda adecuadamente los desafíos específicos de proporcionar acceso y apoyo educativo en estas áreas, lo que puede resultar en una brecha persistente entre las oportunidades educativas en áreas urbanas y rurales. Ampliar esta idea implica considerar los obstáculos y dificultades específicos que enfrentan las instituciones y los estudiantes en entornos rurales:
 1. Acceso geográfico limitado. Las áreas rurales suelen estar alejadas de los centros urbanos y, a menudo, carecen de infraestructura de transporte adecuada.
 2. Conectividad a Internet deficiente. Esto puede dificultar que los estudiantes accedan a recursos en línea, participen en clases virtuales o realicen investigaciones en línea, lo que puede afectar negativamente su experiencia educativa.
 3. Escasez de instituciones educativas. Las áreas rurales a menudo carecen de instituciones educativas de nivel superior, lo que obliga a los estudiantes a mudarse a áreas urbanas.
 4. Culturas y lenguajes locales. Las políticas de educación superior inclusiva e intercultural deben abordar la diversidad cultural y lingüística en estas áreas, lo que puede requerir programas y materiales educativos específicos.
 5. Recursos limitados. Esto puede dificultar la implementación de políticas inclusivas, la contratación de personal capacitado y la provisión de

servicios de apoyo a los estudiantes. El documento da una línea de acción que dependerá mucho de la voluntad política de los gobiernos:

Es indispensable contar con unidades administrativas que sustenten la organización y orientación de las estrategias y acciones que promueven la educación inclusiva en la IES. Estas unidades deberían estar articuladas al plan de desarrollo institucional y ser transversales a todas las instancias de la institución, de tal manera que no sea una responsabilidad exclusiva de las dependencias de bienestar universitario (M.E.N., 2013, pág. 56).

6. Participación de la comunidad local. Esto implica la colaboración con líderes comunitarios, la identificación de necesidades específicas y la promoción de la educación superior como un objetivo valioso para la comunidad en su conjunto.
7. Preservación de la identidad cultural. Las políticas deben respetar y valorar estas identidades culturales, permitiendo a los estudiantes mantener sus tradiciones mientras acceden a la educación superior.

CONCLUSIONES

Los Lineamientos de Política de Educación Superior Inclusiva e Intercultural en Colombia expresan una decisión estatal de intervención, pero enfrentan obstáculos cruciales en su materialización. La falta de claridad en la aplicación de estas directrices se presenta como un desafío principal. Es imperativo desarrollar un plan de acción meticuloso, respaldado por indicadores específicos, y proporcionar orientación clara a las instituciones educativas. Además, se debe establecer mecanismos efectivos de seguimiento y de evaluación periódica de estas acciones para garantizar una implementación efectiva y eficaz en todo el país.

La limitación de recursos financieros emerge como otro obstáculo significativo. Una inversión sustancial es esencial para respaldar la formación del personal docente, la adaptación de programas académicos, el apoyo a estudiantes y las mejoras en infraestructura. Sin esta inversión, existe un riesgo latente de que estas políticas se queden meramente plasmadas en papel y no logren generar cambios sustanciales en la educación superior colombiana.

La ausencia de consulta y participación efectiva de las comunidades indígenas y otras poblaciones marginadas es un tema crítico. Esta participación no solo fortalece la calidad de las políticas, sino que también fomenta un mayor senti-

do de pertenencia y colaboración en el proceso de implementación. La falta de sistemas efectivos de seguimiento y evaluación representa un riesgo para el éxito de estas políticas. Desarrollar sistemas robustos que proporcionen datos concretos sobre el progreso y el impacto de la política es esencial para una toma de decisiones informada, la rendición de cuentas y la mejora continua en la implementación de políticas.

La calidad educativa debe ser un pilar fundamental, sin embargo, en estos Lineamientos queda relegada a un plano secundario. Garantizar una educación pertinente y acorde con las realidades y necesidades las comunidades indígenas es fundamental para el éxito de las políticas inclusivas e interculturales. Superar estas deficiencias requiere la creación de un entorno educativo que fomente la cooperación y la inclusión en las instituciones. Es primordial que la experiencia universitaria sea enriquecedora, significativa y abierta a la diversidad, permitiendo que todos los estudiantes, independientemente de su origen étnico, se desarrollen plenamente.

Además, contar con líderes y profesores capacitados en temáticas de equidad e integración, así como con un profundo conocimiento de las particularidades culturales de las distintas etnias existentes en Colombia, es esencial. La falta de comprensión y sensibilidad hacia las realidades culturales y sociales de las poblaciones indígenas puede derivar en una inadecuada adaptación de los programas o, incluso, en prácticas segregacionistas, lo cual se encuentra estrechamente vinculado con altas tasas de deserción estudiantil.

Finalmente, la superación de los desafíos de implementación en áreas rurales requiere una inversión integral en infraestructura, tecnología y recursos educativos, así como una comprensión profunda de las realidades específicas de estas comunidades. La educación superior debe ser accesible y pertinente para todos los estudiantes, independientemente de su ubicación geográfica o contexto sociocultural. En conjunto, abordar estos aspectos permitirá avanzar hacia una educación superior verdaderamente inclusiva e intercultural en Colombia.

REFERENCIAS

Caballero, J., Díaz, J., Espitia, L., & Monroy, A. (24 de mayo de 2021). Análisis de la implementación de lineamientos de política de educación superior inclusiva en las universidades colombianas del grupo colaborativo G-10. Especialización en Gobierno y Gerencia Pública. Universidad EAN. Bogotá, Colombia. <https://repository.universidadean.edu.co/bitstream/handle/10882/10736/EspitiaLuis2021.pdf?sequence=1>

- Calero, S. Estudiantes indígenas en universidades en el suroccidente colombiano. Tensiones entre calidad y pertinencia. En: *Pertinencias*. XXXIX(157). <https://www.redalyc.org/journal/132/13253143004/html/>
- Cortés, D. (2023). Principios fundamentales de la educación inclusiva. <https://www.cesuma.mx/blog/principios-fundamentales-de-la-educacion-inclusiva.html>.
- De Freitas e Silva, P., & Bezerra, L. (septiembre-octubre de 2022). Student retention policies in higher education: reflections from a literature review for the Brazilian context. *Braslian Journal of Public Administration*, 56(5), 603-631. <https://doi.org/10.1590/0034-761220220034x>
- Hart, C. (2019). Education, inequality and social justice: A critical analysis applying the Sen-Bourdieu Analytical Framework. *Policy Futures in Education*, 17(5), 582-598. <https://doi.org/10.1177/1478210318809758>
- Marmolejo Caicedo, M., & Grajales Alzate, R. (2021). Escritura académica de estudiantes indígenas en la universidad. *Revista Boletín Redipe*, 10(12), 113-138. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i12.1573>
- Mato, D. (2019). *Educación superior, pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina*. Buenos Aires: Eduntref.
- Ministerio de Educación Nacional (2018). Lineamientos de Política de Educación Superior Inclusiva e Intercultural. Bogotá: MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso.pdf
- ONIC (2015). 65 Lenguas Nativas de las 69 en Colombia son Indígenas. <https://www.onic.org.co/noticias/636-65-lenguas-nativas-de-las-69-en-colombia-son-indigenas>
- Orozco, L., & Molina, L. (enero-diciembre de 2020). La inclusión universitaria: una realidad educativa inacabable. *Q*, 11(22), 286-298. <https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/8123/La%20inclusi%C3%B3n%20universitaria.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pearce, R. (2020). A Methodology for the Marginalized: Surviving Oppression and Traumatic Fieldwork in the Neoliberal Academy. *Sociology*, 5(4), 806-824.
- Plazas Motta, E. (2023). Crisis de la educación rural y su política pública en Colombia. *Revista Boletín Redipe*, 12(9), 41-55. <https://doi.org/10.36260/rbr.v12i9.2000>
- Rivera, M. (octubre de 2021). Avances en educación superior inclusiva: una revisión documental. *Maestría en Planeación para el Desarrollo*. Universidad Santo Tomás.

- Bogotá, Colombia. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/37871/2021magdalenarivera.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sánchez, I., Peña, A., & Puerta, N. (noviembre de 2021). Las políticas institucionales de una universidad colombiana para los estudiantes pertenecientes a comunidades indígenas. *Cuadernos de Lingüística Hispánica* (38), 120-136. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n38.2021.12935>
- Santhakumar, V., Dietz, G., Castillo, E., & Shephard, K. (abril-junio de 2023). ¿Indigenizar la educación superior? Tendencias en tres continentes. *Perfiles educativos, abr./jun. 2022; 44(176). Ciudad de México. Epub 17-Abr-2023, 44(176).*<https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2022.176.60908>
- Schmelkes, S. (2011). Programas de formación académica para estudiantes indígenas en México". En S. D. (coords.), *Educación superior de carácter étnico en México*. México: Senado de la República.
- Simmonds, C. (2010). Jóvenes indígenas en la educación superior: claves para una propuesta intercultural. *Maestría en Educación*. Universidad de Manizales. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130314064355/Si>
- Stewart-Hall, C., Langham, L., & Miller, P. (2023). *Preventing school exclusions of Black children in England - a critical review of prevention strategies and interventions*, 1-18. <http://doi.org/10.1177/27526461221149034>
- Suárez, C. (2017). La permanencia de estudiantes indígenas en la educación superior en América Latina. *Tesis doctoral*. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona, España. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/459242/cis1de1.pdf?sequence=1>
- Trochez, N. (2021). Acceso a la educación superior por parte de comunidades indígenas: el caso de la comunidad nasa. *Tesis de grado en Economía y Negocios Internacionales*. Universidad Icesi. Santiago de Cali, Colombia. https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/88616/1/TG03221.pdf
- Unesco. (2004). *Diagnóstico sobre la educación superior indígena en Colombia*. Bogotá: **IESALC**.

