

ESTUDIO

MODELO EDUCATIVO INTERCULTURAL: UN ENFOQUE LATINOAMERICANO

Intercultural Educational Model: A Latin American Approach

María José Guevara Ocaña¹ | Lia Margarita Ramírez Baez²
| Elizabeth Solano Reyes³

RESUMEN

El artículo tiene como objetivo conocer los modelos educativos interculturales implementados en universidades de Bolivia, Colombia y México. Aunque todos los países reconocen la importancia de la interculturalidad, los resultados evidencian los desafíos: Bolivia avanza en lo conceptual, pero compete con otras universidades; Colombia cuenta con etnoeducación oficial, pero carece de marcos teóricos y se enfrenta a la homogeneización; y México presenta disparidades entre políticas y necesidades indígenas. La razón detrás del uso de una metodología mixta con un diseño comparativo indica que es necesario fortalecer los marcos teóricos y políticos para promover un verdadero diálogo intercultural y una educación inclusiva.

Palabras clave: Educación comparada, educación intercultural, enseñanza superior, modelo educacional, inclusión social.

ABSTRACT

The objective of this article is to learn about the intercultural educational models implemented in universities in Bolivia, Colombia and Mexico. Although all countries recognize the importance of interculturality, the results show the challenges: Bolivia advances conceptually but competes with other universities; Colombia has official ethno-education but lacks theoretical frameworks and faces homogenization; and Mexico presents disparities between policies and indigenous needs. The rationale behind the use of a mixed methodology with a comparative design indicates that it is necessary to strengthen theoretical and policy frameworks to promote true intercultural dialogue and inclusive education.

Keywords: Comparative Education, Intercultural Education, Higher Education, Educational model, Social Inclusion.

1 Benemérita Universidad Autónoma De Puebla, Facultad de Filosofía Y Letras, Estudiante del Colegio de Procesos Educativos, México, Orcid ID: 0009-0003-0400-4957, maria.guevarao@alumno.buap.mx.

2 Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Facultad de Filosofía y Letras, Estudiante del Colegio de Procesos Educativos, México, ORCID ID: 0009-0005-0543-2907, lia.ramirez@alumno.buap.mx.

3 Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Facultad de Filosofía y Letras, Estudiante del Colegio de Procesos Educativos, México, ORCID ID: 0009-0003-1585-3743, elizabeth.solano@alumno.buap.mx.

INTRODUCCIÓN

La implementación del modelo educativo intercultural en la educación superior de Bolivia, Colombia y México enfrenta diversos desafíos que ponen a prueba su efectividad y éxito. Estos desafíos incluyen desde la falta de adaptación curricular hasta la desconexión entre las instituciones educativas y las comunidades indígenas. En un contexto marcado por la diversidad étnica y cultural de la región latinoamericana, promover una educación inclusiva y respetuosa se convierte en un objetivo complejo pero crucial.

La investigación se centra en comparar la formulación de políticas, implementación de programas educativos y la experiencia de aprendizaje de los docentes en estos tres países, con el propósito de identificar similitudes, diferencias y estrategias potenciales para abordar estos desafíos. Este estudio se justifica por su capacidad para atender una necesidad urgente en la región, contribuyendo al desarrollo social, económico y cultural mediante la mejora de la calidad y equidad en la educación superior. En Bolivia, Colombia y México, el análisis de las políticas públicas muestra tanto estrategias comunes como obstáculos particulares; a pesar de que los tres países reconocen la importancia de la interculturalidad en la educación, enfrentan obstáculos distintos en la traducción de estas políticas en acciones concretas.

Desde la competencia entre universidades en Bolivia hasta la falta de marcos teóricos sólidos en Colombia y las desigualdades en el acceso y la calidad de la educación en México, cada país presenta su conjunto único de desafíos. Para avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva y equitativa, se requiere un fortalecimiento de los marcos teóricos y políticos, así como un genuino diálogo intercultural que reconozca y valore la diversidad cultural en todos los niveles de la sociedad y el sistema educativo. Este estudio busca ofrecer conocimientos valiosos que construyan, informen y apliquen políticas públicas y prácticas educativas, impulsando sociedades más inclusivas y equitativas en la región latinoamericana.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La integración del modelo educativo intercultural en la educación superior de Bolivia, Colombia y México plantea desafíos significativos que afectan su efectividad y éxito. La lucha por la preservación de la identidad cultural, influenciado por una variedad de factores como el desarrollo socioeconómico y la justicia social de los mismos pueblos originarios en todo el mundo. Esta situación se ve reflejada en la falta de adaptación curricular, resistencia institucional, limitación de recursos, desconexión con las comunidades indígenas y la insuficiencia en la evaluación y seguimiento de su implementación. Razones por las cuales se ha realizado este estudio, con el fin de comparar la formulación de políticas, implementación de programas educativos y la experiencia de aprendizaje de algunos docentes; para identificar similitudes, diferencias y posibles estrategias para abordar estas influencias.

En este contexto, uno de los principales obstáculos para la implementación efectiva del modelo intercultural es la falta de adecuación curricular. Aunque han existido demasiados avances en este campo, específicamente en lo que respecta a la relevancia del sistema de Educación Superior, hay límites. Mato (2018) define la interculturalización de la educación superior como la inclusión de "los conocimientos, modos de producción de conoci-

miento, formas de aprendizaje, visiones de mundo, idiomas y propuestas de esos pueblos" (p. 18) sean originarios o afrodescendientes, que sea pertinente para las diversas formaciones profesionales. Aunado a esto, la resistencia institucional hacia el cambio representa otro desafío importante en la implementación del modelo educativo intercultural. Según Chaves y Krainer (2021) "la interculturalidad no se comprende desde su visión crítica y se termina adoptando estrategias interculturalizantes que responden a una visión funcional, en la cual las poblaciones y culturas subalternas son introducidas a una matriz homogénea de conocimiento occidental" (pp. 37-38).

A su vez, la escasez de recursos financieros y humanos también impacta negativamente en la implementación efectiva del modelo intercultural en la educación superior. Requiere de algunos elementos presentes en el aula, tal como menciona Alcázar (et. al, 2005) "las lenguas maternas como expresión manifiestan el respeto por la cultura; requieren equipos interdisciplinarios que utilicen diversos enfoques en todas las áreas de conocimiento, porque la educación intercultural supone la existencia y coordinación de equipos pedagógicos bien preparados" (p. 746) y si esto no ocurre, se obstaculizan los esfuerzos por promover una educación inclusiva y respetuosa de la diversidad cultural.

Finalmente, la desconexión entre las instituciones educativas y las comunidades indígenas y otras poblaciones marginadas contribuye a la falta de legitimidad y relevancia del modelo educativo intercultural, conexiones que aunque son escasas, se han logrado observar pocas a través de experiencias desarrolladas en diversas modalidades como lo destaca Mato (2018) en colaboración con pueblos indígenas, universidades y otras IES, otras son iniciativas propias y autónomas de organizaciones indígenas, mientras que otras son de los Estados, generalmente desarrolladas en respuesta a demandas del movimiento indígena, aunque casi siempre sin su participación directa.

En este contexto, es fundamental abordar estos desafíos de manera integral y colaborativa, involucrando a los actores clave para promover una implementación efectiva del modelo educativo intercultural en la educación de nivel superior en Bolivia, Colombia y México. Resumiendo la importancia de este tema, por su capacidad de abordar una necesidad urgente en la región, contribuyendo al desarrollo social, económico y cultural de estos países mediante la mejora de su calidad y equidad en la educación superior; por lo que es altamente valorado por su relevancia en el contexto educativo latinoamericano y la trascendencia radica en su potencial para generar conocimientos valiosos que informen políticas públicas y prácticas educativas, promoviendo sociedades más inclusivas y equitativas.

OBJETIVO GENERAL

Conocer la implementación de los modelos educativos interculturales en la educación de nivel superior en Bolivia, Colombia y México, con el fin de comprender sus desafíos, prácticas y posibles estrategias de mejora.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Describir las prácticas de educación intercultural en universidades de Bolivia, Colombia y México.

- Analizar las políticas educativas en Bolivia, Colombia y México para coadyuvar en la interculturalidad educativa.
- Explicar el papel de las comunidades originarias para crear una educación más inclusiva.
- Interpretar los desafíos que enfrentan los docentes para integrar la interculturalidad en la educación superior.

MARCO TEÓRICO

La educación intercultural se refiere al desarrollo de habilidades, hábitos, actitudes y conocimientos que capacitan a las personas para elegir, comprometerse, decidir, realizar y relacionarse con valores, por medio de un paradigma que promueve una transformación de las culturas a través de procesos de interacción en las fronteras (Castro, 2017 como se citó en Comboni y Juárez, 2013). Siendo así el modelo educativo intercultural la participación de dos o más grupos étnicos, que buscan ayudar a los participantes a comprender su propia identidad cultural y a apreciar la de otros, reduciendo los prejuicios y estereotipos y promoviendo el pluralismo cultural y la participación igualitaria (Vázquez, 1994 como se citó en Gutiérrez, et. al, 2005).

Para incorporar este modelo, es necesaria una política educativa intercultural que articule la justicia cultural con la social, atacando no sólo las consecuencias de la desigualdad entre culturas y la discriminación, sino también sus causas estructurales (Cruz, 2015). Estas políticas deben apostar por el diálogo, el respeto y la convivencia, ser participativas y de largo plazo. Además, es importante reconocer y respetar la educación intercultural bilingüe, garantizando la educación de los pueblos originarios en sus lenguas nativas y según sus conocimientos y prácticas culturales. Comprendiendo así que, los pueblos originarios tienen una cultura de pertenencia con una historicidad que los antecede, y han creado sus propios simbolismos y prácticas sociales mediante usos y costumbres, los cuales se articulan entre sí a través de su lengua (Fabro, 2019).

MARCO CONTEXTUAL

Además de los conceptos mencionados, se proporciona a continuación una visión general de los modelos educativos a considerar, tomando en cuenta datos estadísticos, políticas públicas y el contexto general del escenario educativo. Con el objetivo de vincularse a los datos que se obtendrán y expondrán más adelante.

1. Datos estadísticos

Los datos estadísticos se recopilieron del libro *El mundo indígena* de Mamo (2023, abril), publicado por la UNESCO.

En Colombia habitan "115 pueblos indígenas y comunidades afrodescendientes" (p. 345), para el 2018, en su censo nacional,

las poblaciones étnicas equivalen al 13,6% de la población total del país (48.258.494 personas), y están representadas por 1.905.617 que se auto reconocen como indígenas de pueblos originarios diferentes, y 4.671.160 afrodescendientes, raizales, palenqueros y rom (p. 345).

Por otro lado, el Censo de Población y Vivienda de 2020, aplicado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), menciona que, en México "23,2 millones de personas de tres años y más, se autoidentifican como indígenas, lo que equivale a 19,4% de la población total del país" (Mamo, 2023, p. 403). El Censo también reveló que "el 6,1% de la población total del país, habla alguna de las 68 lenguas originarias del país, agrupadas en por lo menos 364 variantes" (2023, p. 403). Por último y a partir del Instituto Nacional de Estadística del 2017, Bolivia expone que el 48% de su población mayor de 15 años es de origen indígena,

de los 36 pueblos reconocidos en el país, habitan en los Andes mayoritariamente los de habla quechua (49,5%) y aymara (40,6%). En las Tierras Bajas, son mayoría los chiquitano (3,6%), guaraní (2,5%) y moxeño (1,4%). Hasta la fecha, los pueblos indígenas han consolidado en propiedad colectiva 25 millones de hectáreas bajo la figura de Tierras Comunitarias de Origen, que representan el 23 % de la extensión total del país (Mamo, 2023, p. 318).

2. Políticas públicas para la educación intercultural

Los países que forman parte de este análisis tienen sistemas legales e institucionales que otorgan y reconocen los derechos de los pueblos originarios. Esto se puede observar en sus distintas constituciones y decretos, los cuales dan lugar a la construcción de un campo jurídico que busca el respeto a la diversidad e inclusión. Gracias a la UNESCO (2018) y datos proporcionados en algunas entrevistas realizadas por las autoras de este trabajo, se hace una breve mención a leyes y políticas implementadas para este sector poblacional, con el objetivo de superar el racismo, discriminación y desigualdad.

BOLIVIA

El artículo 2 de la Constitución Política reconoce a los pueblos indígenas y sus organizaciones, garantizando su derecho a la autonomía, autogobierno y a su cultura; el artículo 30 define a los pueblos indígenas y establece su derecho a una educación intercultural y plurilingüe; y el artículo 95 destaca la importancia de crear centros interculturales para la formación y capacitación técnica y cultural, así como la implementación de programas para la recuperación, preservación y divulgación de las lenguas de los pueblos originarios. Además de los artículos mencionados, se incluye el Decreto Supremo 29664, emitido en 2008, que tiene como objetivo brindar una educación a los pueblos indígenas de acuerdo con las especificaciones del artículo 30, mediante la creación de tres universidades indígenas.

COLOMBIA

Colombia ha avanzado significativamente en el reconocimiento de los pueblos originarios, comenzando con la Constitución de 1991 que se reconoce como una nación pluriétnica y multicultural. El Decreto 804 de 1995 establece la inclusión de la etnoeducación en todos los planes educativos donde existan comunidades originarias, con universidades públicas ofreciendo cupos para aspirantes de estas comunidades. Donde el Ministerio de Educación Nacional en el año 2007, retoma a la etnoeducación como un proceso social por el cual, "los pueblos indígenas y afrocolombianos fortalecen su autonomía en el marco de la interculturalidad, posibilitando la interiorización y producción de

valores, de conocimientos y el desarrollo de habilidades y destrezas conforme a su realidad cultural" (Santamaría, 2015, p. 225). Durante ese mismo año, "el Viceministerio de Educación Superior inició un proceso de construcción de la política inclusiva" (Mazabel, 2018, p. 179), lo que significa cambiar su política para, en palabras de Mazabel, "atender las necesidades de la diversidad nacional priorizadas en 5 poblaciones: los grupos étnicos, las víctimas del conflicto armado, la población con discapacidad, la población en fronteras y la población desmovilizada en proceso de reintegración" (2018, p. 181).

México

Se han hecho esfuerzos para reconocer y proteger a los pueblos indígenas. El 28 de enero de 1992, con la aprobación del Convenio 169 de la OIT, se reconoció la diversidad pluricultural de México, basada en sus pueblos indígenas (Hernández, 2018). Por lo que, Hernández (2018) analiza cómo se han modificado y transformado las políticas públicas para la educación intercultural, comenzando con la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), que reemplazó al Instituto Nacional Indigenista (INI) en 2003 y publicó la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. Los pueblos originarios han sido visibilizados por instituciones como el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED) y la CDI, siendo en el artículo 7 de la Ley General de Educación donde se establece que los hablantes de lenguas indígenas tienen derecho a recibir educación en su lengua materna. Además, la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) estableció las Universidades Interculturales (UI). Sin embargo, en la "Educación Superior no existe una ley aplicable, sino que actualmente la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) desarrolla un proceso de consulta para su creación, pero en este el enfoque intercultural no ha tenido resonancia" (p. 230).

3. Escenario educativo

La UNESCO, coordinada por Mato (2018), proporciona estadísticas y conceptos para comprender el escenario educativo intercultural de cada uno de los países que forman parte de este estudio, así como menciones específicas a las universidades de cada uno de los investigadores entrevistados.

BOLIVIA

En el mandato del presidente Evo Morales, se establecieron tres instituciones de educación superior mediante el "Decreto Supremo 29664 del 2 de agosto 2008, para responder a las demandas de los pueblos Aymara, Quechua y Guaraní" (Hooker, 2018), para que, según el Censo de 2012, la tasa de alfabetización sea del 94.9%. El proceso de alfabetización ha sido crucial durante los últimos diez años y ha permitido que la población indígena se profesionalice, siendo el alcance en la educación superior relativamente nuevo, por lo que, el renacimiento de su identidad se debe a la creación de organizaciones locales. Para esta investigación, se tomó como referencia a la Universidad Católica Boliviana, incluida en el sistema de la Universidad Boliviana en la tercera reunión de rectores de la universidad y el Consejo Nacional de Educación

Superior (CNES) el 19 de diciembre de 1974 y a lo largo de los años, se han abordado algunos de sus desafíos, como el parque social y su vinculación con las prácticas formativas en servicio a la periferia y se proyecta a nivel nacional el Instituto del Patrimonio y de Preservación de Lenguas.

México

Hooker (2018) explora las instituciones y modalidades de colaboración intercultural que intervienen en el país, ya que, "desde el 2001 se planteó la posibilidad y necesidad de crear universidades interculturales, asumido por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública (SEP)" (p. 306). Pero es hasta el 2003 que se funda la primera universidad intercultural, en el Estado de México. La Universidad del Pueblo Yaqui se inauguró recientemente, lo que la convierte en un punto central en la política educativa del país y un acto de justicia social con los pueblos originarios. En agosto del año pasado, la universidad recibió la primera generación de estudiantes y el rector Crescencio Buitimea Valenzuela, afirma que "hay 213 estudiantes inscritos de la zona, quienes principalmente provienen de los ocho pueblos yaquis: Loma de Guamúchil, Loma de Bácum, Tórim, Vicam, Pótam, Ráhum, Huirivis y Belem, además de comunidades cercanas al territorio yaqui" (C. Buitimea, comunicación personal, 18 de marzo de 2024). Según su modelo intercultural, están disponibles en la Universidad del Pueblo Yaqui: licenciatura en educación, licenciatura en medicina y salud comunitaria, licenciatura en derecho y la ingeniería en procesos de producción sostenibles y economía social comunitaria con una duración de cuatro años.

COLOMBIA

"La Misak Universidad es una experiencia fundada por el Cabildo Guambia en el año 2010" (Hooker, 2018, p. 304) que ofrece cuatro programas llamados tejidos del currículo, que se basan en la filosofía y el pensamiento del pueblo. A finales del año 2016, había 78 estudiantes. Su nombre oficial es Ala Kusreik Ya Misak Universidad y se encuentra en la vereda Santiago, el territorio ancestral Misak. En 1958, se estableció el comité de educación de Guambia, lo que permitió establecer una educación terciaria y formación avanzada con un enfoque étnico, especial, oficial y comunitario para los Misak y otras culturas. La Autoridad Ancestral Misak Cabildo de Guambia emitió la Resolución Especial 0011 en 2011 para establecer la Universidad Ala Kusreik Ya, Étnica, Especial, Oficial y Comunitaria, conocida como Misak Universidad. Sin embargo, hay varias normas que dictan la creación de una educación diferenciada para los grupos étnicos y pueblos indígenas. La trayectoria de esta regulación especial comienza con el decreto 1142 de 1978 y continúa hasta el decreto 2500 del 12 de julio del 2010, junto con otras regulaciones pertinentes, expuesto por Hooker, 2018.

METODOLOGÍA

Se utilizó una metodología mixta, un diseño comparativo que permitió la definición de las unidades de análisis y los criterios de comparación con base en los objetivos, otorgando flexibilidad de adecuación del objeto de investigación, producto de las variables previamente planteadas; un método comparativo cuyo desarrollo, permitió identificar y elucidar entre los escena-

rios de México, Colombia y Bolivia dictaminando similitudes y diferencias en cuanto a su manera de abordar un modelo intercultural en el nivel universitario, dadas por la aplicación de una técnica de investigación, la recolección e interpretación de los datos. Finalmente, se siguió una lógica del estudio descriptivo para analizar y comprender la profundidad de las percepciones y las experiencias de los participantes en relación con el fenómeno de la educación intercultural. Para ello, se creó una matriz de operacionalización de la investigación que contenía distintos conceptos clave, con su definición conceptual bajo un marco teórico y operacional, es decir, la conceptualización interpretativa además de indicadores, que contrastaba lo conocido con la prospectiva bajo el análisis crítico y, las preguntas, elementos que, en su conjunto, dieron pauta a la creación de un guion de entrevista.

Posteriormente, se seleccionaron tres participantes clave para este estudio, todos ellos líderes educadores con experiencia en la implementación de programas educativos contextualizados en pueblos originarios; por lo que los participantes, fueron seleccionados mediante muestreo intencional, considerando su experiencia y conocimiento relevante para el tema de estudio. Simultáneamente a su elección, se estableció contacto con los participantes, se les explicó el propósito y los objetivos de estudio, por lo que se programaron y llevaron a cabo las entrevistas individuales con Claudia Ranaboldo, Plataforma de Diversidad Biocultural y Territorios en Bolivia, el Doctor Javier Fayad Sierra, docente de la Universidad del Valle en Colombia y con el Licenciado Crescencio Buitimea Valenzuela rector de la Universidad del Pueblo Yaqui en México.

Como instrumentos de recolección de datos se tuvieron entrevistas semiestructuradas; diseñadas para explorar de manera virtual las percepciones, experiencias, desafíos y éxitos relacionados con la implementación de programas educativos contextualizados en comunidades. Estas, fueron grabadas con su consentimiento previo, para garantizar la precisión e integridad de los datos; durante las mismas, se siguieron las preguntas semiestructuradas para guiar la conversación, permitiendo también la emergencia de temas y perspectivas relevantes para los participantes. Debido al tamaño reducido de la muestra, los hallazgos de este estudio pueden no ser generalizables a todas las comunidades indígenas y la investigación se centró en las percepciones y experiencias de los participantes, por lo que puede haber limitaciones en cuanto a la objetividad y representatividad de los datos recopilados.

Resultados

Para el análisis de los datos se transcribieron las grabaciones de las entrevistas y se realizaron los análisis de contenido para identificar temas, patrones y categorías emergentes, por lo que se utilizó el enfoque de análisis temático para organizar y codificar los datos, resaltando conceptos clave y relaciones entre ellos. Finalmente, se llevó a cabo una triangulación de datos, comparando y contrastando las percepciones y experiencias de los participantes para garantizar la validez y fiabilidad de los hallazgos. Por lo que, se obtuvieron los siguientes resultados, los cuales se dividen en aspectos similares con los primeros siete apartados y posterior, las diferencias a partir del octavo punto.

ENFOQUE TERRITORIAL E INTERCULTURAL, SU RELEVANCIA Y CONTEXTUALIZACIÓN

Los tres países destacan la importancia de considerar el contexto geográfico y territorial en el desarrollo de programas educativos y políticas públicas. Lo que implica comprender profundamente las características y particularidades de los territorios donde se desarrollan las comunidades indígenas, resaltando la interculturalidad en la educación, reconociendo la diversidad de los pueblos originarios, la necesidad de promover el diálogo y las relaciones entre diferentes culturas. Enfatizando en la necesidad de que los programas educativos sean relevantes y contextualizados para las comunidades, incorporando sus cosmovisiones, conocimientos tradicionales y formas de vida, en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

PROBLEMAS Y DESAFÍOS IDENTIFICADOS EN LA EDUCACIÓN

Los tres países identifican problemas en el sistema educativo, como la escasa formación holística y sistemática, la fragmentación en la oferta académica y la necesidad de evaluar la efectividad de los programas en la atención de problemas centrales de la comunidad. La necesidad del reconocimiento y promoción de la educación intercultural que debe reconocer y promover la educación intercultural y etnoeducación, así como la necesidad de equilibrar la educación global con los saberes locales. Por otro lado, algunos de sus desafíos tanto en Bolivia como en México, se relacionan con la diversidad cultural y lingüística en el sistema educativo, así como la necesidad de promover la innovación y la creatividad en los estudiantes.

VALORACIÓN DE LA DIVERSIDAD CULTURAL Y PARTICIPACIÓN COMUNITARIA

En México y Colombia se destaca la importancia de reflejar y promover la diversidad cultural y lingüística en los materiales educativos, así como en el equilibrio entre el conocimiento científico global y el conocimiento tradicional de las comunidades. En cuestiones más educativas, los tres países resaltan la necesidad de incorporar y valorar la diversidad cultural en los currículos educativos, así como en la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos. En cuanto a la participación comunitaria, en los tres países se destaca la importancia de la participación activa en la toma de decisiones educativas y en el diseño e implementación de programas educativos que reflejen sus necesidades, valores y tradiciones; por ello es necesaria la inclusión de diversos grupos de interés en el proceso de elaboración de políticas públicas, asegurando la representación de comunidades locales, pueblos indígenas, organizaciones de la sociedad civil, empresas privadas y otros actores relevantes a través de la promoción de la participación ciudadana en la implementación de políticas públicas y mecanismos efectivos para involucrar a la sociedad civil en el proceso político.

DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA Y CAPACITACIÓN DOCENTE

Debe existir un reconocimiento de la diversidad lingüística, tanto Bolivia como México y Colombia reconocen la diversidad lingüística dentro de sus países y la importancia de preservar y promover las lenguas indígenas como parte integral de la identidad cultural, dando énfasis en la inclusión de lenguas originarias en el sistema educativo a través de materias exclusivas en sus lenguas y en la creación de contenido que no sea exclusivo en el español, reconociendo su importancia cultural y su relevancia para las comunidades locales. Por otro lado, Bolivia y México, destacan la importancia de la capacitación docente para trabajar en entornos multiculturales y lingüísticamente diversos, promoviendo el respeto por la diversidad y la inclusión en el aula.

CRÍTICA AL MODELO EDUCATIVO DOMINANTE E INTERACCIÓN CON INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Se cuestiona el modelo educativo actual en los tres países, señalando su relación con el legado colonialista y la hegemonía de la relación ciencia-disciplina-área, lo que limita la diversidad y la interculturalidad en la educación. Y se destaca la interacción con universidades u otras instituciones educativas para abordar vacíos en la oferta académica y promover la diversidad cultural y lingüística en el ámbito educativo. La colaboración interinstitucional tanto en Bolivia como México se destaca con la creación y desarrollo de programas educativos adaptados a las necesidades locales. Pero no solo se enfoca en la colaboración, ya que también existe la diversificación de opciones educativas, donde México y Bolivia lo buscan ya sea a través de programas de maestría en Bolivia o de escuelas de artes y oficios y programas de posgrado en México.

EVALUACIÓN DEL IMPACTO Y LOGROS EDUCATIVOS

Es importante evaluar el impacto de los programas educativos impulsados, ya sea mediante la comparación de datos actuales con años anteriores, como se hace en México o a través del reconocimiento del impacto en la permanencia de estudiantes indígenas en Colombia. Aunado a ello, en Bolivia y Colombia, se lograron acuerdos con universidades prestigiosas y altas tasas de graduación de los estudiantes en programas de formación. En los tres países se expone la importancia de evaluar los programas educativos en términos de su impacto en el desarrollo de habilidades, el acceso a la educación y la promoción del desarrollo sostenible.

APLICACIÓN PRÁCTICA DEL CONOCIMIENTO Y DESARROLLO EDUCATIVO ESPECÍFICO

En Bolivia y Colombia se ha tenido éxito en la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos en proyectos de cambio territorial e institucional, lo que indica una conexión entre la formación académica y la acción en el terreno. En cuanto al desarrollo educativo específico, tanto Bolivia como México están comprometidos con el fin de abordar las necesidades y desafíos particulares

de sus contextos, Bolivia lo hace a través de la maestría en desarrollo territorial y México se enfoca en la implementación de escuelas de artes y oficios, además de programas de posgrado.

ENFOQUE EDUCATIVO

En Bolivia se menciona la resistencia inicial de algunas universidades a cambiar sus enfoques académicos tradicionales y la necesidad de aceptar estudiantes no tradicionales en los programas de formación, también se centra en los resultados y éxito de la implementación de programas de formación. Mientras que México se centra en la disponibilidad y producción de materiales educativos que reflejen la diversidad cultural y lingüística, así como en la difusión y accesibilidad del conocimiento generado. Colombia hace hincapié en la diferencia entre interculturalidad y educación propia, resaltando la importancia de fortalecer la tradición cultural propia en la educación; destaca la transformación en municipios hacia la etnoeducación, el cambio de mentalidad en las instituciones académicas y la relación entre la interculturalidad y el reconocimiento del otro con el tema ambiental.

CAPACITACIÓN DOCENTE E INVESTIGACIÓN Y GENERACIÓN DE CONOCIMIENTO

En Bolivia, se menciona la necesidad de examinar los programas de capacitación docente para asegurar la preparación de los maestros en entornos multiculturales. En México, se evalúa específicamente la competencia lingüística de los docentes y su capacitación en enfoque intercultural. Para la generación de conocimiento e investigación, México y Colombia hacen hincapié en la participación de las comunidades indígenas, mientras que en Bolivia se destaca más la inclusión de talentos locales en los programas de formación y la aplicación práctica de conocimientos en proyectos de desarrollo.

ENFOQUE DE LA EVALUACIÓN

En Bolivia, se enfatiza en la certificación de competencias y la inclusión de actividades en el currículo, además de la internacionalización de los programas y la apertura de las universidades, mientras que en México se evalúa la articulación entre los diferentes niveles educativos y la inclusión de contenidos interculturales y la aplicación práctica de conocimiento. En Colombia, se aborda la transformación hacia la etnoeducación y la creación de universidades indígenas, se enfoca en aspectos como la política de inclusión en la educación superior y las estrategias organizativas en las universidades. Cada país tiene un enfoque específico en la evaluación de la participación comunitaria y ciudadana; Bolivia se enfoca en la participación de actores locales y la promoción de la participación ciudadana en la toma de decisiones, por su parte, México, se centra en la participación de autoridades tradicionales, comunidades locales y la evaluación del impacto intercultural y Colombia destaca la participación indígena, autonomía comunitaria y el reconocimiento de saberes ancestrales.

ÁMBITO GEOGRÁFICO Y PROGRAMAS ESPECÍFICOS

Cada modelo educativo se debe de enfocar en un contexto geográfico específico, sea Bolivia, Colombia o México, reflejando la diversidad de enfoques y experiencias en diferentes regiones y países. En este sentido, la creación de estrategias y programas específicos debe basarse en sus respectivos contextos, en Bolivia se menciona un programa dirigido al Desarrollo Territorial Rural e Identidad Cultural además de la creación de programas académicos específicos. México destaca la necesidad de evaluar cómo se incorpora el contexto geográfico en diversas materias, aunado a la implementación y el impacto concreto de programas como las escuelas de artes y oficios, así como el desarrollo de posgrados y especialidades para abordar necesidades emergentes. Colombia menciona el trabajo de acompañamiento en zonas específicas con poblaciones indígenas. Además, debe tener un enfoque en los problemas educativos identificados; en Bolivia se destaca la necesidad de profundizar el conocimiento territorial, mientras que en Colombia se mencionan luchas sociales y movimientos que influyen en el reconocimiento y promoción de la educación intercultural.

RETOS Y DESAFÍOS ESPECÍFICOS

Cada país expone aspectos específicos que deben atender como Colombia, quien menciona el déficit de cobertura en educación superior, la falta de universidades bilingües interculturales y destaca la necesidad de equilibrar los saberes científicos globales en el conocimiento tradicional de las comunidades. México señala la necesidad de abordar la deserción estudiantil, especialmente entre estudiantes indígenas y se centra en la disponibilidad y producción de materiales educativos, y Bolivia menciona desafíos relacionados con la invasión de tierras y territorios de poblaciones indígenas. Por ello, existen propuestas y debates educativos específicos en el ámbito educativo, en Colombia se debate sobre la creación de universidades indígenas y se señala una reforma en universidades y educación superior para adaptarse a la diversidad cultural.

ÉNFASIS EN LA DIVERSIDAD CULTURAL Y POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS

Se analiza la diversidad cultural desde varias perspectivas, destacando la relevancia de profundizar en el conocimiento de las diversas prácticas culturales en Bolivia y México, y destaca la importancia de la interculturalidad como un lugar de encuentro y relación en Colombia. Cada nación también menciona sus propias características políticas y culturales, como la influencia de la Asamblea Nacional Constituyente en Colombia y su reconocimiento de saberes ancestrales, y la importancia de la autonomía comunitaria en Bolivia. Además, Bolivia y México se enfocan en su desarrollo y eficacia para abordar la diversidad lingüística, mientras que Colombia enfatiza la necesidad de políticas para universidades bilingües interculturales y Bolivia y México evalúan el uso de las lenguas indígenas en la educación y su inclusión en el currículo, mientras que Colombia se enfoca en aspectos más amplios como la creación de universidades indígenas debido a la pérdida de las lenguas

indígenas, reflejando diferentes etapas de desarrollo y enfoques en la preservación de sus lenguas.

ENFOQUE DE LA COLABORACIÓN

En México, se destaca la colaboración entre el gobierno, instituciones educativas y organizaciones de la sociedad civil para promover la diversidad cultural y lingüística; en Bolivia, se propone un modelo de formación que combina cursos a distancia con módulos presenciales anclados en los territorios, involucrando a expertos locales en la enseñanza; y en Colombia, se menciona el reconocimiento de derechos a través del autorreconocimiento y autoorganización de los estudiantes.

ÁREAS DE IMPACTO

Bolivia se concentra en el impacto de los programas de formación en el cambio territorial e institucional, mientras que Colombia destaca la transformación hacia la etnoeducación y el reconocimiento de la diversidad cultural en el ámbito ambiental. En México, se evalúa el número de alumnos matriculados en programas educativos impulsados en el contexto local, y en Colombia, se menciona la distancia entre el mundo urbano y el mundo rural como un factor que influye en la capacidad de permanencia de los estudiantes indígenas y afroamericanos en la universidad, así como la importancia del cabildo indígena universitario para el reconocimiento de la inclusión de los estudiantes afroamericanos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como se observó a lo largo del artículo la situación educativa en Bolivia, Colombia y México presenta una compleja interacción entre diversidad cultural, políticas gubernamentales y prácticas educativas. De acuerdo con las opiniones de Buitimea (comunicación personal, 18 de marzo de 2024), Fayad (comunicación personal, 12 de marzo de 2024) y Ranaboldo (comunicación personal, 17 de marzo de 2024) en conjunto con el marco teórico elaborado, se observa como en Bolivia, Colombia y México se presenta una compleja interacción entre diversidad cultural, políticas gubernamentales y prácticas educativas. El partir desde diversas perspectivas como lo es la docencia hasta la rectoría de las instituciones, permite describir adecuadamente las experiencias de las prácticas educativas interculturales de estos tres escenarios; rescatando que estos espacios requieren de un diálogo con las comunidades para una óptima adecuación de sus cosmovisiones, que apoyen en el desarrollo de sus contextos.

Además, que las instituciones juegan un rol importante en brindar los elementos necesarios para lograr estos modelos educativos interculturales. En adición a lo anterior, en el marco contextual se dialoga respecto a las diversas políticas públicas realizadas en estos tres países, que al analizar cada uno de estos marcos normativos se rescatan elementos importantes que comparten cada uno. Se percibe que estas normativas de identificación se dan a finales del siglo XX, como lo es el reconocimiento y protección

a los pueblos originarios; siendo para inicios del siglo XXI hasta la actualidad, el enfoque en crear estos espacios culturales e inclusivos, implementar aspectos como la etnoeducación, centro de formación interculturales y la educación en lengua propia, aludiendo a espacios educativos de educación superior, que sean respetuosos e inclusivos con las cosmovisiones y formas de vida de las comunidades.

Tal como se percibe en los párrafos anteriores, desde las experiencias de los entrevistados hasta los marcos normativos analizados se hace presente la valía de la voz de las comunidades para lograr con éxito modelos educativos interculturales. Con esto no se desacredita los conocimientos globales científicos, sino que se busca un equilibrio en conjunto con el conocimiento tradicional de las comunidades, además de hacer especial énfasis en que esta incorporación no se quede en aspectos teóricos, sino que exista su aplicación. Por ello la importancia de la participación de la diversidad en la que se encuentran los programas de estudios, ya que al trabajar de manera conjunta se permite desarrollar óptimamente estos elementos educativos y además se tiene una evaluación realista, ya que la comunidad verificará que se aplique correctamente sus conocimientos con relación a lo disciplinar de las instituciones. Si bien se perciben beneficios y acciones que se concretan en el actuar educativo intercultural universitario de estos países, existen determinadas áreas de oportunidad que requieren ser abordadas para la mejora de las prácticas educativas. Hablando especialmente del profesorado, se hace alusión a una revisión de los programas de capacitación para que estos se encuentren preparados a espacios multiculturales, ejemplo de esto, que dominen el aspecto lingüístico para desempeñar su práctica de enseñanza.

En conclusión, en estos tres escenarios de estudio se presentan grandes avances con respecto a la conceptualización y promoción de la interculturalidad en la educación tal como lo es en el caso de Bolivia. Sin embargo, en México y Colombia enfrentan desafíos sobre la implementación práctica y alineación con las necesidades reales de las comunidades. Ante esto, se plantea la postura que, para avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva y equitativa, es necesario fortalecer los marcos teóricos y políticos, así como promover un diálogo intercultural genuino que reconozca y valore la diversidad cultural en todos los niveles de la sociedad y el sistema educativo.

REFERENCIAS

- Alcázar, M; Carillo, E; Cortés, MG; Cruz, H, Felix, EE; Hernández, A; Ontiveros, JE; Ponce, V. y Vergara, M. (2005). Condiciones y mejoramiento de la educación intercultural de los estudiantes indígenas, nahuas y huicholes de educación primaria en Jalisco. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 3, (1), pp. 743-749. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55130169>
- Chaves, A. y Krainer, A.J. (2021). Interculturalidad y Educación Superior, una mirada crítica desde América Latina. *Revista de la educación superior*. 199, (50). pp. 27-50. <https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v50n199/0185-2760-resu-50-199-27.pdf>
- Comboni, S. y Juárez, JM. (2013). Las interculturalidad-es, identidad-es y el diálogo de saberes. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (66), pp. 10-23. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34027019002>
- Cruz, E. (2015). La interculturalidad en las políticas de educación intercultural. *Praxis & Saber*, 6 (12), pp. 191-207. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477247216010>
- Gutiérrez, MC; Oliveira, M; Rodríguez, A. y Touriñán, JM. (2005). Modelos interculturales: cuestiones conceptuales para el desarrollo de estrategias de intervención.

- Revista de investigación en educación, 2, pp. 89-108. <http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/16>
- Hernández, SE. (2018). Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina. Estudio sobre México. En Mato, D. (Coord.). *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina*. pp. 225-248. https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000372649&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_0bdalbc7-effe-4ed7-a853-1094bd893f6a%3F_%3D372649spa.pdf&locale=es&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000372649/PDF/372649spa.pdf#%5B%7B%22num%22%3A510%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2C-327%2C674%2C0%5D
- Hooker, AS. (2018). Universidades e instituciones de educación superior indígenas, interculturales, afrodescendientes y comunitarias en América Latina. En Mato, D. (Coord.). *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina*. pp. 225-248.
- Mamo, D. (2023, abril). El mundo indígena 2023. UNESCO. <https://www.iwgia.org/doclink/iwgia-libro-el-mundo-ind%3%ADgena-2023-esp/eyJ0eXAiOiJKV1QiLCJhbGciOiJIUzI1NiJ9.eyJzdWliOiJpd2dpYSIsaWJybyl1bCltW5kbylpbmRcd-TAwZWRnZW5hLTlwMjMtZXNwliwiaWF0IjoxNjgxNzcxwMDMxLCJleHAiOiJEO-DE4NTYQMzF9.Hn3W6Havll8X0w7Nul2RoL8U4Bl9EUbcwmDGMcUajUg>
- Mato, D. (2015). Educación Superior, Estados y pueblos indígenas en América Latina. Contextos, experiencias, conflictos y desafíos. En Mato, D. (Coord.). *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: contextos y experiencias*. pp. 19-44. https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/sa-untref/20171121042125/pdf_1285.pdf
- Mato, D. (2018). Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: aspectos sociales y normativos, experiencias, logros, aprendizajes y desafíos. En *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina*. pp. 15-36.
- Mazabel, MM. (2018). Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en Colombia. En Mato, D. (Coord.). *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina*. pp. 171-198.
- Santamaría, A. (2015). Etnicidad, género y Educación Superior en Colombia. Trayectorias cruzadas de experiencias interculturales a partir del caso de la Sierra Nevada de Santa Marta, Colombia. En Mato, D. (Coord.). *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: contextos y experiencias*. pp. 223-245. https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/sa-untref/20171121042125/pdf_1285.pdf
- Touriñán, JM. (2017). El concepto de educación. Carácter, sentido pedagógico, significado y orientación formativa temporal. Hacia la construcción de ámbitos de educación. *Revista Virtual Redipe*, 6, (12). pp. 24-65. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7528193.pdf&ved=2ahUKewitmcibjsyEAXWQLUQIHUTVAb-4QFnoECCwQAQ&usq=AOvVawlwQntFe9GJ-EI5575POlIX>