



REPUBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGOGICO DE CARACAS
LINEA DE INVESTIGACION: CIE, FORMACION DOCENTE



INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES PERTENECIENTES A GRUPOS ÉTNICOS DESDE LA PERSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Tesis Doctoral presentada como requisito parcial para optar al Grado de Doctor en
Educación

Autor: Dairo Javier Salgado Contreras.

Tutor: Dra. Delia Mera Mendes.

Caracas, diciembre 2025



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
RECTORADO

N°20260134-57-035

**“INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES PERTENECIENTES A GRUPOS ÉTNICOS
DESDE LA PERSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL”**

***POR: Dairo Javier Salgado Contreras
Pas. BG173583***

*Tesis del Doctorado de Educación, aprobada en nombre de la Universidad Pedagógica
Experimental Libertador por el siguiente Jurado, a los 04 días del mes de diciembre de 2025.*



Dra. Delia Mera Mendes
C.I. N. 14.287.767
(Tutor)



Dra. Noemí Frías
C.I. N-4.167.538



Dra. Josefina Palacios
C.I. N.9.428.476



Dr. Evelio Salcedo
C.I. N° 5.030.383



Dr. Douglas Uribe
C.I. N. 9.224.733

La presente acta se encuentra registrada en la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de
Caracas, bajo el N° de Control:



2 026013 457035

TABLA DE CONTENIDO

Índice de Figuras	vi
Índice de Tablas	viii
RESUMEN	ix
INTRODUCCIÓN	1
MOMENTO I	4
ACERCANDONOS A LA PROBLEMÁTICA	4
Pertinencia y propósito	10
Propósitos Específicos	11
JUSTIFICACIÓN	11
MOMENTO II	15
MARCO TEÓRICO REFERENCIAL	15
Antecedentes de la investigación	15
A nivel Internacional	15
A nivel Nacional	23
Referentes Teóricos	31
Importancia de las Disciplinas Gerenciales en la Inclusión Intercultural	33
Modelo Teórico para la Inclusión Educativa de Estudiantes Étnicos	34
Concepciones y Experiencias de los Actores Escolares sobre la Inclusión Educativa	34
Transformación Institucional desde una Perspectiva Fenomenológica	35
Optimización del Capital Humano y la Gestión Gerencial para la Inclusión Étnica	35
Dimensión Ontológica del Conocimiento	36
El Capital Intelectual como Unidad Cognitiva de Conocimiento: Conceptualizaciones y Tipología	36
Capital Organizacional: Cultura y Liderazgo desde la Perspectiva de la Experiencia Viva	39
El Modelo Intelectual y la Inclusión Educativa: Un Enfoque Fenomenológico	39
El Liderazgo en la Promoción de la Inclusión Intercultural Étnica: Una Experiencia Compartida	40
Hacia una Praxis de la Organización que Aprende: Una Reflexión desde la Fenomenología	41
Marco Legal	41
MOMENTO III	45
MARCO METODOLÓGICO	45
Enfoque Metodológico	45
Tipo de Investigación	46
Diseño de la Investigación	47
Técnicas e Instrumentos para la Recolección de Informaciones	51

Entrevistas en Profundidad.....	51
Observación Participante.....	52
Procedimiento de Recolección de Información.....	57
Análisis de La información recopilada.....	57
Consideraciones Éticas.....	59
Fundamentación del Paradigma.....	59
Episteme (Interculturalidad) y Dispositivo (Etnias).....	60
Fundamentación Filosófica y Epistemológica de la Interculturalidad Étnica.....	60
Fundamentos Bioéticos.....	61
Consentimiento Informado:.....	61
Confidencialidad:.....	61
Anonimato:.....	62
No Maleficencia y Beneficencia:.....	62
MOMENTO IV.....	63
DEVELANDO EL PROCESO INVESTIGATIVO.....	63
Análisis de la Red Estrategias Interculturales.....	70
Análisis Red Falta de Apoyo Gubernamental.....	72
Análisis Red Practicas Pedagógicas.....	74
Análisis Red Uso de Materiales Culturales.....	76
Análisis de la triangulación de la red Barreras Institucionales.....	79
Análisis Triangulación Estrategias Interculturales.....	84
Análisis Triangulación Falta de Apoyo Gubernamental.....	88
Análisis de Triangulación Practicas Pedagógicas.....	92
Análisis de Triangulación Uso de Materiales Culturales.....	97
HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	101
MOMENTO V.....	106
FORMULACION DEL MODELO TEORICO.....	106
MODELO TEÓRICO: “TEIAE” – TEJIDO EDUCATIVO INTERCULTURAL PARA LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES ÉTNICOS.....	107
Representación gráfica del modelo TEIAE.....	107
Enfoque Epistemológico del Modelo Educativo.....	108
Aplicabilidad del Modelo TEIAE: actores, fases y recursos para su implementación.....	121
MOMENTO VI.....	124
ENTRAMADO DE REFLEXIONES.....	124
Reflexiones.....	124
Algunas ideas emergentes para continuar el debate.....	127

Referencias.....	124
ANEXOS.....	136
Anexo I Consentimiento Informado	137
Anexo 2 Guion Entrevista	138
Anexo 3 Resumen Curricular	140
Anexo 4 Entrevistas Actor Social 1	141
Anexo 5 Entrevistas Actor Social 2	146
Anexo 6 Entrevistas Actor Social 3	150
Anexo 7 Entrevistas Actor Social 4	154
Anexo 8 Entrevistas Actor Social 5	159

Índice de Figuras

Figura 1 Desafíos de la inclusión	5
Figura 2 Dimensiones de la inclusión	9
Figura 3 Justificación.....	14
Figura 4 Contexto Internacional	23
Figura 5 Contexto Nacional.....	28
Figura 6 Contexto Local.....	30
Figura 7 Fundamentación Paradigmática	61
Figura 8 Inclusión disciplinas Gerenciales.....	36
Figura 9 Principales Tipologías o Modelos clasificatorios de cultura	37
Figura 10 Nuevas formas de Capital	38
Figura 11 Tipología del Capital Intelectual	38
Figura 12 Enfoque Metodológico	62
Figura 13 Red Barreras Institucionales	68
Figura 14 Red Estrategias Interculturales	71
Figura 15 Red Falta de Apoyo Gubernamental	73
Figura 16 Red Practicas Pedagógicas	75
Figura 17 Red Uso de Materiales Culturales	77
Figura 18 triangulación de la red Barreras Institucionales.....	80
Figura 19 Triangulación Estrategias Interculturales.....	84
Figura 20 Triangulación Falta de Apoyo Gubernamental	89
Figura 21 Triangulación Practicas Pedagógicas	94
Figura 22 Triangulación Uso de Materiales Culturales.....	98
Figura 23 Modelo TEIAE	108
Figura 24 Enfoque Epistemológico	110
Figura 25 Primer enfoque del Modelo	112

Figura 26 Segundo Enfoque del Modelo	113
Figura 27 Tercer enfoque del Modelo	115
Figura 28 Cuarto enfoque del Modelo	117
Figura 29 Quinto enfoque del Modelo	118
Figura 30 Modelo Teórico TEIAE	120

Índice de Tablas

Tabla 1 Análisis Bases Legales	42
Tabla 2 Resumen Marco Legal Colombiano	44
Tabla 3 Operacionalización del evento de estudio	53



REPUBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGOGICO DE CARACAS
LINEA DE INVESTIGACION: CIE, FORMACION DOCENTE



INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES PERTENECIENTES A GRUPOS ÉTNICOS DESDE LA PERSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Tesis Doctoral presentada como requisito parcial para optar al Grado de Doctor en
Educación

Autor: Dairo Javier Salgado Contreras.

Tutor: Dra. Delia Mera

Fecha: diciembre 2025

RESUMEN

La investigación delineó un modelo teórico integral para comprender cómo se activan —y cómo se frenan— los procesos de inclusión de estudiantes pertenecientes a pueblos étnicos desde la educación intercultural, en escuelas urbanas de Fonseca, La Guajira. Se visualizó algo claro: hay una brecha entre políticas que prometen inclusión y prácticas que no la concretan; esa distancia genera desigualdades educativas y tensiones sociales que recaen sobre quienes tienen origen étnico. El estudio se apoyó en un marco que entrelaza interculturalidad, equidad educativa, fenomenología y pedagogía decolonial para acercarse a las vivencias escolares. Con un enfoque cualitativo, interpretativo y fenomenológico, se realizaron entrevistas y observaciones a docentes, directivos, estudiantes y liderazgos comunitarios. Los hallazgos fueron elocuentes: persisten currículos monoculturales, formación docente débil en interculturalidad, baja participación de familias y una implementación normativa irregular. Y es que, cuando el currículo habla en singular, muchas voces quedan fuera de la conversación. Como respuesta, se construyó el modelo TEIAE (Tejido Educativo Intercultural para la Inclusión de Estudiantes Étnicos), que articula cinco componentes: comunitario, institucional, curricular, formativo y normativo. La apuesta promueve una praxis dialogante, contextualizada y justa. Por ejemplo, propone co-diseñar proyectos con sabedores locales, incorporar lenguas y memorias del territorio, y ajustar la evaluación para reconocer distintos modos de saber. En conjunto, el estudio ofrece claves teóricas, rutas metodológicas y orientaciones prácticas para políticas y estrategias inclusivas, pertinentes y sostenibles. Sobre todo, recuerda algo simple: la diversidad no es adorno; es un valor pedagógico que transforma la experiencia escolar de todas y todo.

Descriptor: inclusión educativa, educación intercultural, diversidad cultural, equidad educativa, grupos étnicos.

INTRODUCCIÓN

En el contexto latinoamericano, caracterizado por su pluralidad cultural y étnica, los sistemas educativos enfrentan el desafío urgente de garantizar procesos de inclusión que reconozcan, respeten y valoren la diversidad como una riqueza pedagógica, social y epistémica. En Colombia, país pluriétnico y multicultural por definición constitucional, aún persisten desigualdades estructurales que afectan el acceso, la permanencia y el éxito académico de los estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas, afrodescendientes y otras comunidades étnicas. Las políticas públicas en materia educativa han avanzado en la formulación de marcos legales que promueven la etnoeducación y la interculturalidad; sin embargo, en la práctica, muchas instituciones reproducen modelos pedagógicos monoculturales que invisibilizan las lenguas, cosmovisiones y saberes ancestrales de estos grupos.

En este escenario, la investigación doctoral se propuso formular un modelo teórico integral para interpretar y comprender los procesos de inclusión de estudiantes pertenecientes a grupos étnicos desde la perspectiva de la educación intercultural, focalizando las instituciones educativas urbanas de Fonseca, en La Guajira. Y es que esta región, con alta presencia Wayuu y comunidades afrodescendientes, encarna un punto crítico donde se encuentran diversidad cultural, desigualdad histórica y exigencias sostenidas de reconocimiento educativo.

La pertinencia del estudio radica en la necesidad de superar los enfoques asistencialistas y fragmentarios que han caracterizado muchas iniciativas de inclusión. Desde una perspectiva ética, pedagógica y sociocultural, se requiere una transformación profunda de los modelos escolares que permita construir una educación más justa, equitativa y respetuosa de las identidades culturales. Así, esta investigación se propuso no solo describir o diagnosticar una problemática, sino ofrecer una respuesta estructurada a partir de las necesidades sentidas de los grupos étnicos que forman parte de la presente investigación, en forma de modelo teórico que

sirva como herramienta orientadora para el diseño de políticas, prácticas pedagógicas y procesos formativos pertinentes y contextualizados.

Desde el punto de vista académico, este trabajo se nutre de un cuerpo teórico interdisciplinario que articula los aportes de la pedagogía intercultural, la fenomenología educativa, la pedagogía crítica, la decolonialidad del saber y la teoría del capital cultural. Entre los antecedentes más relevantes se destacan estudios desarrollados en Chile, Ecuador, Uruguay, Colombia y en la región del Caribe, los cuales han evidenciado la persistencia de prácticas escolares que, a pesar de los discursos inclusivos, continúan excluyendo simbólicamente a los estudiantes étnicos al imponerles una cultura escolar dominante y homogénea. A nivel nacional, investigaciones recientes han denunciado la brecha entre las normas y su aplicación, así como la falta de formación docente en enfoques interculturales y la escasa participación de las comunidades en los procesos educativos.

Metodológicamente, el estudio adoptó un enfoque cualitativo, interpretativo y fenomenológico que permitió percibir e interpretar las experiencias vividas de docentes, estudiantes, directivos y líderes comunitarios en torno a la inclusión. Se emplearon entrevistas en profundidad y observación no participante; además, el análisis se realizó mediante codificación temática en ATLAS.ti, develando categorías y núcleos conceptuales que dieron soporte al modelo.

La tesis se estructura en seis capítulos. El Capítulo I aborda el problema, el propósito general y los específicos, junto con la justificación y pertinencia. El Capítulo II desarrolla el marco teórico y referencial —antecedentes, fundamentos epistemológicos, filosóficos y pedagógicos, y teorías clave—. El Capítulo III describe el diseño metodológico: enfoque, participantes, técnicas de recolección y análisis, y consideraciones éticas. El Capítulo IV presenta el análisis de resultados articulando percepciones y experiencias con categorías emergentes. El Capítulo V ofrece conclusiones y recomendaciones. Finalmente, el Capítulo VI expone el modelo TEIAE —Tejido Educativo Intercultural para la Inclusión de Estudiantes Étnicos—, con sus componentes, fundamentos y posibilidades de implementación institucional.

Este trabajo contribuyó a la construcción de un marco conceptual, práctico y político que fortalezca la educación intercultural en Colombia y en América Latina, y que propicie un cambio estructural en las formas de pensar, enseñar y gestionar la diversidad cultural en la escuela. El modelo TEIAE busca ser un sendero ontoepistemológico para el reconocimiento, la transformación y la justicia educativa en contextos étnicamente diversos.

MOMENTO I

ACERCANDONOS A LA PROBLEMÁTICA

El sistema educativo en América Latina, y particularmente en Colombia, enfrenta desafíos significativos en la inclusión de estudiantes pertenecientes a grupos étnicos. A nivel macro, las políticas educativas han intentado abordar la diversidad cultural y étnica, pero aún persisten barreras estructurales que limitan su efectividad. Según informes recientes de (UNICEF, Towards inclusive education in Latin America and the Caribbean , 2023), aunque se han implementado medidas para promover la educación inclusiva, la falta de recursos y la necesidad de reformas estructurales continúan siendo obstáculos importantes en la región. En el contexto meso, muchas regiones del país, como La Guajira, donde se encuentra el municipio de Fonseca, enfrentan dificultades adicionales debido a su diversidad étnica y cultural, sumada a la falta de recursos y capacitación adecuada para los docentes. A nivel micro, en las instituciones educativas de Fonseca, se observa que las políticas de inclusión no siempre se traducen en prácticas pedagógicas efectivas que respondan a las realidades culturales de los estudiantes (UNICEF, Towards inclusive education in Latin America and the Caribbean , 2023).

La inclusión educativa de estudiantes pertenecientes a grupos étnicos sigue siendo un desafío relevante en los sistemas educativos latinoamericanos, a pesar de los avances normativos y discursivos. Diversos estudios recientes evidencian que las políticas de educación intercultural se centran en el acceso, pero no logran transformar de manera significativa las prácticas pedagógicas y curriculares, perpetuando enfoques monoculturales que invisibilizan los saberes y cosmovisiones de los pueblos originarios (Colin, Bautista, & Ossola, 2024). Además, se observa que la formación docente en interculturalidad es insuficiente, lo que limita la capacidad de los profesores para abordar la diversidad cultural en el aula (Arroyo, 2017). En contextos como Colombia, la falta de materiales didácticos contextualizados y la escasa participación de las comunidades en la toma de decisiones educativas refuerzan la exclusión simbólica y material de los estudiantes étnicos (Caro, 2021) y (Macías, 2024). Esta

problemática se agrava por la resistencia institucional a incorporar saberes ancestrales y por la persistencia de modelos asimilacionistas bajo discursos inclusivos (Treviño, Morawietz, Villalobos, & Villalobos, 2018). Por ello, resulta fundamental analizar la inclusión de estudiantes de grupos étnicos desde una perspectiva intercultural, que permita identificar los obstáculos y proponer estrategias para una educación verdaderamente inclusiva y transformadora.



Figura 1 Desafíos de la inclusión

Nota: Salgado (2025)

Por lo que la inclusión educativa de estudiantes pertenecientes a grupos étnicos constituye uno de los desafíos más complejos y urgentes en los sistemas educativos contemporáneos, particularmente en América Latina, donde la diversidad cultural y lingüística es una realidad estructural. A pesar de los avances normativos y de políticas públicas orientadas a garantizar el derecho a una educación intercultural, la realidad evidencia que la inclusión efectiva de estos estudiantes sigue siendo limitada y presenta múltiples obstáculos que trascienden la mera matrícula escolar como muestra la figura 1.

En primer lugar, la persistencia de enfoques monoculturales y asimilacionistas en los currículos y prácticas pedagógicas continúa reproduciendo desigualdades

estructurales. Diversos estudios recientes señalan que, aunque los discursos oficiales promueven la interculturalidad, en la práctica las instituciones educativas mantienen un modelo homogéneo que no reconoce ni valida los saberes, lenguas y cosmovisiones de los pueblos originarios y afrodescendientes (Colin, Bautista, & Ossola, 2024), (CEPAL., 2023). Esta contradicción genera una exclusión simbólica que afecta la identidad cultural y la autoestima de los estudiantes étnicos, limitando su participación plena y su éxito académico.

En segundo lugar, la formación docente emerge como una dimensión crítica en el desarrollo de la educación intercultural. Investigaciones recientes muestran que un alto porcentaje de docentes en zonas multiétnicas carece de la preparación necesaria para gestionar la diversidad cultural y lingüística en el aula (Casa, 2023) y (Arroyo, 2017). Esta insuficiencia formativa se traduce en prácticas pedagógicas que no responden a las particularidades culturales de los estudiantes, perpetuando estereotipos y prejuicios, y dificultando la construcción de ambientes inclusivos y respetuosos.

Además, la brecha digital y la falta de recursos tecnológicos culturalmente pertinentes han evidenciado nuevas formas de exclusión, especialmente en el contexto de la pandemia de COVID-19. Según (UNESCO, 2024), un porcentaje significativo de estudiantes indígenas en América Latina experimentó desconexión educativa debido a la ausencia de plataformas y materiales adaptados a sus lenguas y contextos culturales. Esta situación agrava las desigualdades preexistentes y demanda un replanteamiento de las estrategias educativas hacia modelos híbridos y flexibles que integren la interculturalidad como eje transversal.

Por otro lado, la participación activa de las comunidades étnicas en el diseño, desarrollo y evaluación de las políticas y prácticas educativas es un factor determinante para la inclusión real. La investigación de (Colin, Bautista, & Ossola, 2024) y (FLACSO., 2023), coincide en que la corresponsabilidad entre instituciones educativas y comunidades permite construir currículos contextualizados y fortalecer la identidad cultural de los estudiantes, elementos fundamentales para su permanencia y éxito escolar.

Podemos inferir que, la exclusión de estudiantes pertenecientes a grupos étnicos no solo se manifiesta en términos de acceso y permanencia, sino también en la ausencia de indicadores cualitativos que permitan evaluar la inclusión desde una perspectiva intercultural. El informe de (CEPAL., 2023), destaca la necesidad de desarrollar instrumentos que consideren la diversidad cultural y lingüística para medir el impacto de las políticas educativas, lo que implica una transformación profunda en los sistemas de evaluación y gestión educativa.

En suma, el contexto actual revela que la inclusión de estudiantes étnicos desde la perspectiva de la educación intercultural requiere superar enfoques reduccionistas y fragmentados, para avanzar hacia modelos educativos que reconozcan y valoren la diversidad cultural como un recurso pedagógico y un derecho fundamental. Esta problemática demanda un análisis riguroso y multidimensional que permita identificar las barreras estructurales, culturales y pedagógicas, así como proponer estrategias integrales que fortalezcan la formación docente, la participación comunitaria y la innovación curricular y tecnológica.

El problema develado radica en la desconexión entre las políticas de inclusión educativa y su desarrollo en las aulas, lo que genera inequidades y perpetúa la exclusión de estudiantes pertenecientes a grupos étnicos. Este enfoque reconoce la diversidad de grupos étnicos y culturales presentes en la sociedad y promueve el diálogo, la comprensión mutua y el respeto entre ellos. Sin embargo, la falta de formación específica en interculturalidad y diversidad étnica entre el personal docente contribuye a que sus necesidades y realidades culturales no sean debidamente reconocidas ni atendidas en el entorno educativo, perpetuando así la exclusión (García D. , 2019).

Desde el plano teórico, esta investigación pondrá la lupa en las grietas de la integración de la interculturalidad étnica dentro del sistema educativo, con la idea de indagar e interpretar esas carencias para, además, proponer caminos de mejora. La meta es delinear estrategias y prácticas que impulsen una educación verdaderamente inclusiva y equitativa para todo el estudiantado, sin distinción de origen étnico. El estudio se sostiene en los aportes de la interculturalidad y la equidad educativa y dialoga, asimismo, con la teoría del cambio organizacional de Kurt Lewin, analizada

por (Green, 2021), para analizar cómo las instituciones educativas pueden adaptarse a las demandas de la sociedad del conocimiento.

Además, se integrarán enfoques de la sociología de la educación y la pedagogía crítica para examinar cómo las prácticas pedagógicas convencionales pueden alienar a los estudiantes de grupos étnicos al no reflejar sus realidades culturales y contextuales. Investigaciones previas han señalado que la falta de alineación entre las políticas educativas y las prácticas pedagógicas con las necesidades de los estudiantes étnicos puede ser un factor determinante en la perpetuación de desigualdades educativas (Smith, 2019)

Por lo tanto, se propone una revisión integral de las políticas y prácticas educativas en Fonseca y, por extensión, en Colombia, para garantizar que las instituciones educativas no solo adopten una postura inclusiva en teoría, sino que también implementen prácticas que respeten y valoren la diversidad cultural y étnica de todos los estudiantes. Este estudio busca no solo informar, sino también proponer soluciones viables y efectivas que puedan ser implementadas en el sistema educativo para mejorar la inclusión y equidad educativa en contextos de alta diversidad cultural.

Para enfrentar esta problemática, la verdad es que se impone una revisión de fondo —y sin atajos— de las políticas y de las prácticas escolares, con el propósito de asegurar una educación inclusiva y equitativa para todo el estudiantado. En este marco, es clave mirar de frente las brechas y los desafíos que persisten en el acceso, en los logros académicos y en las oportunidades de aprendizaje, sin distinción de origen étnico o cultural.

Para conseguirlo, se requiere poner en marcha estrategias pedagógicas y lineamientos de política que reconozcan y valoren la diversidad presente en las instituciones, y que, además, la conviertan en el corazón de la inclusión educativa.

Revelando las Dimensiones de la Inclusión Educativa



Figura 2 Dimensiones de la inclusión

Nota: Salgado (2025)

En este sentido, se busca fomentar un proceso participativo y colaborativo que permita integrar de manera efectiva los derechos étnicos en el sistema educativo, promoviendo un ambiente inclusivo y respetuoso de la diversidad cultural y étnica.

En el contexto de la presente investigación, las instituciones de educación básica están inmersas en un nuevo paradigma impulsado por la necesidad de aplicar conocimientos en la enseñanza a interculturalidad de etnias. Sin embargo, a pesar del énfasis en esta nueva perspectiva organizacional, se comparte la opinión expresada por (Castells, 2005):

En la Sociedad del Conocimiento, la revolución intercultural actual no se centra únicamente en la generación de conocimiento e información, sino en la aplicación de este conocimiento e información, mediante un ciclo de retroalimentación acumulativo entre la invención y sus aplicaciones (p. 8). Además, el autor sostiene que interculturalidad étnica de la

Información y Comunicación “no son meras herramientas que utilizar, sino procesos que desarrollar” (p. 12).

Es decir, la interculturalidad étnica no solo debe considerarse como medios o herramientas, sino también como procesos a desarrollar y gestionar.

Al abordar el tema educativo desde la perspectiva del investigador, surgen interrogantes significativas al establecer un diálogo entre el gobierno y los grupos étnicos. Esto se debe a que la institución escolar, arraigada en una tradición occidental de larga data, plantea desafíos al adoptar un enfoque intercultural. En este contexto, la discusión sobre la escuela genera preguntas de reflexión específicas que requieren atención y análisis detallado:

¿Cómo puede formularse un modelo teórico que analice y comprenda los procesos de inclusión de estudiantes pertenecientes a grupos étnicos desde la perspectiva de la educación intercultural en las instituciones educativas urbanas de Fonseca, La Guajira?

¿Cómo perciben los docentes de educación básica primaria en Fonseca, La Guajira, los procesos de inclusión educativa desde una perspectiva intercultural?

¿Cuáles son las características clave de los procesos de inclusión de estudiantes pertenecientes a grupos étnicos en las instituciones educativas urbanas de Fonseca, La Guajira?

¿Qué elementos del marco normativo colombiano afectan la inclusión educativa de estudiantes pertenecientes a grupos étnicos en Fonseca, La Guajira?

¿Cuáles son las categorías esenciales que deben considerarse para construir un modelo teórico integral sobre la inclusión de estudiantes pertenecientes a grupos étnicos desde una perspectiva intercultural?

Pertinencia y propósito

Co-construir un modelo teórico integral que analice y comprenda los procesos de inclusión de estudiantes pertenecientes a grupos étnicos desde la perspectiva de la educación intercultural en el contexto de las instituciones educativas urbanas del municipio de Fonseca, La Guajira.

Propósitos Específicos

- Develar las percepciones de los docentes de educación básica primaria en las instituciones educativas urbanas de Fonseca, La Guajira, sobre los procesos de inclusión educativa desde una perspectiva intercultural.
- Describir los procesos de inclusión de estudiantes pertenecientes a grupos étnicos en las instituciones educativas urbanas de Fonseca, La Guajira.
- Interpretar el marco normativo colombiano que regula los procesos de inclusión educativa de estudiantes pertenecientes a grupos étnicos, en el contexto específico de las instituciones educativas de la zona urbana de Fonseca, La Guajira.
- Comprender las categorías fundamentales para la construcción de un modelo teórico integral que aborde el proceso de inclusión de estudiantes pertenecientes a grupos étnicos desde una perspectiva intercultural en el ámbito educativo.

JUSTIFICACIÓN

La investigación que se propone nace de una necesidad urgente: comprender y enfrentar los desafíos que viven los estudiantes de grupos étnicos dentro de la escuela. En un mundo cada vez más diverso —donde inclusión y equidad no son adornos, sino pilares de la educación—, la verdad es que resulta clave profundizar en las dinámicas, los procesos y los factores que condicionan su inclusión. Hablamos de mirar con lupa lo que ocurre en el acceso, en la experiencia cotidiana de aula y en las trayectorias académicas, para no quedarnos en diagnósticos generales, sino avanzar hacia respuestas concretas.

Desde el plano teórico, el estudio se sostiene en marcos que impulsan la educación intercultural como vía para garantizar una formación inclusiva y justa. Autores como Chin (2023) y Guendel (2011) han insistido en integrar la diversidad cultural al currículo y a las prácticas pedagógicas, porque —y es que esto importa— ahí se tejen el respeto mutuo y la comprensión entre grupos. Esta base conceptual,

además, abre la puerta a delinear estrategias y enfoques que fortalezcan la inclusión de estudiantes de orígenes étnicos diversos, contribuyendo a una educación más equitativa y verdaderamente respetuosa de la pluralidad.

En el plano práctico, la investigación se enfocará en las barreras y tropiezos concretos que viven los estudiantes de grupos étnicos para acceder y participar de manera plena en el sistema educativo. La idea es reconocer, con lupa y honestidad, qué prácticas pedagógicas y qué políticas institucionales necesitan ajustes —o francas reformulaciones— para que la inclusión sea efectiva y no un simple enunciado. Además, el Plan Decenal de Educación de Colombia 2016–2026 (Educación, 2020), insiste en algo clave: fortalecer una educación inclusiva y de calidad que atienda las particularidades culturales y lingüísticas de todos los grupos sociales, incluidos los pueblos étnicos. Dicho de otro modo, se trata de que el aula y la institución entiendan y valoren la diferencia —no como una nota al pie, sino como un criterio central— al momento de diseñar currículos, acompañar trayectorias y garantizar oportunidades reales de aprendizaje.

Metodológicamente, el estudio se inscribe en la línea de “Educación y Diversidad Cultural” y, la verdad, apuesta por enfoques participativos y cualitativos que permitan escuchar de cerca —y sin filtros— la variedad de voces presentes en las instituciones educativas urbanas de Fonseca, La Guajira. Para ello, se recurrirá a entrevistas en profundidad, observaciones de la vida escolar y análisis documental; un triángulo metodológico que, además, posibilita un examen minucioso y ordenado de las percepciones, las prácticas y los contextos que moldean los procesos de inclusión educativa. En otras palabras, no solo se buscarán informaciones, sino relatos y matices que ayuden a entender cómo se vive la inclusión en el día a día del aula y de la escuela.

Desde el plano social, la justificación es clara y urgente: impulsar una sociedad más inclusiva, equitativa y respetuosa de la pluralidad cultural y étnica. Mirar la inclusión educativa desde la educación intercultural no es un gesto decorativo; la verdad es que fortalece una educación de calidad para todas y todos y, además, sienta las bases de una comunidad más justa, democrática y solidaria. En esta línea, el Plan Decenal de Educación subraya algo esencial para el desarrollo del país: cultivar una cultura de paz y de convivencia sustentada en el reconocimiento y el respeto de la

diversidad. Dicho en sencillo, cuando la escuela aprende a escuchar y valorar las diferencias, la sociedad entera respira mejor.

El alcance de esta investigación sobre la inclusión de estudiantes pertenecientes a grupos étnicos abarca varios aspectos fundamentales. Se centrará en las instituciones educativas urbanas del municipio de Fonseca, en el departamento de La Guajira, Colombia, develando las experiencias, percepciones y prácticas relacionadas con la inclusión educativa en este contexto particular. Además, se integrarán aportes teóricos y metodológicos de la educación, antropología, sociología y derechos humanos, para comprender la inclusión educativa desde múltiples perspectivas.

Finalmente, a partir de los hallazgos de la investigación, se construirán propuestas y recomendaciones específicas dirigidas a fortalecer los procesos de inclusión educativa en las instituciones del municipio de Fonseca. Aunque esta investigación se centra en un contexto específico, los resultados obtenidos podrán servir como referencia para otros contextos geográficos o culturales que enfrenten desafíos similares en la promoción de la educación intercultural, tal como se aprecia en la figura 3.

Inclusión Educativa de Estudiantes Étnicos



Figura 3 Justificación

Nota: Salgado (2025)

MOMENTO II

MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

Antecedentes de la investigación

A continuación, se exponen los aportes de distintos autores que, de una u otra forma, han investigado temas vinculados con las variables centrales de este estudio, en particular la inclusión de estudiantes de grupos étnicos vista desde el enfoque de la educación intercultural.

A nivel Internacional

La educación intercultural en contextos de diversidad étnica ha enfrentado desafíos históricos que se agudizaron durante la pandemia por COVID-19, como lo evidencia una investigación acción realizada en Chile bajo el auspicio de la (UNESCO, 2024). Este estudio, basado en una metodología mixta con 1.200 participantes indígenas, reveló que el 74% de los estudiantes mapuche y aymara experimentaron desconexión educativa debido a la carencia de recursos tecnológicos adaptados a sus contextos culturales. Los hallazgos subrayaron la urgencia de implementar modelos híbridos con pertinencia étnica, capaces de integrar herramientas digitales y saberes ancestrales (UNESCO, 2024).

Más allá de las limitaciones tecnológicas, el confinamiento profundizó fracturas en la relación de los pueblos indígenas con sus territorios, elementos fundamentales para sus sistemas culturales y espirituales. Al respecto, Maricel Gutiérrez Castro, alcaldesa de la Municipalidad de Putre y miembro del pueblo aymara, señaló que las restricciones a la movilidad interterritorial evidenciaron la vulnerabilidad de las formas actuales de ocupación de los espacios ancestrales (UNESCO, 2024). Esta perspectiva resalta la necesidad de acciones educativas y culturales que reconstruyan vínculos comunitarios, priorizando la recopilación y práctica de manifestaciones culturales mediante estrategias intergeneracionales.

En respuesta a estos desafíos, el Ministerio de Educación de Chile, a través de la Secretaría de Educación Intercultural Indígena, ha impulsado iniciativas como el catastro de materiales didácticos utilizados por educadores tradicionales de nueve pueblos indígenas, con el objetivo de estandarizar criterios para su elaboración y uso

pedagógico (García Choque, 2024, citado en UNESCO, 2024). Paralelamente, se priorizó la enseñanza remota del Sector de Lengua Indígena para pueblos como aymara, mapuche y quechua, mientras se diseñaban programas para otras comunidades, incluyendo likan antay, diaguita y yagán, mediante procesos participativos con educadores tradicionales (García Choque, 2024, citado en UNESCO, 2024).

La UNESCO, en colaboración con el gobierno chileno, ha promovido proyectos para revitalizar lenguas indígenas, como los estudios sobre el uso del quechua, aymara y mapuche, y un programa específico en Rapa Nui (UNESCO, 2024). Estas iniciativas enfatizan mecanismos deliberativos que involucran activamente a las comunidades en la toma de decisiones educativas. No obstante, el *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* (Informe GEM, 2020) advirtió que las respuestas educativas durante la pandemia tendieron a homogenizar estrategias, ignorando particularidades indígenas. En América Latina, solo el 25% de los países cuentan con leyes inclusivas que abarcan a todos los estudiantes (UNESCO, 2020).

Carlos Vargas, de la OREALC/UNESCO Santiago, destacó que la inclusión de pueblos indígenas exige avanzar hacia una justicia cognitiva mediante la redistribución de oportunidades de aprendizaje, el reconocimiento de sus conocimientos y su representación en políticas públicas (Vargas, 2020, tomado de UNESCO, 2024). La crisis sanitaria, en este sentido, ofrece una oportunidad para reimaginar sistemas educativos más equitativos, integrando prácticas pedagógicas indígenas que fortalezcan la resiliencia cultural (UNESCO, 2024).

Así mismo se presenta la investigación de (Casa, 2023), el estudio tuvo por finalidad conocer la importancia de la inclusión educativa y la diversidad étnica y cultural en los estudiantes de quinto grado de educación general básica de la Unidad Educativa “Vicente León”, del cantón Latacunga, tiene como objetivo primordial diagnosticar la situación étnica y cultural en los estudiantes de quinto año, dado que en la actualidad en algunos establecimientos educativos no se respetan a los niños que provienen de diferentes pueblos indígenas, además la diversidad cultural en las instituciones es importante porque permite conocer la existencia de nuestras raíces de donde nacen nuestras culturas, tradiciones, costumbres y lengua.

En consecuencia, el marco teórico expone los contenidos conceptuales que sostienen las variables del estudio; allí se anclan las referencias que dan sentido al trabajo. En cuanto a la metodología, se optó por un enfoque mixto —cuantitativo y cualitativo—: cuantitativo, porque se recopiló información de la población y luego se tabularon los informaciones; cualitativo, porque se observaron comportamientos y contextos para captar matices que las cifras no siempre muestran. Además, se empleó la encuesta como técnica y, como instrumento, un cuestionario dirigido a estudiantes y docentes de la Unidad Educativa. Por su nivel, la investigación se sitúa en el terreno exploratorio-descriptivo. Igualmente, se trabajó con una población total de 80 estudiantes y 3 docentes. En cuanto a las modalidades, fue un estudio documental-bibliográfico; para la tabulación se utilizó el software SPSS y, posteriormente, se procedió al análisis e interpretación de tablas y gráficos. Finalmente —y es aquí donde todo converge— se establecieron conclusiones y recomendaciones que dan respuesta a la problemática planteada.

La investigación realizada por (Vila, Sierra, y Álvarez, 2021), titulada “*Educación intercultural inclusiva en contexto escolar mapuche-lafkenche en Chile*”, presentada a la Universidad de Chile, tuvo como objetivo analizar las dinámicas de exclusión y las prácticas de inclusión de los saberes y prácticas educativas indígenas en el contexto escolar mapuche-lafkenche. Mediante una metodología cualitativa que incluyó estudios de caso y entrevistas a docentes, estudiantes y familias, se identificó una exclusión sistemática de los saberes indígenas dentro del sistema educativo chileno, lo que perpetuaba las desigualdades entre estudiantes indígenas y no indígenas.

A pesar de que las políticas educativas formales promovían la educación intercultural, las prácticas escolares continuaban siendo monoculturales en su mayoría. Los hallazgos preliminares subrayó la necesidad de implementar políticas interculturales más efectivas que respeten y promuevan la identidad cultural de los pueblos indígenas. Este estudio se relaciona con la investigación actual, ya que proporciona un marco conceptual y empírico relevante para entender los desafíos de la inclusión de estudiantes pertenecientes a grupos étnicos y la brecha entre las políticas educativas y su aplicación práctico.

Por otro lado, en Uruguay ha tomado fuerza la puesta en marcha de estrategias innovadoras de inclusión educativa, y no es casualidad. El estudio de (FLACSO., 2023), sobre aulas interactivas organizadas en grupos heterogéneos lo evidencia con claridad. Esta experiencia —desarrollada en el posgrado *Educación inclusiva, un camino a recorrer*, coordinado por FLACSO Uruguay junto con UNICEF, el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) y el Instituto de Formación en Servicio (IFS)— mostró un información potente: un aumento del 32% en las competencias interculturales del estudiantado. ¿A qué se asocia este avance? A la verdad, a metodologías que abren la escuela hacia afuera: tertulias dialógicas que hilan conversaciones significativas, y un codiseño curricular construido codo a codo con comunidades afrodescendientes. En otras palabras, se priorizó la participación viva de actores comunitarios en la creación de los contenidos pedagógicos (FLACSO., 2023) y es que se nota— movió la aguja hacia una inclusión más real y sentida.

El curso, dirigido a docentes de educación primaria, media y técnica, formó a 700 profesionales en tres cohortes (desde 2019) y generó más de 300 propuestas de actividades de aula y gestión educativa centradas en la inclusión. Entre estas, 20 fueron seleccionadas para su difusión en una publicación, bajo criterios de consistencia teórica, aplicabilidad y originalidad. Estas experiencias reflejan un paradigma educativo que adapta la enseñanza a la diversidad, garantizando el derecho a una educación de calidad sin discriminación por características biopsicosociales (FLACSO., 2023).

El estudio contextualiza estos avances dentro de un marco normativo robusto, que incluye la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) y leyes nacionales como la n.º 18.651 (2010), las cuales exigen adecuaciones en infraestructura accesible, currículos flexibles y sistemas de apoyo para neutralizar barreras de exclusión. (FLACSO., 2023), destaca la transición desde un modelo médico-hegemónico —que patologizaba la discapacidad— hacia un enfoque social que reconoce a las personas como sujetos de derecho. Este cambio implica abandonar prácticas integradoras (basadas en la adaptación individual) para adoptar perspectivas inclusivas, donde las instituciones asumen la responsabilidad de eliminar obstáculos estructurales.

Adicionalmente, el análisis subraya la necesidad de incorporar una perspectiva interseccional en las políticas educativas, considerando cómo factores como el género, la etnia, la condición socioeconómica y la territorialidad interactúan para generar exclusiones únicas. (FLACSO., 2023), enfatiza que la formación docente continua es clave para tensionar hegemonías discursivas y avanzar hacia prácticas pedagógicas que reconozcan la diversidad como un valor, no como un problema.

En el mismo orden de ideas tenemos la inclusión intercultural en los sistemas educativos latinoamericanos enfrenta desafíos estructurales, como lo evidencia el informe regional de la (CEPAL., 2023), que comparó 15 sistemas educativos de la región. Este estudio reveló que solo el 28% de las escuelas con matrícula indígena cuenta con protocolos específicos contra la discriminación étnica, lo que refleja una brecha significativa en la garantía de entornos educativos seguros y respetuosos para estas poblaciones. Ante este panorama, el informe propone el diseño de indicadores cualitativos para medir la inclusión intercultural, superando enfoques cuantitativos tradicionales que invisibilizan dinámicas de exclusión sistémicas (CEPAL., 2023).

La investigación se articuló en torno a dos ejes analíticos: i) las políticas estatales dirigidas a consolidar la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) o etnoeducación como modalidad específica para pueblos indígenas y afrodescendientes, y ii) los esfuerzos para transversalizar el enfoque intercultural en los sistemas educativos. El documento cuestiona la fragmentación entre ambas dimensiones, argumentando que, aunque la EIB opera como un modelo especializado, la interculturalidad debe permear todas las políticas educativas para transformar prácticas pedagógicas, currículos y gestiones institucionales (CEPAL., 2023).

En su marco conceptual, el informe distingue entre *interculturalidad funcional* — limitada a la coexistencia superficial de culturas— e *interculturalidad crítica* —orientada a deconstruir jerarquías étnicas y redistribuir poder—. Bajo esta lógica, se insta a los Estados a adoptar enfoques que trasciendan lo educativo e incidan en la reducción de desigualdades socioeconómicas, territoriales y de género que afectan a estos grupos. Para ello, el capítulo II analiza interseccionalmente cómo factores como la etnia, el nivel económico y la ruralidad se superponen, limitando el acceso y la permanencia de estudiantes indígenas y afrodescendientes. Por ejemplo, se identificó que las barreras

lingüísticas y la falta de materiales culturalmente pertinentes profundizan las tasas de deserción en zonas marginalizadas (CEPAL., 2023).

El estudio también sistematiza avances y desafíos de la EIB en la región, destacando que, pese a marcos normativos progresistas (como leyes de consulta previa o derechos lingüísticos), persisten obstáculos en su implementación. Entre ellos, la escasa formación docente en pedagogías interculturales y la centralización curricular en estándares hegemónicos. Como alternativa, el capítulo IV propone políticas que combinen la EIB con acciones afirmativas en infraestructura, participación comunitaria y financiamiento diferenciado. Estas recomendaciones enfatizan la necesidad de generar informaciones desagregados por etnia y crear mecanismos de rendición de cuentas para garantizar la justicia educativa (CEPAL., 2023).

La inclusión educativa, como eje para garantizar calidad y equidad en los sistemas escolares, ha sido ampliamente analizada desde perspectivas teóricas y prácticas. En este contexto, (Belmonte y Echeita, 2022), realizaron un metaanálisis de 45 estudios iberoamericanos, identificando cinco estrategias clave para superar las barreras en la inclusión educativa. Entre ellas, destacan la formación docente en enfoques interseccionales —que integran variables como etnia, género y discapacidad— y la implementación de tecnologías accesibles adaptadas a contextos diversos. Los hallazgos subrayan que la gestión inclusiva en centros educativos trasciende la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales, extendiéndose a todos los niveles de enseñanza para promover integración, participación y desarrollo de competencias en entornos heterogéneos (Belmonte y Echeita, 2022).

El estudio enfatiza el rol del docente como agente transformador, cuya labor debe orientarse a atender las diferencias individuales, fomentar el trabajo colaborativo y eliminar barreras que limitan la presencia y el aprendizaje estudiantil. En este sentido, (Belmonte y Echeita, 2022), proponen que las acciones educativas deben articularse desde un enfoque sistémico, donde currículos, procedimientos y marcos legales se actualicen para garantizar aprendizajes significativos y socialmente relevantes. Asimismo, las conclusiones del metaanálisis advierten sobre retos persistentes, como la necesidad de integrar a todas las personas en las instituciones educativas,

independientemente de su raza, religión, cultura, condición económica o discapacidad. Los autores recalcan que, sin una revisión crítica de las prácticas pedagógicas y una redistribución de recursos, los avances en inclusión seguirán siendo parciales (Belmonte y Echeita, 2022).

Por otro lado, (Valbuena-Nuñez, 2021), realizó una investigación titulada *“La convivencia escolar y su impacto en la calidad educativa en estudiantes de educación primaria” con informaciones provenientes de escuelas Colombianas*, presentada a la Universidad Autónoma de Baja California, México, analizó la importancia de la convivencia escolar en el proceso educativo y su influencia en la calidad educativa. El objetivo de este estudio fue realizar un análisis reflexivo sobre la convivencia escolar y su impacto en los procesos de calidad educativa. Mediante una metodología cualitativa, el estudio identificó que la convivencia escolar juega un papel crucial en la mejora de los resultados académicos y en la formación de una comunidad educativa inclusiva.

Las conclusiones mostraron que, si de elevar la calidad educativa se trata, resulta clave cultivar una convivencia respetuosa y abrir espacio real a las múltiples identidades culturales que habitan la escuela. Este trabajo cobra especial peso para la investigación actual porque ofrece pistas concretas sobre cómo las dinámicas del día a día escolar inciden en la inclusión de estudiantes de grupos étnicos y, además, remarca la urgencia de impulsar prácticas inclusivas y respetuosas desde la educación primaria... y, por supuesto, más allá.

Por otro lado, (Gil, 2019), presentó la investigación titulada *“Interculturalidad e inclusión en la educación superior: Una visión desde la Universitat Jaume I”* ante la Universitat Jaume I, España, cuyo objetivo fue analizar cómo las universidades pueden promover la ciudadanía, los derechos humanos y la interculturalidad, garantizando una educación inclusiva de calidad. El estudio utilizó una metodología cualitativa basada en el estudio de caso para evaluar las culturas, políticas y prácticas de la comunidad educativa dentro del marco de una universidad intercultural e inclusiva.

Los resultados evidenciaron que, a pesar de ciertos avances, persistían desafíos para integrar plenamente la interculturalidad en la educación superior. Gil

concluyó que era necesario fortalecer las estrategias institucionales para garantizar una inclusión más efectiva de las diversas culturas presentes en la universidad. Esta investigación tiene una relación directa con el presente estudio, ya que ofrece una visión sobre cómo las instituciones educativas abordan la inclusión y la interculturalidad, conceptos que son cruciales para la inclusión de estudiantes de grupos étnicos en todos los niveles educativos.

Finalmente tenemos a, (Zambrano, 2016), en su trabajo *“Inclusión de estudiantes con discapacidad en la Educación Superior chilena”*, presentado a la Universidad De Granada, tuvo como objetivo analizar las barreras que enfrentan los estudiantes con discapacidad en la educación superior chilena, a pesar de los avances normativos como la Ley de Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad. A través de una metodología cualitativa, Zambrano descubrió que las brechas de inclusión persistían debido a la falta de implementación efectiva de las políticas diseñadas para promover la igualdad de oportunidades.

Las conclusiones del estudio dejaron algo claro: hacen falta acciones concretas —no solo buenas intenciones— para alcanzar una inclusión verdaderamente equitativa en las instituciones educativas. Este aporte resulta especialmente pertinente para el presente trabajo, pues ofrece una mirada más profunda sobre las barreras institucionales que frenan la inclusión y, además, brinda insumos para delinear recomendaciones más sólidas y realistas orientadas a integrar a estudiantes de grupos étnicos minoritarios en el sistema educativo.

Asimismo, estas perspectivas son de gran valor para la presente investigación, ya que se han identificado limitaciones pedagógicas que obstaculizan la mejora oportuna de la calidad educativa y la convivencia escolar, como se aprecia en la figura 4.

Avanzando en la Educación Intercultural en América Latina



Figura 4 Contexto Internacional

Nota: Salgado (2025)

A nivel Nacional

En Colombia, la educación intercultural ha sido abordada desde múltiples enfoques, destacándose la formación docente como eje central para la implementación de políticas públicas en contextos étnicos. Un artículo de reflexión reciente (Alvarado & Pérez, 2022), analiza el rol de los docentes como agentes clave en la educación intercultural multilingüe, enfocándose en escuelas etnoeducativas afrocolombianas ubicadas en zonas periféricas. Este estudio sintetiza contribuciones previas (Bodnar, 2005, 2009, 2015; Castillo y Caicedo, 2008, 2010; De Mejía, 2006, *como se cita en Autor, 2024*) y se fundamenta en la *Teoría de los Ecosistemas* de Bronfenbrenner (1977) para examinar la interacción entre entornos educativos, sociales y culturales que influyen en la práctica de los etnoeducadores.

La investigación subraya que la formación docente debe fortalecer tres dimensiones: i) la identidad cultural, ii) la autonomía pedagógica, y iii) la preservación de la diversidad lingüística. Asimismo, identifica desafíos críticos, como la necesidad de fomentar diálogos interculturales que cuestionen jerarquías étnicas, incrementar la

participación comunitaria en el diseño curricular y reformular políticas públicas locales para garantizar su pertinencia territorial (Alvarado y Pérez, 2022). Estos elementos son fundamentales para avanzar hacia una inclusión educativa que trascienda el acceso formal y promueva equidad epistemológica.

La investigación sobre educación intercultural en Latinoamérica ha avanzado significativamente en la identificación de dinámicas sociopolíticas y pedagógicas vinculadas a la inclusión. Un ejemplo de ello es la revisión sistemática de estudios realizada por (Alvarado y Pérez, 2022), centrada en el contexto colombiano, la cual analiza cómo los movimientos sociales indígenas y afrodescendientes han influido en la construcción de políticas educativas orientadas a la multiculturalidad, la etnoeducación y la interculturalidad. Este trabajo destaca que, en Colombia, las iniciativas interculturales no se limitan a reconocer identidades culturales, sino que buscan transformar las prácticas pedagógicas para integrar saberes ancestrales, lenguas originarias y perspectivas comunitarias en los currículos escolares (Alvarado y Pérez, 2022).

Los autores destacan que enlazar identidad y pedagogía se vuelve un cimiento para una inclusión real de estudiantes de pueblos étnicos, pues cuestiona esas estructuras escolares que, históricamente, han tendido a homogeneizar. Además, el estudio señala que las políticas revisadas ponen el acento en tres frentes: i) la formación docente con enfoques decoloniales, ii) la elaboración de materiales didácticos situados y culturalmente pertinentes, y iii) la participación protagónica de liderazgos étnicos en las decisiones institucionales. No obstante —y aquí conviene ser honestos—, (Alvarado y Pérez, 2022), advierten que, pese a los avances, todavía existen obstáculos como la falta de financiamiento sostenido y la resistencia de ciertos actores educativos a dejar atrás modelos eurocéntricos.

En el ámbito de las investigaciones doctorales, el estudio *Educación Bilingüe Intercultural en Colombia: una Propuesta desde la Praxis* (García M. , 2021) analiza críticamente la disociación entre el componente bilingüe y el enfoque intercultural en el sistema educativo colombiano. Mediante un diseño cualitativo, la investigación explora cómo esta desarticulación afecta la calidad y pertinencia de la educación

dirigida a comunidades indígenas y afrocolombianas, particularmente en contextos donde la lengua y la cultura son pilares identitarios (García M. , 2021).

Los hallazgos del trabajo revelan que, pese a los avances normativos en materia de etnoeducación, persiste una implementación fragmentada. Por un lado, las políticas de bilingüismo suelen priorizar idiomas hegemónicos (como el español y el inglés) sin integrar las lenguas originarias; por otro, los enfoques interculturales carecen de herramientas pedagógicas para traducirse en prácticas cotidianas. Esta brecha, según García (2021), genera procesos educativos que invisibilizan saberes ancestrales y refuerzan dinámicas de asimetría cultural.

Como alternativa, la tesis propone un modelo articulado donde la dimensión lingüística y la intercultural se retroalimenten. Esto implica, por ejemplo, formar docentes en pedagogías críticas que vinculen la enseñanza de lenguas indígenas con la revalorización de cosmovisiones étnicas, así como diseñar currículos colaborativos con participación activa de líderes comunitarios. Estos aportes subrayan que la inclusión educativa no solo requiere reconocer la diversidad, sino transformar las estructuras que perpetúan exclusiones sistémicas (García M. , 2021).

A nivel nacional tenemos a, (Martínez, 2021), en su investigación “*Impacto de programas de educación intercultural en la convivencia escolar*”, presentada a la Universidad de Cauca, tuvo como objetivo examinar cómo los programas de educación intercultural influyen en la convivencia escolar entre estudiantes de diferentes grupos étnicos. El estudio utilizó una metodología cualitativa basada en estudios de caso, donde se observó que la implementación de estos programas contribuyó significativamente a la promoción del respeto y la comprensión mutua entre los estudiantes.

Los hallazgos mostraron que los programas de educación intercultural favorecen la convivencia escolar: se respira más armonía y crece el respeto en las interacciones del día a día. Además, las conclusiones fueron contundentes: sin una formación docente específica y sin ajustes curriculares acordes al contexto, estas iniciativas difícilmente alcanzan su potencial. Este trabajo dialoga directamente con el estudio presente, pues ofrece una ruta práctica para entender cómo la educación

intercultural puede fortalecer la inclusión de estudiantes pertenecientes a pueblos étnicos dentro del sistema educativo nacional.

Como aporte reciente a la formación avanzada en educación intercultural, el *Doctorado en Educación, Interculturalidad y Territorio* de la (Universidad del Magdalena, 2023), se posiciona como un programa innovador que fomenta la investigación autónoma e interdisciplinaria. Su objetivo central es vincular las dinámicas educativas locales con las particularidades territoriales, impulsando transformaciones sociales desde un enfoque intercultural. Para ello, el programa prioriza la formación de profesionales capaces de diseñar propuestas pedagógicas que integren saberes comunitarios, históricos y ecológicos, con énfasis en contextos étnicamente diversos (Universidad del Magdalena, 2023).

La iniciativa subraya la necesidad de construir entornos educativos basados en el respeto, el diálogo horizontal y la convivencia intercultural, elementos fundamentales para garantizar la inclusión efectiva de estudiantes pertenecientes a grupos étnicos. Según la universidad, esto implica no solo adaptar currículos, sino también replantear las relaciones de poder dentro de las instituciones educativas, reconociendo a las comunidades como co-creadoras de conocimiento. Este enfoque busca superar modelos asistencialistas, promoviendo en cambio la autonomía y la autodeterminación educativa de los pueblos indígenas y afrodescendientes (Universidad del Magdalena, 2023).

Por otro lado tenemos a, (Castillo, 2020), presentó el estudio “*Educación inclusiva y marco legal en Colombia: Una mirada desde la alteridad y las diferencias*” en el que analizó el marco normativo de la educación inclusiva en Colombia”, desde la perspectiva de la alteridad y las diferencias. El objetivo del estudio fue determinar en qué medida el marco legal ha logrado impactar de manera efectiva la inclusión en las instituciones educativas. Utilizando una metodología cualitativa basada en encuestas y entrevistas,

Castillo descubrió que, aunque existen políticas inclusivas, estas no se traducen en cambios sustanciales en el ambiente educativo ni en la experiencia de los estudiantes. La investigación concluyó que las instituciones educativas deben ir más allá de la implementación superficial de estas políticas y adoptar prácticas que valoren

y reconozcan genuinamente las diferencias entre los estudiantes. Este estudio es crucial para la investigación actual, ya que resalta la necesidad de un enfoque más profundo y transformador en la implementación de políticas inclusivas para estudiantes pertenecientes a grupos étnicos.

Por último, Rodríguez (2019), en su estudio "*Efecto de estrategias de enseñanza intercultural en el aprendizaje de estudiantes étnicos*", llevado a cabo en la Universidad Nacional de Colombia, exploró cómo las estrategias de enseñanza intercultural impactan el aprendizaje de estudiantes étnicos. A través de un enfoque cualitativo, Rodríguez utilizó estudios de caso para identificar enfoques pedagógicos efectivos que promueven un ambiente de aprendizaje inclusivo y respetuoso.

Los resultados indicaron que estas estrategias no solo mejoran el rendimiento académico de los estudiantes étnicos, sino que también enriquecen la experiencia educativa de toda la comunidad estudiantil. Las conclusiones enfatizaron la importancia de implementar metodologías interculturales en el aula para mejorar la experiencia de los estudiantes pertenecientes a minorías étnicas. Esta investigación es directamente relevante para el estudio en curso, ya que ofrece evidencia concreta sobre cómo las prácticas pedagógicas interculturales pueden fomentar una educación inclusiva y equitativa, como se aprecia en el resumen de la figura 5.

Educación Intercultural



Figura 5 Contexto Nacional

Nota: Salgado (2025)

A nivel local

En este mismo orden de ideas tenemos a, (Soto, 2020), en su investigación doctoral titulada *Análisis del Impacto de Políticas de Inclusión Educativa en Estudiantes Étnicos*, realizada en la Universidad Nacional de Colombia, tuvo como objetivo analizar el impacto de las políticas de inclusión educativa en los estudiantes étnicos. Utilizando un enfoque cualitativo basado en el análisis de políticas educativas, Soto identificó brechas significativas en el acceso y la calidad educativa de estos estudiantes. La investigación resaltó la necesidad de implementar políticas inclusivas más efectivas, que incluyan la participación directa de las comunidades étnicas en el diseño y la ejecución de dichas políticas.

Además, se subrayó la necesidad de una capacitación permanente del profesorado en temas de diversidad cultural, junto con la creación de materiales didácticos que representen —y respeten de verdad— la pluralidad étnica. La verdad es que estos resultados son directamente pertinentes para el presente estudio, pues ofrecen un marco de referencia sólido para diseñar políticas y estrategias que impulsen una educación inclusiva y equitativa, con un enfoque claro en la diversidad cultural dentro del sistema educativo colombiano.

Así mismo, (Pérez, 2019), en su investigación titulada “*Percepción de los Estudiantes sobre la Inclusión Intercultural en la Educación*”, presentada a la Universidad del Tolima, exploró cómo los estudiantes perciben la inclusión intercultural en sus instituciones educativas. A través de encuestas y entrevistas en varias instituciones del departamento del Tolima, Pérez identificó que muchos estudiantes perciben la falta de atención a la diversidad cultural como un obstáculo significativo en su experiencia educativa.

El estudio concluyó que urge sensibilizar y formar a los actores educativos para impulsar una inclusión intercultural efectiva. Y es que los hallazgos enfatizan algo clave: involucrar al estudiantado en el diseño de las estrategias de inclusión no solo enriquece el proceso, sino que aporta insumos valiosos para afinar las prácticas pedagógicas del proyecto en marcha. Además, la evidencia recogida muestra que la inclusión intercultural no beneficia únicamente a quienes pertenecen a pueblos y

comunidades étnicas; también ayuda a tejer un clima escolar más respetuoso, empático y comprensivo para todas y todos.

Finalmente tenemos a, (Ramírez, 2018), en su estudio “*Políticas Inclusivas y Diversidad Cultural en Entornos Urbanos*”, llevado a cabo en la Universidad Pedagógica Nacional, se enfocó en analizar cómo las políticas inclusivas impactan en la educación de estudiantes étnicos en contextos urbanos. Utilizando una metodología mixta que incluyó análisis de políticas, entrevistas a docentes y estudiantes, Ramírez concluyó que la implementación de políticas inclusivas en las áreas urbanas es limitada y enfrenta numerosos desafíos, como la falta de formación docente adecuada y la escasez de recursos educativos adaptados a la diversidad cultural.

Sin embargo, el estudio destacó que la integración de prácticas interculturales en el aula tiene el potencial de beneficiar tanto a los estudiantes étnicos como a toda la comunidad educativa, al fomentar un entorno de respeto y comprensión mutua. Este estudio es particularmente relevante para la investigación actual, ya que aporta estrategias prácticas para la implementación de políticas inclusivas en entornos urbanos, subrayando la importancia de un enfoque holístico que incluya formación docente y participación comunitaria.

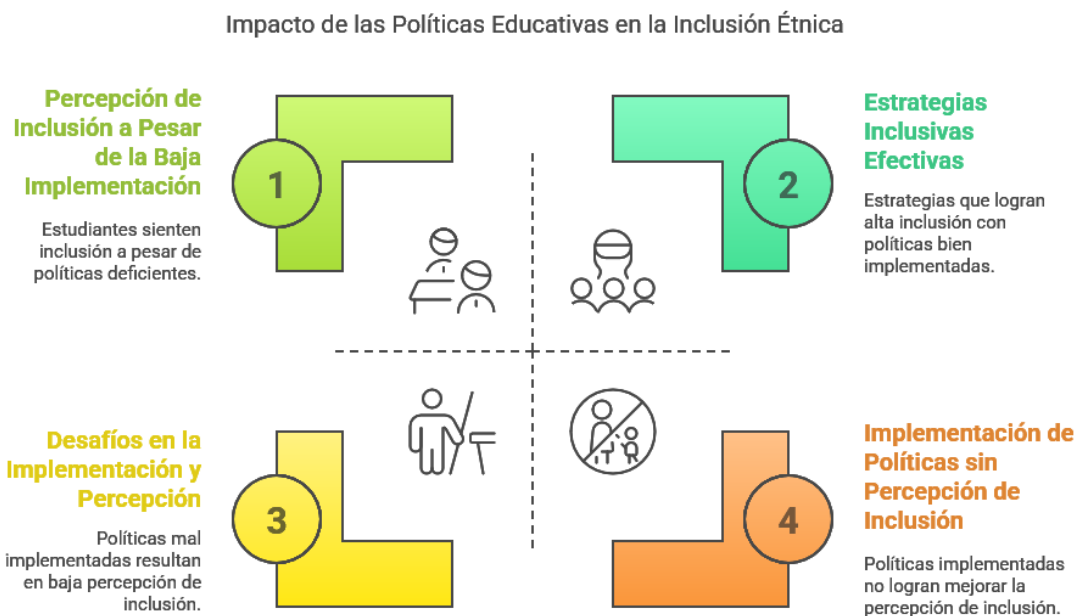


Figura 6 Contexto Local

Nota: Salgado (2025)

Referentes Teóricos

El análisis teórico comenzó con una reflexión filosófica y epistemológica de la inclusión educativa, considerando especialmente a los estudiantes pertenecientes a grupos étnicos. Desde la perspectiva fenomenológica, se exploran las vivencias subjetivas y las experiencias de estos estudiantes en su interacción con el sistema educativo, enfocándose en cómo perciben y experimentan la inclusión. Este enfoque permite profundizar en la dimensión ontológica del ser humano en su contexto sociocultural, así como en su dimensión axiológica, al considerar los valores y principios éticos que sustentan la inclusión educativa desde una mirada intercultural.

El marco teórico parte de una necesidad concreta: comprender, con lupa y sensibilidad, las experiencias individuales y colectivas de estudiantes de distintas etnias y cómo esas vivencias van moldeando su integración en las instituciones educativas. Además, se examina cómo la fenomenología —como corriente filosófica— ayuda a captar la esencia misma de la inclusión al centrarse en la conciencia y en lo vivido por los sujetos; y es que este enfoque ofrece un andamiaje sólido para entender el fenómeno desde una mirada más humana, interpretativa y, sobre todo, cercana a la experiencia real.

La educación intercultural, entendida como un proceso que reconoce y valora la diversidad cultural en los espacios educativos, encuentra en la teoría del diálogo de (Freire, 2020), una base fundamental para su conceptualización y praxis. Freire plantea que la educación debe ser un acto liberador y dialógico, donde la relación entre educador y educando se construye en igualdad y horizontalidad, permitiendo la co-construcción del conocimiento y la reflexión crítica sobre la realidad social (Vila, Sierra, & Álvarez, 2021). Esta perspectiva rechaza la educación bancaria, que reproduce relaciones de poder verticales y desvaloriza las experiencias culturales de los sujetos, y promueve en cambio una comunicación en doble vía que favorece la conciencia crítica y el reconocimiento de la alteridad (Freire, 2020) y (Maviglia, 2019). Así, la educación intercultural desde Freire no solo implica la inclusión de contenidos

culturales diversos, sino una transformación profunda de las relaciones pedagógicas y sociales que posibilitan la emancipación de los grupos históricamente oprimidos.

En continuidad con esta visión, la teoría de comunidades de práctica de Lave y (Wenger, 2021), aporta una comprensión sobre cómo los aprendizajes se construyen en contextos sociales específicos y cómo estos procesos contribuyen a la formación de identidades culturales. Según estos autores, el aprendizaje situado ocurre dentro de comunidades donde los participantes comparten prácticas, valores y significados, lo que es especialmente relevante en contextos étnicos donde la transmisión de saberes ancestrales se realiza de manera colectiva y contextualizada. Esta teoría enfatiza que la identidad cultural se configura a través de la participación activa en estas comunidades, lo que implica que la educación intercultural debe facilitar espacios donde los estudiantes puedan interactuar y aprender desde sus propias tradiciones y formas de vida, fortaleciendo así su sentido de pertenencia y autoestima cultural (Wenger, 2021).

Por otro lado, la pedagogía decolonial, como la plantea (Walsh, 2019), cuestiona las jerarquías epistémicas que históricamente han privilegiado el conocimiento occidental y marginado los saberes ancestrales de los pueblos originarios. Esta perspectiva invita a repensar la educación desde horizontes pluriversales, que reconozcan la diversidad de cosmovisiones y modos de conocimiento, y que promuevan la descolonización de las prácticas educativas. La pedagogía decolonial no solo implica incluir contenidos culturales diversos, sino también desmontar las estructuras de poder y dominación que se reproducen en las instituciones educativas, promoviendo una educación que respete la autonomía cultural y epistemológica de los grupos étnicos (Walsh, 2019). En este sentido, la pedagogía decolonial complementa y amplía la visión freiriana, al poner en el centro la crítica a las relaciones coloniales de poder y la reivindicación de la pluralidad epistemológica.

Por último, el concepto de capital cultural de Pierre Bourdieu —releído y situado en claves interculturales por (Arroyo, 2017), ofrece una lente crítica para entender cómo la escuela, a veces sin quererlo, reproduce desigualdades sociales y culturales cuando resta valor a los saberes y prácticas de los pueblos étnicos. Bourdieu plantea que el capital cultural dominante —ese conjunto de conocimientos, habilidades y

disposiciones que la institución escolar reconoce y premia— favorece a quienes están más cerca de la cultura hegemónica; en cambio, estudiantes de minorías quedan en desventaja estructural. (Arroyo, 2017), subraya que esta dinámica empuja a la exclusión educativa y a la baja retención de niñas, niños y jóvenes indígenas y afrodescendientes. Y es que cuando la escuela no reconoce un tejido de saberes — lenguas, historias, modos de aprender—, deja a muchos fuera del mapa. De ahí la urgencia de transformar prácticas y criterios de evaluación para legitimar el capital cultural propio de estas comunidades; por ejemplo, incorporar relatos orales, metodologías colaborativas con sabedores locales o proyectos que dialoguen con el territorio. En suma, esta teoría brinda un marco potente para identificar las barreras simbólicas y materiales que enfrentan los estudiantes étnicos y, además, para diseñar estrategias inclusivas que abracen la diversidad cultural como un recurso pedagógico, no como una nota al pie.

En conjunto, estas teorías ofrecen un marco integral para comprender la inclusión educativa desde una perspectiva intercultural que trasciende la mera incorporación de contenidos culturales. La teoría del diálogo de Freire aporta la base ética y pedagógica para una educación liberadora y horizontal; la teoría de comunidades de práctica explica la importancia del aprendizaje situado y la construcción de identidad cultural; la pedagogía decolonial cuestiona las estructuras de poder y promueve la pluralidad epistemológica; y el capital cultural de Bourdieu permite analizar las desigualdades estructurales en la escuela. Por ello, la investigación se fundamenta en estos enfoques para analizar y proponer transformaciones educativas que garanticen una inclusión efectiva y respetuosa de la diversidad étnica.

Importancia de las Disciplinas Gerenciales en la Inclusión Intercultural

Aunque las disciplinas gerenciales pueden parecer lejanas a un enfoque fenomenológico, su relevancia radica en cómo se gestionan los procesos de inclusión desde una perspectiva humana. Las prácticas de gestión educativa deben estar alineadas con la vivencia de los estudiantes, permitiendo que las estructuras

organizativas se adapten a las necesidades percibidas y experimentadas por los actores escolares. En este sentido, Valecillos y Quintero (2007) subrayan la importancia de una gerencia que, más allá de la eficacia operativa, esté centrada en la creación de un ambiente educativo donde las experiencias subjetivas de los estudiantes étnicos sean valoradas y respetadas.

Modelo Teórico para la Inclusión Educativa de Estudiantes Étnicos

Un modelo teórico que pretenda explicar las barreras que enfrentan los docentes al incluir a estudiantes de origen étnico debe partir, ante todo, de las experiencias vividas por ambos: quienes enseñan y quienes aprenden. La fenomenología, en este sentido, ayuda a tomar el pulso de cómo el profesorado percibe —y afronta— los retos de la inclusión, y cómo esas percepciones terminan moldeando su práctica cotidiana. Además, este enfoque holístico y situado permite leer, con más humanidad y cercanía, las tramas interpersonales y las relaciones de poder que, a veces, traban la inclusión y, otras, la hacen posible; y es que mirar desde la vivencia abre un camino más honesto para comprender qué facilita o dificulta la inclusión educativa en la realidad concreta del aula.

Concepciones y Experiencias de los Actores Escolares sobre la Inclusión Educativa

Para comprender las concepciones y experiencias de los actores escolares con respecto a la inclusión educativa, es fundamental explorar cómo perciben y experimentan la diversidad étnica en su entorno. Las percepciones, vivencias personales y las interacciones sociales son clave para comprender cómo se vive la inclusión en las escuelas. En este sentido, Peters (2013) enfatiza la importancia de adaptar las prácticas pedagógicas y el currículo para reflejar las experiencias diversas de los estudiantes. Las experiencias subjetivas de los actores escolares, incluidas las relaciones entre docentes y estudiantes, moldean sus concepciones sobre la inclusión y, por ende, influyen en su implementación práctica.

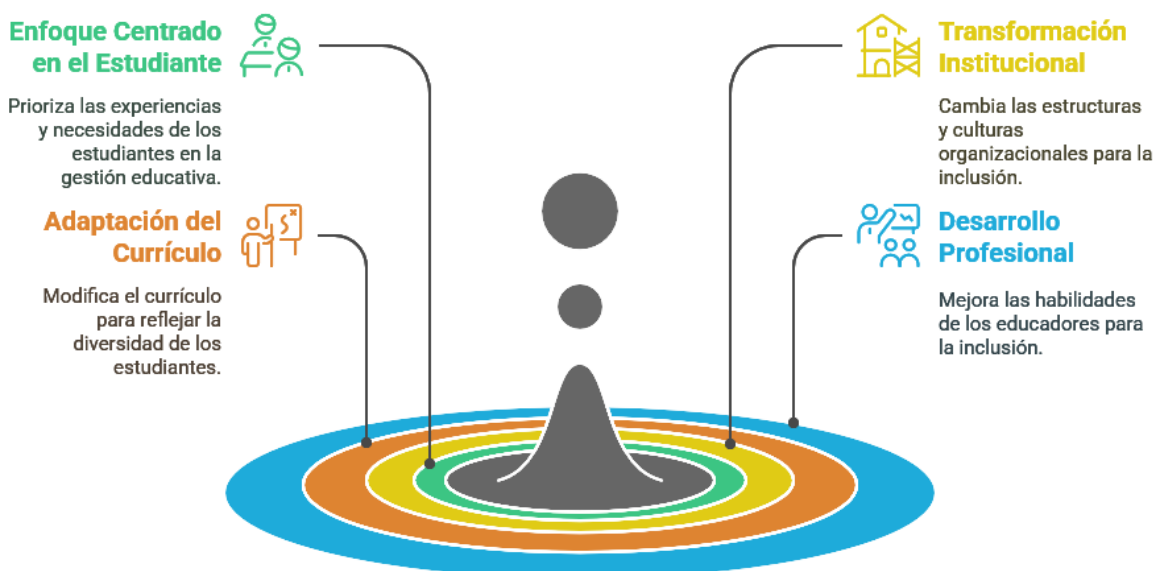
Transformación Institucional desde una Perspectiva Fenomenológica

La transformación institucional hacia una inclusión efectiva requiere no solo de cambios estructurales, sino también de una reconfiguración de cómo se percibe y se vive la inclusión dentro de la institución. Siguiendo a Valecillos (2013), el cambio gerencial debe centrarse en la experiencia subjetiva de los estudiantes y docentes, promoviendo un entorno donde las vivencias de los estudiantes étnicos sean el núcleo de las políticas y prácticas inclusivas. Esto implica no solo la creación de políticas, sino también la formación de una nueva cultura organizacional que valore y respete las vivencias individuales.

Optimización del Capital Humano y la Gestión Gerencial para la Inclusión Étnica

La gestión de la inclusión no debe centrarse únicamente en los resultados, sino en cómo los procesos internos impactan las vivencias de los estudiantes. La fenomenología ofrece un enfoque donde la gestión educativa se orienta hacia la comprensión de las experiencias subjetivas, permitiendo una inclusión más genuina y centrada en las necesidades vividas por los estudiantes de diferentes etnias. Salgado Lévano (2009) destaca que una gestión educativa efectiva debe estar alineada con los

Estrategias de Inclusión Intercultural



valores y principios de la inclusión, basándose en las experiencias humanas para crear un entorno inclusivo.

Figura 7 Inclusión disciplinas Gerenciales

Nota: Salgado (2025)

Dimensión Ontológica del Conocimiento

La dimensión ontológica se centra en el papel fundamental del ser humano en la generación y gestión del conocimiento.

(Bellinza, Barrera, Sirtori, & Mercado, 2010), profundiza en este concepto al exponer:

No se puede crear conocimiento sin individuos. La organización apoya la creatividad individual o provee el contexto para que los individuos generen conocimientos. Por lo tanto, la generación de conocimiento organizacional debe ser entendida como el proceso que amplifica „organizacionalmente’ el conocimiento generado por los individuos y lo cristaliza como parte de la red de conocimientos de la organización. (p.91).

Se destaca el papel central de las personas en las organizaciones, siendo estas la base para la generación del conocimiento.

Takeuchi clasifica la gerencia del conocimiento en dos aspectos:

- La complejidad del conocimiento, que abarca desde el conocimiento tácito hasta el explícito, representando el grado de comprensión y comunicación del conocimiento.
- Las funciones para dirigir el conocimiento, que incluyen la intermediación, exteriorización, interiorización y cognición, cada una relacionada con la forma en que se conecta el conocimiento con las personas y su consulta.

El Capital Intelectual como Unidad Cognitiva de Conocimiento: Conceptualizaciones y Tipología

Según lo señalado por Navas y Ortiz (2002), distintos autores han propuesto variadas conceptualizaciones y clasificaciones sobre el Capital Intelectual. En general, estos recursos suelen agruparse en tres grandes categorías: capital humano, capital estructural y capital relacional.

Modelo	Tipos de Cultura	Principales Autores
Balanced Scorecard	Perspectiva financiera Perspectiva del cliente Perspectiva del proceso interno Perspectiva del aprendizaje y crecimiento	Kaplan y Norton (1992)
The Technology Broker	Activos de mercado Activos de propiedad intelectual Activos centrados en el individuo Activos de infraestructura	Brooking (1996)
Navegador de Skandia	Capital Humano Capital Estructural Capital de Clientes	Edvinsson y Malone (1997)
Intangible Assets Monitor	Competencia de los colaboradores Componente interno Componente externo	Sveiby (1997)
Dirección por competencias	Capital Humano Capital Organizativo Capital Tecnológico Capital Relacional	Bueno (1998)
Intelect	Capital Humano Capital Estructural Capital Relacional	Euroforum (1998)

Figura 8 Principales Tipologías o Modelos clasificatorios de cultura

Nota: Navas y Ortiz de U (2002).

De acuerdo con (Brooking, 1997), la interculturalidad se entiende como la suma de activos intangibles que hacen posible —y eficiente— el funcionamiento de una organización. La autora, además, organiza ese capital en cuatro grandes grupos:

- **Activos de mercado:** vinculados con los intangibles que dan forma a la relación con el mercado y sus dinámicas.
- **Activos de propiedad intelectual:** abarcan saber técnico, secretos de fabricación, derechos de autor, patentes, diseños registrados y marcas.
- **Activos centrados en las personas:** cualificaciones, habilidades y conocimientos individuales que empujan el desempeño de la organización.
- **Activos de infraestructura:** tecnologías, metodologías y procesos que sostienen y agilizan la operación institucional.

Por otro lado, (Takeuchi, 1997), divide las nuevas formas de capital en tres categorías principales: Capital Intelectual (el enfoque de este proyecto doctoral), Capital Cliente y Capital Estructural.

La cultura, según este autor, representa el conocimiento total de los empleados, cuyo valor se equipará al costo de recrear ese conocimiento

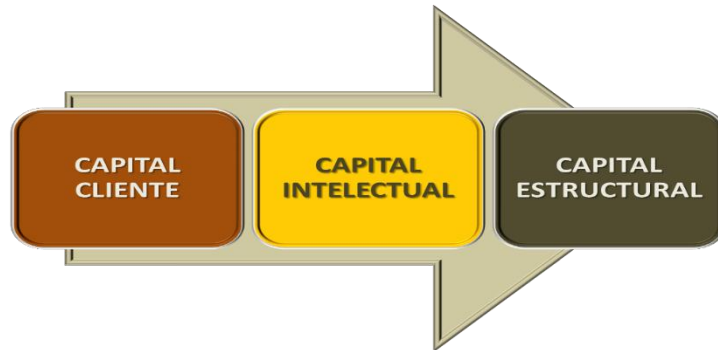


Figura 9 Nuevas formas de Capital

Nota: (Takeuchi, 1997)

Los Activos Intangibles Estratégicos incluyen el Capital Humano, el Capital de Información y el Capital Organizacional (Véase figura 3).



Figura 10 Tipología del Capital Intelectual

Nota: (Díaz, 2007)

Desde una perspectiva fenomenológica, el capital de información en una institución educativa no se limita solo a los recursos tecnológicos y las bases de informaciones, sino que también abarca la manera en que los actores escolares, especialmente los estudiantes de grupos étnicos, perciben y experimentan el acceso a estos recursos. Los recursos tecnológicos deben ser entendidos como herramientas que facilitan no solo el intercambio de información, sino también la construcción de significados en el contexto de la inclusión. Es importante considerar cómo los estudiantes étnicos experimentan el acceso a estas tecnologías y cómo estas herramientas contribuyen a su integración y sentido de pertenencia en el entorno educativo. La fenomenología nos invita a cuestionar si estos recursos son realmente percibidos como inclusivos o si, por el contrario, refuerzan barreras invisibles en la vivencia cotidiana de los estudiantes.

Capital Organizacional: Cultura y Liderazgo desde la Perspectiva de la Experiencia Vivida

El capital organizacional de una institución educativa —su cultura, su forma de liderar y su capacidad para circular conocimiento— conviene mirarlo desde cómo lo viven, en carne propia, estudiantes y personal. Y es que la fenomenología nos recuerda que la cultura institucional no es solo un listado de normas y valores compartidos, sino algo que se teje en las interacciones cotidianas y en las experiencias de cada quien. Bajo esta luz, el liderazgo no puede reducirse a destrezas técnicas o a un asunto meramente administrativo: es un proceso que incide de manera profunda en la vivencia subjetiva de los estudiantes étnicos durante su camino de inclusión. Por eso resulta crucial preguntarse cómo se perciben y se experimentan las decisiones de liderazgo en la escuela y si, de verdad, están abriendo espacio a una experiencia más inclusiva y equitativa. En otras palabras, importa menos lo que el documento dice y más lo que la comunidad siente y experimenta día a día.

El Modelo Intelectual y la Inclusión Educativa: Un Enfoque Fenomenológico

El Modelo Intelectual planteado por Falcón y D. (2018) distingue tres piezas clave del capital intelectual: humano, estructural y relacional. Ahora bien, mirado desde una lente fenomenológica, estos componentes cobran sentido en la medida en que estudiantes y docentes los viven y los interpretan en el día a día de la inclusión educativa.

El capital humano, por ejemplo, no se limita a inventariar habilidades y conocimientos del personal; también implica cómo esas capacidades se sienten y se traducen en apoyo real para el estudiantado étnico. Un mismo recurso puede percibirse como impulso o como obstáculo, según la experiencia de quien lo recibe.

El capital estructural reúne políticas, normas y procedimientos. Pero, desde esta perspectiva, interesa tanto lo que dicen los documentos como la manera en que esas reglas se encarnan en la experiencia: cómo las perciben los estudiantes, qué tan accesibles son, y si, en la práctica, habilitan o restringen la inclusión.

Por último, el capital relacional abarca los vínculos que se tejen dentro de la institución —entre pares, con docentes, con directivos y con la comunidad—. Analizarlo fenomenológicamente supone preguntarse cómo esas relaciones afectan la vivencia cotidiana de los estudiantes en su camino de inclusión: si abren puertas, si escuchan sus voces, si sostienen su trayectoria. En conjunto, el modelo no solo clasifica recursos; invita a leer su impacto tal como se vive en el aula y en los pasillos.

El Liderazgo en la Promoción de la Inclusión Intercultural Étnica: Una Experiencia Compartida

El liderazgo cumple un papel decisivo en impulsar la inclusión intercultural étnica dentro de la escuela, y conviene mirarlo desde la experiencia vivida tanto por quienes dirigen como por quienes aprenden. Desde una lente fenomenológica, liderar no se reduce a firmar resoluciones o diseñar organigramas; la verdad es que importa cómo esas decisiones se sienten en el día a día de los estudiantes de origen étnico. Un liderazgo realmente inclusivo —que alienta el trabajo en equipo y el pensamiento sistémico— se enfoca en tejer un clima donde cada estudiante se sepa comprendido, valorado y acompañado en su diversidad. Y es que, cuando esas vivencias individuales y colectivas se incorporan a la cultura institucional, el capital humano

empieza a sedimentarse como capital estructural: las prácticas dejan de depender de voluntades aisladas y pasan a formar parte del “modo de ser” de la escuela. Así, se fortalece la inclusión y se proyecta la interculturalidad étnica como un rasgo propio de las instituciones educativas, no como un añadido pasajero.

Hacia una Praxis de la Organización que Aprende: Una Reflexión desde la Fenomenología

Desde una mirada fenomenológica, una “organización que aprende” no es solo la que ajusta procesos para mejorar sin descanso; es, sobre todo, la que pone el foco en las experiencias vividas por estudiantes y personal. En educación intercultural, asegurar la equidad y la participación de todas y todos —en especial de quienes pertenecen a minorías étnicas— exige indagar cómo perciben y sienten la inclusión dentro del aula. La fenomenología permite asomarse a esas vivencias, reconocer desde su propia voz obstáculos como la discriminación o la falta de apoyo, y no quedarse en la superficie. Además, estrategias como un currículo intercultural y la pedagogía crítica deben pensarse no como recetas técnicas, sino como respuestas que nacen de comprender las subjetividades del estudiantado.

Este análisis fenomenológico ofrece un andamiaje teórico robusto para construir comunidades educativas más inclusivas y culturalmente sensibles, atendiendo a cómo se encarnan, en la vida diaria, las políticas y prácticas de inclusión. Y es que, cuando observamos cómo estas se experimentan realmente —qué alivios traen, qué tensiones generan—, es posible tejer una organización que de veras aprende: una escuela que evoluciona a partir de sus propias vivencias hacia una inclusión efectiva, situada y sostenible.

Marco Legal

El andamiaje jurídico que orienta la educación y la inclusión de estudiantes pertenecientes a pueblos y comunidades étnicas en Colombia es clave para asegurar un acceso equitativo a una educación de calidad y, además, para celebrar la diversidad cultural dentro del sistema escolar. A través de un conjunto de leyes, decretos y normas —tanto nacionales como internacionales— se fijan derechos y responsabilidades de

estudiantes e instituciones en materia de interculturalidad e inclusión, dejando claro qué se espera y cómo hacerlo realidad en la vida cotidiana de la escuela.

La Constitución Política de 1991 sienta las bases: consagra la igualdad, reconoce la diversidad étnica y cultural y prohíbe la discriminación, abriendo camino a una educación inclusiva y justa. En esa misma línea, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) y la Ley 30 de 1992 sobre Educación Superior trazan los lineamientos para atender la pluralidad cultural y étnica en todos los niveles formativos. Dicho de otro modo, no se trata solo de normas en el papel: son el marco que orienta políticas, currículos y prácticas para que la diversidad sea un principio pedagógico y no una nota al pie..

A nivel internacional, instrumentos como la Declaración Universal de Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos del Niño respaldan el derecho universal a la educación y establecen la protección de los derechos de los niños pertenecientes a grupos étnicos. Estas normativas internacionales complementan el marco legal nacional y contribuyen a fortalecer las políticas de inclusión educativa en Colombia.

Bases Legales

Tabla 1 Análisis Bases Legales

Ley o Normativa	Objetivo del Artículo	Impacto en la Investigación
Constitución Política de Colombia (1991)	Artículo 13: Garantizar la igualdad ante la ley y protección contra la discriminación. Artículo 70: Reconocimiento y protección de la diversidad étnica y cultural.	Proporciona el marco legal nacional para la promoción de la igualdad y la protección de la diversidad étnica y cultural en el ámbito educativo.
Ley General de Educación (Ley 115 de 1994)	Artículo 2: Garantizar el derecho a una educación de calidad, equidad y pertinencia. Artículo 18: Promoción de la equidad en la educación y atención a la diversidad cultural y étnica.	Establece los lineamientos generales para la inclusión educativa de estudiantes de grupos étnicos y promueve la equidad y diversidad en el sistema educativo.
Ley de Educación Superior (Ley 30 de	Artículo 2: Garantizar el acceso y permanencia en la educación superior. Artículo 5:	Regula el acceso y permanencia de estudiantes étnicos en la educación

Ley o Normativa	Objetivo del Artículo	Impacto en la Investigación
1992 y modificaciones)	Promover la diversidad cultural y étnica en las instituciones de educación superior.	superior y fomenta su participación activa en este nivel educativo.
Ley de Protección de Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes (Ley 1098 de 2006)	Artículo 44: Garantizar el derecho a la educación y protección contra la discriminación. Artículo 72: Protección especial para niños y niñas pertenecientes a comunidades étnicas.	Protege los derechos de los estudiantes étnicos en el sistema educativo y promueve su participación activa en un entorno seguro y libre de discriminación. Reconoce el derecho universal a la educación, incluyendo a los estudiantes de grupos étnicos, y respalda la promoción de una educación inclusiva y equitativa.
Declaración Universal de Derechos Humanos (1948)	Artículo 26: Derecho a la educación gratuita y obligatoria.	Garantiza el acceso a una educación de calidad para todos los niños, incluyendo a aquellos pertenecientes a grupos étnicos, y promueve su protección contra la discriminación.
Convención sobre los Derechos del Niño (1989)	Artículo 28: Derecho a la educación inclusiva y de calidad. Artículo 30: Protección de niños y niñas pertenecientes a minorías étnicas.	

Nota: Elaboración propia

En este estudio pondremos bajo la lupa el alcance y la puesta en práctica de estas leyes y normativas en el marco de la educación intercultural en Colombia, con la mira puesta en impulsar prácticas genuinamente inclusivas que aseguren, además, un acceso equitativo y una educación de calidad para todo el estudiantado, sin distinción de origen étnico o cultural.

Constitución Política de Colombia (1991): La Constitución establece los principios fundamentales de la educación en Colombia, incluyendo el derecho a una educación inclusiva y equitativa, así como el respeto y la promoción de la diversidad étnica y cultural del país.

Es importante analizar cómo se aborda la inclusión de estudiantes étnicos en el marco de esta ley.

Ley de Educación Superior (Ley 30 de 1992 y sus modificaciones): Esta ley regula el sistema de educación superior en Colombia y puede contener disposiciones relevantes para la inclusión de estudiantes pertenecientes a grupos étnicos en instituciones de educación superior.

Política de Educación para la Etnia Rom (Decreto 804 de 1995): Este decreto establece la política de educación para la etnia Rom en Colombia y puede proporcionar insights sobre cómo se aborda la educación intercultural en el país.

Tabla 2 Resumen Marco Legal Colombiano

Nota: Elaboración Propia

Esta tabla proporciona una visión más completa del marco legal nacional e internacional que respalda la investigación sobre la inclusión educativa de estudiantes pertenecientes a grupos étnicos en Colombia.

MOMENTO III

MARCO METODOLÓGICO

Enfoque Metodológico

La investigación se llevó a cabo desde un enfoque cualitativo, lo que permitió un acercamiento hondo y comprensivo a los fenómenos sociales; en este caso, a cómo se viven los procesos de inclusión desde una mirada intercultural en las instituciones urbanas de Fonseca, La Guajira. Tal como señalan, (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2014), este enfoque busca comprender los hechos en su escenario natural y se caracteriza por estrategias de recolección que no se reducen a números, sino a interpretar los sentidos que los propios actores atribuyen a lo que ocurre. Dicho de otro modo, se trató de tomarle el pulso a la realidad en su propio contexto.

Este enfoque resultó el más pertinente para la pregunta de investigación, pues permitió interpretar y describir las percepciones docentes sobre la inclusión de estudiantes pertenecientes a pueblos y comunidades étnicas. Además, facilitó indagar a fondo cómo el profesorado entiende y pone en práctica la inclusión y, a la vez, cómo el estudiantado étnico experimenta esos procesos en un entorno marcado por la diversidad cultural. En consecuencia, el enfoque cualitativo brindó un marco flexible y abierto que amplió la comprensión del contexto intercultural de las escuelas de la región y favoreció la lectura de los significados sociales y culturales que se tejen en torno a las prácticas de inclusión.

Asimismo, este enfoque permitió reconocer tanto los obstáculos como los facilitadores de la inclusión, un insumo clave para construir un modelo teórico integral que aborde el tema desde una perspectiva intercultural. En esta investigación, los actores sociales —docentes y estudiantes— no fueron tratados solo como fuentes de información, sino como agentes activos; sus miradas y experiencias —en el aula, en

los pasillos, en las reuniones— fueron esenciales para interpretar con mayor fidelidad el fenómeno estudiado.

Tipo de Investigación

El estudio se enmarcó en un diseño de carácter descriptivo e interpretativo. La vertiente descriptiva tuvo como norte perfilar con detalle los fenómenos y escenarios observados —en este caso, los procesos de inclusión de estudiantes de grupos étnicos en las instituciones urbanas de Fonseca, La Guajira—. Tal como señala, (Canales R. M., 2014), su propósito es ofrecer una mirada nítida y minuciosa de las características y prácticas presentes, a través de una descripción exhaustiva que, además, permita ver patrones y matices que a veces pasan desapercibidos.

La vertiente interpretativa, por su parte, buscó descifrar los sentidos que los actores sociales otorgan a esos fenómenos; en concreto, adentrarse en cómo el profesorado comprende la inclusión desde un prisma intercultural y cómo la vive en su cotidianidad. Esta perspectiva fue crucial, porque la investigación no solo pretendía contar “qué ocurre”, sino comprender “cómo se entiende y se experimenta”. Como plantea, (Sandín, 2003), se trata de explorar los significados subjetivos que las personas atribuyen a su experiencia, algo indispensable para leer las dinámicas interculturales que laten bajo las prácticas de inclusión.

Ahora bien, la combinación de ambos enfoques permitió, además, una fotografía completa: una descripción fina acompañada de una interpretación profunda. Así, los resultados no solo recogieron lo observable, sino también los sentidos, emociones y razones que los participantes asociaron a sus trayectorias. Dicho de otro modo, no bastó con saber qué prácticas existen; interesó entender cómo se sienten, por qué se sostienen y qué efectos producen.

La elección de este doble enfoque se justificó por la complejidad del fenómeno. Y es que la inclusión de estudiantes de pueblos y comunidades étnicas involucra dimensiones visibles y medibles, sí, pero también capas simbólicas, culturales y subjetivas. La vía descriptiva permitió identificar prácticas y contextos donde se tejen los procesos de inclusión; la vía interpretativa, en cambio, abrió la puerta a las percepciones, creencias y experiencias del profesorado —actores clave en la puesta

en marcha de la educación intercultural—, brindando una comprensión más honda y situada del problema.

Asimismo, este enfoque metodológico fue pertinente para abordar la educación intercultural desde una perspectiva crítica y contextualizada, ya que permitió situar los procesos educativos en su entorno sociocultural real, reconociendo la diversidad y complejidad de las instituciones educativas y las comunidades étnicas involucradas. Según (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2014), la investigación cualitativa interpretativa es especialmente adecuada para explorar fenómenos sociales complejos, donde la comprensión de los significados y las experiencias humanas es fundamental.

Finalmente, la combinación de ambos enfoques fortaleció la certificación y riqueza del estudio, al integrar informacións objetivos con interpretaciones subjetivas, lo que contribuyó a generar un conocimiento más profundo y contextualizado sobre la inclusión educativa desde la perspectiva intercultural. Esta justificación metodológica responde a la necesidad de superar explicaciones reduccionistas y aportar evidencias que orienten políticas y prácticas educativas inclusivas y culturalmente pertinentes.

Diseño de la Investigación

El diseño de investigación fenomenológico se seleccionó como el más adecuado para este estudio, debido a su capacidad para profundizar en la experiencia vivida de los sujetos y captar la esencia de los fenómenos desde la perspectiva de quienes los experimentan (Husserl, 1980). Este enfoque metodológico permitió indagar de manera detallada las experiencias y percepciones de los docentes en relación con los procesos de inclusión de estudiantes pertenecientes a grupos étnicos, lo cual es fundamental en investigaciones educativas que buscan comprender cómo los actores sociales interpretan fenómenos complejos como la inclusión intercultural (Castillo-López, Romero Sánchez, & Mínguez Vallejos, 2022).

El diseño fenomenológico se fundamentó en la premisa de que los fenómenos no pueden comprenderse plenamente mediante generalizaciones, sino que deben investigarse desde la vivencia subjetiva de quienes los experimentan (Manen, 2007). En este estudio, se exploraron las experiencias subjetivas de los docentes para

entender cómo interpretaron y enfrentaron los desafíos que implica la inclusión intercultural en el aula. Además, este enfoque facilitó la identificación de categorías clave que contribuyeron a la construcción de un modelo teórico que explicara los procesos de inclusión de estudiantes étnicos.

Para enriquecer el análisis, se incorporó un enfoque pentadimensional que consideró las siguientes dimensiones: la cognitiva, que abordó las percepciones y conocimientos de los docentes sobre la inclusión intercultural; la afectiva, que indagó en sus emociones y actitudes frente a la diversidad cultural; la ética, que analizó los valores y principios que guiaron sus decisiones; la social, que consideró las relaciones interpersonales y dinámicas de poder en el contexto educativo; y la práctica, que examinó las estrategias y recursos empleados en la labor docente (Arnal, Cruz, & Taborda, 2014).

El desarrollo del diseño fenomenológico se llevó a cabo en varias etapas, iniciando con la recolección de información mediante entrevistas no estructuradas-abiertas y observaciones directas, técnicas recomendadas por la literatura para acceder a la subjetividad de los participantes (Castillo-López, Romero Sánchez, & Mínguez Vallejos, 2022). Posteriormente, se realizó un análisis profundo de las experiencias reportadas, develando patrones y relaciones entre las dimensiones propuestas. Este proceso permitió construir un modelo teórico robusto y multidimensional sobre la inclusión de estudiantes pertenecientes a grupos étnicos, fundamentado en la realidad vivida por los docentes.

En suma, el diseño fenomenológico se reveló como una opción metodológica valiosa para esta investigación, al facilitar el acceso a la experiencia vivida y la interpretación de significados en contextos educativos de diversidad cultural y vulnerabilidad social (Castillo-López, Romero Sánchez, & Mínguez Vallejos, 2022). Su aplicación contribuyó a generar conocimiento contextualizado y relevante, coherente con los propósitos de comprender y transformar las prácticas de inclusión desde una perspectiva intercultural

En este marco, sumar un enfoque pentadimensional al diseño fenomenológico amplía y enriquece la mirada, pues permite considerar las siguientes aristas:

1. **Dimensión cognitiva:** se centra en las percepciones, los saberes y las comprensiones que el profesorado construye sobre la inclusión intercultural. En otras palabras, explora los esquemas mentales y los marcos conceptuales que sostienen —y orientan— sus decisiones pedagógicas.
2. **Dimensión afectiva:** indaga en emociones, sentimientos y actitudes frente a la diversidad étnica y cultural en el aula, captando la disposición personal hacia la inclusión; además, ayuda a reconocer aperturas, dudas o resistencias que atraviesan la práctica.
3. **Dimensión ética:** analiza los valores, principios y normas que guían las decisiones docentes respecto de la inclusión, evaluando cómo se entiende la justicia y la equidad en contextos educativos heterogéneos y, la verdad sea dicha, complejos.
4. **Dimensión social:** considera las tramas relacionales, las dinámicas de poder y los contextos comunitarios que inciden en las prácticas de inclusión intercultural, así como las interacciones entre docentes, estudiantes y familias, y su impacto en la vida cotidiana de la escuela.
5. **Dimensión práctica:** examina las estrategias, metodologías y recursos que se ponen en juego día a día, identificando tanto experiencias innovadoras como cuellos de botella en la implementación de una educación intercultural efectiva. Y es que, al final, lo que cuenta es cómo todo esto se traduce en acciones concretas en el aula.

Este enfoque pentadimensional, en conjunto con el diseño fenomenológico, permitirá abordar de manera integral las experiencias de los docentes, proporcionando una comprensión rica y multidimensional de los procesos de inclusión intercultural. El diseño se desarrollará en varias etapas, comenzando con la recolección de información a través de entrevistas no estructuradas-abiertas y observaciones, seguida por un análisis profundo de las experiencias reportadas por los participantes. Estas etapas permitirán develar patrones subyacentes en sus percepciones y prácticas, integrando las cinco dimensiones para construir un modelo teórico robusto sobre la inclusión de estudiantes pertenecientes a grupos étnicos

Informantes Clave

En esta investigación cualitativa, los informantes clave estuvieron conformados por seis (6) docentes de educación básica primaria pertenecientes a instituciones educativas urbanas de Fonseca, La Guajira. La selección de estos actores sociales respondió a criterios de pertinencia, experiencia y participación directa en procesos de inclusión de estudiantes pertenecientes a grupos étnicos, especialmente del pueblo indígena Wayuu y otros colectivos presentes en la zona. La región, caracterizada por su diversidad cultural, constituyó un escenario relevante para comprender, desde las experiencias vividas por los docentes, los procesos de inclusión educativa desde una perspectiva intercultural..

Los docentes fueron seleccionados como informantes clave debido a su papel fundamental en el desarrollo de políticas y prácticas de inclusión en el aula. Sus experiencias y perspectivas resultaron cruciales para comprender las estrategias y retos asociados a la educación intercultural en contextos escolares diversos. Asimismo, los estudiantes pertenecientes a grupos étnicos se consideraron informantes esenciales, dado que sus percepciones sobre la inclusión en el entorno escolar proporcionaron información directa sobre cómo se experimentaron estos procesos en la práctica.

La selección de estos informantes se realizó mediante una relevante intencionalidad , siguiendo criterios de accesibilidad, experiencia y disposición para participar, tal como lo recomiendan (Rodríguez, Gil, & García, 1999) para investigaciones cualitativas. Este procedimiento permitió acceder a sujetos con conocimiento profundo y vivencial sobre el fenómeno estudiado, facilitando la obtención de información significativa .

Además, el método fenomenológico adoptado en esta investigación enfatizó la importancia de percibir y conocer la experiencia vivida de los participantes (Aguirre-García & Jaramillo-Echeverri, 2012; Castillo-López, Romero Sánchez & Mínguez Vallejos, 2022). La fenomenología se reveló especialmente pertinente para explorar las percepciones y significados atribuidos por docentes y estudiantes a los procesos de inclusión intercultural, en un contexto marcado por la diversidad cultural y la vulnerabilidad social (Van Manen, 2007; Cruz & Taborda, 2014).

En suma, la elección de docentes y estudiantes como informantes clave permitió una aproximación integral y profunda al fenómeno, garantizando que la investigación reflejara tanto las prácticas educativas como las experiencias subjetivas que configuran la inclusión de estudiantes étnicos en Fonseca, La Guajira

Criterios de Selección de Informantes Clave

La selección de los informantes clave en este estudio fue de carácter intencional. Para los docentes, se consideró su experiencia y conocimientos en la aplicación de prácticas de inclusión, así como su desempeño en aulas con diversidad cultural significativa. En cuanto a los estudiantes, se eligieron aquellos que pertenecían a grupos étnicos, asegurando una representación diversa en términos de edad, género y nivel académico. Este enfoque permitió recopilar una variedad de experiencias y perspectivas sobre los procesos de inclusión desde la perspectiva de la educación intercultural.

Al aplicar estos criterios, se logró obtener una comprensión profunda y diversa de las experiencias de inclusión en el contexto escolar, recogiendo así las voces de quienes vivieron e implementaron estas prácticas en su cotidianidad educativa

Técnicas e Instrumentos para la Recolección de Informaciones

Entrevistas en Profundidad

Se eligieron entrevistas en profundidad como técnica principal de recolección de información. Estas fueron no estructuradas - abiertas de modo que las y los participantes pudieron relatar sus experiencias y percepciones con flexibilidad: había una guía temática previamente diseñada, sí, pero abierta —además— a explorar asuntos que emergían durante la conversación.. Como señalan (Taylor & Bogdan, 1992, p45), este tipo de entrevista facilita una interacción fluida entre quien investiga y quien responde, propiciando un diálogo que, la verdad sea dicha, favorece la expresión libre y honda de las personas entrevistadas.

Las entrevistas se realizaron a docentes y directivos de las instituciones seleccionadas, y abordaron ejes centrales como:

- La percepción del profesorado sobre la inclusión de estudiantes pertenecientes a grupos étnicos.
- Las estrategias pedagógicas puestas en juego para promover la inclusión.

- Las barreras y desafíos que aparecen en el proceso de inclusión.
 - El conocimiento y la aplicación del marco normativo vigente en materia de inclusión educativa.

Observación Participante

Como complemento a las entrevistas, se empleó la observación participante, técnica propia de la investigación cualitativa y coherente con el enfoque fenomenológico adoptado. Esta modalidad permitió al investigador integrarse al contexto escolar, presenciando directamente las interacciones cotidianas entre docentes y estudiantes, así como las dinámicas de grupo que evidenciaban prácticas de inclusión —o de exclusión— dentro del entorno educativo.

La observación se desarrolló sin intervenir en las actividades pedagógicas, pero participando como observador situado en el ambiente escolar, lo que facilitó captar matices que no siempre emergen en el discurso verbal: gestos, silencios, actitudes, formas de participación y otros elementos significativos en la experiencia vivida de los actores sociales.

El proceso se realizó siguiendo una guía de observación estructurada, organizada en categorías específicas tales como:

- interacción docente–estudiante,
- uso de materiales didácticos con enfoque intercultural,
- participación de estudiantes pertenecientes a grupos étnicos,
- prácticas pedagógicas inclusivas y barreras percibidas.

Esta técnica resultó fundamental para comprender las prácticas cotidianas de inclusión en su contexto real, proporcionando una perspectiva rica y complementaria a la información obtenida mediante las entrevistas en profundidad.

Tabla 3 Operacionalización del evento de estudio

Título de la investigación		Inclusión de estudiantes pertenecientes a grupos étnicos desde la perspectiva de la educación intercultural			
Propósito general		Co- construir un modelo teórico integral que analice y comprenda los procesos de inclusión de estudiantes pertenecientes a grupos étnicos desde la perspectiva de la educación intercultural en el contexto de las instituciones educativas urbanas del municipio de Fonseca, La Guajira.			
Variable/concepto	Definición conceptual	Subcategorías/indicadores	Técnica de recolección de informaciones	Escala/Tipo de informaciones	
Inclusión Educativa e interculturalidad	Percepción de los estudiantes y docentes sobre inclusión educativa e interculturalidad	- Creencias sobre la diversidad étnica y cultural.	2.1 ¿Cómo define usted la inclusión educativa en el contexto de la diversidad étnica y cultural?	Entrevistas en profundidad Observación no participante	Cualitativo: Descripciones narrativas, ejemplos, citas textuales
		- Actitudes hacia la implementación de prácticas interculturales.	2.2 ¿Qué importancia le da a la educación intercultural en su práctica docente?		
		- Experiencias en la aplicación de estrategias inclusivas.	3.1 ¿Qué estrategias utiliza para promover la inclusión de estudiantes pertenecientes a grupos étnicos en su aula?		

		- Desafíos percibidos (falta de formación, recursos, apoyo institucional).	4.1 ¿Qué barreras ha enfrentado en la implementación de prácticas inclusivas en su aula?		
Prácticas pedagógicas	Procesos de inclusión de estudiantes étnicos en las dinámicas escolares	- Estrategias pedagógicas interculturales (ej. adaptación curricular, uso de materiales culturales).	3.3 ¿Cómo integra los saberes culturales de los estudiantes étnicos en su enseñanza?	Observación no participante Análisis documental Entrevistas	Cualitativo: Descripciones narrativas, ejemplos, citas textuales
		- Participación activa de la comunidad étnica.	3.4 ¿Ha adaptado su plan de estudios para atender las necesidades de estudiantes étnicos?		
		- Dinámicas de interacción docente-estudiante y entre pares.	3.5 ¿Cómo maneja las diferencias lingüísticas o culturales en el aula?		
		- Resultados académicos y socioemocionales de los estudiantes.	4.5 ¿Cómo cree que la inclusión de estudiantes étnicos impacta en el aprendizaje de todos los estudiantes?		
Marco Normativo y Políticas:	Normativa colombiana relacionada con	- Análisis de leyes y políticas (Constitución de 1991, Ley 115 de 1994, Decreto 804 de 1995).	5.1 ¿Conoce las políticas relacionadas con la inclusión		Cualitativo: Descripciones narrativas,

	la inclusión de grupos étnicos y su aplicación en el campo educativo	- Implementación de normas en el contexto local. - Brechas entre políticas y prácticas institucionales.	educativa de grupos étnicos en Colombia? 5.2 ¿Cómo ha aplicado estas normativas en su práctica docente? 5.3 ¿Considera que las políticas actuales son suficientes para garantizar la inclusión de estudiantes étnicos?	Análisis documental Entrevistas a directivos	ejemplos, citas textuales
Elementos para un modelo teórico de inclusión intercultural	Recursos y apoyos institucionales para la formación e implementación de prácticas inclusivas e interculturales en el contexto educativo	- Capital humano (formación docente en interculturalidad). - Capital organizacional (cultura institucional, liderazgo). - Capital relacional (participación comunitaria). - Dimensiones ontológicas (vivencias de los estudiantes).	1.4 ¿Ha recibido formación en educación intercultural? Si es así, ¿en qué consistió? 4.3 ¿Ha recibido apoyo institucional para implementar prácticas interculturales? 4.5 ¿Qué desafíos identifica en la relación con las familias de los estudiantes étnicos? 6.4 ¿Qué aspectos de su práctica docente le	Entrevistas Análisis temático	Cualitativo: Descripciones narrativas, ejemplos, citas textuales



gustaría mejorar en
relación con la
inclusión
intercultural?

Nota: Elaboración propia

Procedimiento de Recolección de Información

El proceso de recolección de información se desarrolló en cuatro momentos:

1. **Fase preparatoria:** se estableció contacto con las instituciones educativas seleccionadas y se gestionaron los permisos necesarios para llevar a cabo entrevistas y observaciones. A la par, se diseñaron los instrumentos de campo —la guía de entrevistas no estructurada- abierta y la guía de observación—, cuidando que fueran claros, pertinentes y, además, ajustados al contexto.
2. **Fase de entrevistas:** se realizaron entrevistas en profundidad a docentes y directivos, garantizando siempre el consentimiento informado y la confidencialidad de quienes participaron. Las conversaciones fueron grabadas y luego transcritas, lo que facilitó un examen minucioso de los relatos y matices que, la verdad sea dicha, no se captan a simple vista.
3. **Fase de observación:** se efectuaron observaciones participantes en distintos espacios educativos, registrando de manera sistemática las interacciones y prácticas vinculadas con la inclusión de estudiantes de grupos étnicos. Esto permitió mirar el día a día del aula con lupa: gestos, dinámicas grupales y modos de participación.
4. **Fase de análisis:** los materiales recolectados se sometieron a un análisis de contenido de corte temático; se procedió a codificar y categorizar la información para identificar patrones, tendencias y conexiones significativas en las percepciones y prácticas de inclusión.

Este andamiaje metodológico ofreció una visión integral y profunda de los procesos de inclusión desde la perspectiva de quienes los viven, y es que contribuyó a sostener la validez y la riqueza de los hallazgos.

Análisis de La información recopilada

El análisis de la información se llevó a cabo mediante análisis de contenido temático, una técnica que permitió develar, examinar e interpretar patrones dentro de la información cualitativa (Braun & Clarke, 2006). Este enfoque resultó especialmente valioso para estudios de corte fenomenológico, porque ayuda a desmenuzar las experiencias subjetivas en categorías interpretables en un marco más amplio. Así, la

información se organizó en categorías y subcategorías que emergieron de entrevistas y observaciones. Entre las principales categorías previstas estuvieron: percepciones sobre la inclusión, prácticas pedagógicas interculturales, barreras y facilitadores de la inclusión, y conocimiento normativo.

Además, el análisis incorporó la triangulación de fuentes —entrevistas, observaciones y revisión normativa—, lo que permitió contrastar y poner en diálogo los hallazgos para construir una mirada más completa y, la verdad sea dicha, más robusta del fenómeno indagado. (Miguélez M. M., 2009) Y es que comparar perspectivas no solo suma informaciones: también ilumina matices que de otro modo pasarían inadvertidos.

Por último, se siguió un procedimiento sistemático y riguroso para interpretar la información en función de los objetivos del estudio. Primero se organizó y clasificó el material; luego se codificaron las respuestas obtenidas mediante las técnicas cualitativas y cuantitativas empleadas. Esta codificación, además de ordenar el corpus, facilitó detectar categorías emergentes y patrones recurrentes vinculados con la inclusión de estudiantes de grupos étnicos y con las prácticas de educación intercultural que se despliegan en las instituciones.

Para la información cualitativa, se aplicó un análisis temático basado en la propuesta metodológica de (Braun & Clarke, 2006), que consistió en la lectura exhaustiva de las transcripciones, la generación inicial de códigos, la búsqueda de temas significativos, la revisión y definición de estos temas, y finalmente la elaboración de un informe interpretativo. Este enfoque permitió conocer e interpretar las percepciones, experiencias y significados atribuidos por los participantes en relación con las barreras y facilitadores de la inclusión educativa desde una perspectiva intercultural.

Posteriormente, se realizó un proceso de triangulación metodológica, que consistió en la interrelación de los hallazgos obtenidos por medio de las diferentes técnicas y fuentes de información. Esta estrategia fortaleció la confiabilidad de los resultados, permitiendo una comprensión integral y profunda del fenómeno estudiado.

Finalmente, los resultados del análisis fueron interpretados a la luz del marco teórico y los antecedentes revisados, con el propósito de aportar evidencias sólidas

que fundamentaran las conclusiones y recomendaciones de la investigación. Durante todo el proceso, se garantizó el rigor metodológico mediante la aplicación de criterios de credibilidad, transferibilidad, confiabilidad y confirmabilidad, propios de la investigación cualitativa.

Consideraciones Éticas

La investigación respetó en todo momento los principios éticos propios del trabajo cualitativo: consentimiento informado, confidencialidad y resguardo de la privacidad (véase Anexo I). A cada participante se le explicó, con palabras claras y sin tecnicismos, los objetivos, el alcance y los procedimientos del estudio; además, se subrayó que su participación era voluntaria y que podía retirarse cuando lo deseara, sin consecuencia alguna. La verdad es que se buscó que nadie se sintiera presionado: por ejemplo, se indicó expresamente que podía detenerse una entrevista si surgía cualquier incomodidad.

Asimismo, se garantizó la anonimización y el manejo seguro de toda la información recolectada, protegiendo la identidad y la intimidad de las personas en informes, análisis y publicaciones. Y es que no se trató solo de cumplir un protocolo, sino de cuidar a quienes nos confiaron sus relatos. Además, se adoptaron medidas para prevenir cualquier daño físico, psicológico o social. Todo ello en consonancia con los lineamientos del Comité de Ética de la institución y con las normativas internacionales vigentes, en particular las de la (American Psychological Association, 2020).

Este compromiso ético ayudó a construir un clima de confianza y respeto; gracias a ello fue posible recoger información honesta y profunda, insumo indispensable para conducir el estudio con rigor y responsabilidad.

Fundamentación del Paradigma

Desde la mirada fenomenológica, la inclusión educativa va mucho más allá de “estar” físicamente en la escuela: se ocupa de la experiencia encarnada del “ser en el mundo” de cada estudiante. En esta línea, autores como Husserl y Heidegger (2020)

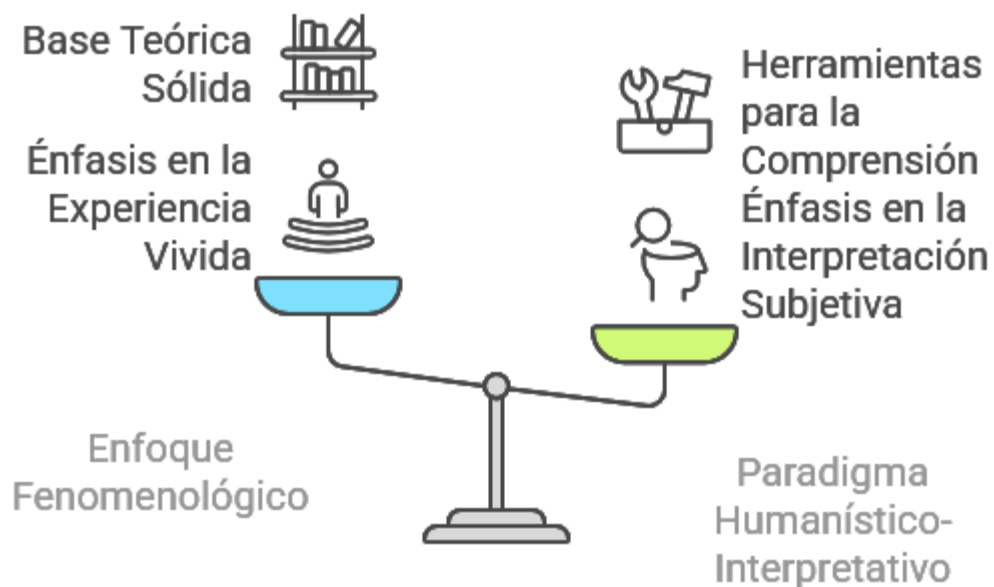
ofrecen un sostén teórico robusto para comprender la realidad vivida por estudiantes de pueblos étnicos, subrayando que la conciencia es clave para construir sentido e interpretar el mundo que habitan. Así, el enfoque fenomenológico se vuelve una herramienta decisiva para indagar las experiencias subjetivas de estos estudiantes en su proceso de inclusión, y es que permite un examen más hondo de cómo perciben su vínculo con el entorno escolar y con su propia cultura.

Episteme (Interculturalidad) y Dispositivo (Etnias)

Desde esta perspectiva, la interculturalidad se entiende no solo como una interacción entre culturas, sino como un proceso de construcción de significados donde las experiencias vividas por los estudiantes étnicos son el punto central. La fenomenología nos invita a examinar cómo los conocimientos y saberes interculturales emergen de las prácticas cotidianas de los estudiantes y docentes, y cómo estas prácticas influyen en la configuración de una educación inclusiva. De este modo, se establece una conexión entre el conocimiento intercultural y las vivencias individuales de los estudiantes étnicos, analizando cómo estos saberes impactan su experiencia educativa y su percepción de inclusión.

Fundamentación Filosófica y Epistemológica de la Interculturalidad Étnica

Para abordar el fenómeno de la inclusión educativa desde un enfoque fenomenológico, es esencial adoptar un paradigma humanístico-interpretativo, que permita comprender las experiencias subjetivas de los estudiantes étnicos en el contexto escolar. En este sentido, el trabajo de García (2019) destaca la importancia de interpretar las experiencias de estos estudiantes a través de sus vivencias y la construcción de significado en sus interacciones diarias. La fenomenología proporciona las herramientas para captar estas experiencias desde su complejidad y profundidad, analizando no solo los aspectos visibles de la inclusión, sino también las dimensiones internas y subjetivas que la configuran.



Equilibrando la Experiencia y la Interpretación en la Inclusión Educativa

Figura 11 Fundamentación Paradigmática

Nota: Salgado (2025)

Fundamentos Bioéticos

La investigación se llevó a cabo respetando principios esenciales para resguardar el bienestar y los derechos de quienes participaron:

Consentimiento Informado:

- Las personas participantes fueron informadas de manera clara sobre objetivos, procedimientos, posibles riesgos y beneficios del estudio.
- Se obtuvo su consentimiento por escrito antes de incorporarlas, subrayando que su participación era voluntaria

Confidencialidad:

- Se garantizó la reserva de toda la información proporcionada.
- La información se almacena de forma segura y solo el equipo investigador tuvo acceso a ellos

Anonimato:

- Los nombres y cualquier información identificable fueron codificados para proteger la identidad de las y los participantes.

No Maleficencia y Beneficencia:

- Se cuidó que la investigación no generara daño físico, psicológico o social.
- Además, se procuró que los hallazgos revirtieran en beneficios concretos para la comunidad educativa involucrada

Por último, la metodología cualitativa empleada —basada en observación fenomenológica y entrevistas en profundidad— permitió abordar, de manera integral y con lupa, las dinámicas educativas relacionadas con la inclusión y el fortalecimiento de la cultura ciudadana. Este enfoque holístico, sólidamente anclado en criterios éticos, favorece una comprensión detallada y respetuosa de las experiencias y perspectivas de los actores educativos y, en consecuencia, orienta el diseño de estrategias efectivas para mejorar la práctica educativa.

Enfoque Metodológico en la Inclusión Educativa Intercultural



Figura 12 Enfoque Metodológico

Nota: Salgado (2025)

MOMENTO IV

DEVELANDO EL PROCESO INVESTIGATIVO

El cuarto momento de esta investigación tiene como propósito examinar los resultados obtenidos en torno a las barreras institucionales que inciden en la inclusión de estudiantes pertenecientes a grupos étnicos, desde el enfoque de la educación intercultural. Mediante un análisis cualitativo basado en redes temáticas, se develaron nodos críticos interconectados, tales como políticas públicas, recursos institucionales, prácticas pedagógicas y percepciones de inclusión. Estos elementos se articulan en un sistema complejo que refleja las dinámicas estructurales del sistema educativo, las cuales, lejos de ser aisladas, operan de manera interdependiente para perpetuar desigualdades. El marco teórico —compuesto por el diálogo intercultural, el capital cultural, la pedagogía crítica y la interseccionalidad— permite interpretar cómo dichas barreras no solo limitan el reconocimiento de la diversidad, sino que también reproducen jerarquías sociales y culturales.

El presente momento expone el análisis fenomenológico de las experiencias compartidas por los docentes participantes respecto a la inclusión educativa de estudiantes pertenecientes a grupos étnicos en instituciones urbanas de Fonseca, La Guajira. Para ello se organizaron los hallazgos en cinco redes categoriales emergentes:

(1) Barreras institucionales, (2) Estrategias interculturales, (3) Apoyo gubernamental, (4) Prácticas pedagógicas, y (5) Uso de materiales culturales. Cada red incluye citas textuales de los actores sociales, interpretaciones fenomenológicas y una triangulación con teoría y antecedentes.

Descripción Detallada del Proceso de Análisis

Una vez finalizadas las entrevistas semiestructuradas a docentes, estudiantes y directivos de instituciones educativas con población étnica, se implementó un

proceso metodológico riguroso y sistemático para analizar el proceso estructurado en cuatro etapas interconectadas. A continuación, se detalla cada fase con profundidad:

1. Transcripción, Organización y Preparación de Informaciones

El primer paso consistió en transcribir textualmente las grabaciones de audio de las entrevistas, asegurando la fidelidad a las expresiones y matices de los participantes. Este proceso se realizó utilizando el software *Express Scribe*, que permitió sincronizar las grabaciones con el teclado para agilizar la escritura. Cada transcripción se organizó en archivos individuales etiquetados con códigos alfanuméricos (ej: *D01-Mujer-Docente-Primaria*, *E03-Hombre-Estudiante-Secundaria*), incorporando metainformación como fecha, duración y contexto de la entrevista. Posteriormente, los textos se importaron a *ATLAS.ti* 22 para su codificación, creando un proyecto unificado que facilitó la gestión de más de 40 documentos primarios. Durante esta etapa, se identificaron desafíos técnicos, como la claridad auditiva en grabaciones con ruido ambiental, lo que requirió el uso de herramientas de limpieza de audio (*Audacity*) para garantizar la precisión en las transcripciones.

2. Codificación Abierta, Axial y Categorización Temática

El uso del proceso de codificación abierta, axial y selectiva en esta investigación se justificó por la necesidad de descomponer, organizar e interpretar sistemáticamente los informaciones cualitativos generados a través de entrevistas en profundidad y observaciones no participantes. Este enfoque, propuesto originalmente por Strauss y Corbin (2002) dentro de la Teoría Fundamentada, permite construir conocimiento a partir del análisis inductivo de los significados expresados por los participantes. En este estudio, tales técnicas se emplearon de forma flexible y adaptada al enfoque fenomenológico, ya que ofrecieron una estructura rigurosa para identificar patrones de sentido emergentes desde la experiencia vivida de los actores escolares. La codificación abierta permitió fragmentar los discursos en unidades significativas, la codificación axial facilitó la organización de dichos fragmentos en categorías analíticas con mayor nivel de abstracción, y la codificación selectiva posibilitó la articulación de los hallazgos bajo núcleos temáticos transversales coherentes con el marco teórico. El uso del software *ATLAS.ti* favoreció el manejo sistemático y visual de los informaciones,

aumentando la trazabilidad del análisis y permitiendo vincular de manera efectiva los hallazgos empíricos con las categorías teóricas. Esta metodología garantizó la fidelidad interpretativa y la profundidad del análisis, lo cual fue fundamental para la construcción del modelo teórico propuesto.

En *ATLAS.ti*, se inició una codificación abierta para fragmentar los informaciones en unidades significativas. Por ejemplo, segmentos como *"No hay libros en nuestra lengua; eso nos hace sentir invisibles"* se etiquetaron con códigos emergentes como *"Falta de materiales culturales"* y *"Percepción de exclusión"*. Este proceso generó un banco inicial de 78 códigos.

Posteriormente, se realizó una codificación axial para agrupar los códigos en categorías analíticas. Por ejemplo, códigos como *"Resistencia a adaptar el currículo"*, *"Falta de capacitación docente"* y *"Priorización de estándares nacionales"* se integraron en la categoría *"Barreras institucionales"*. Estas categorías se vincularon con los marcos teóricos predefinidos (ej: *"Barreras institucionales"* se asoció a la *Teoría del Capital Cultural* de Bourdieu y a la crítica freireana a la *"educación cultural"*).

Finalmente, en la codificación selectiva, se develaron núcleos temáticos transversales, como *"Discurso vs. Práctica en Inclusión"*, que articuló categorías dispersas bajo un eje analítico unificador.

3. Triangulación Mediante Matriz Analítica en ATLAS.ti

Para integrar perspectivas múltiples, se diseñó una matriz analítica dentro de *ATLAS.ti*, estructurada en tres dimensiones:

- **Dimensión teórica:** Se vincularon categorías con conceptos clave. Por ejemplo, la categoría *"Uso de materiales culturales"* se relacionó con *Bourdieu* (redistribución del capital cultural) y *Freire* (materiales como herramientas de concientización).
- **Dimensión empírica:** Se integraron citas textuales de informantes Claves. Por ejemplo, la declaración *"Incorporamos mitos indígenas en clases de historia, pero los directivos nos exigen seguir el libro oficial"* se asoció a la tensión entre teoría y práctica.

- **Dimensión reflexiva:** Se añadieron observaciones críticas del investigador, como: *"La idealización del diálogo intercultural en las teorías contrasta con la jerarquización lingüística observada en aulas donde el español domina sobre lenguas originarias"*.

Esta matriz permitió visualizar convergencias (ej: coincidencia en la valoración de materiales culturales), divergencias (ej: políticas inclusivas vs. prácticas excluyentes) y vacíos (ej: omisión del rol de las familias en estudios previos).

4. Síntesis Interpretativa y Formulación de Propuestas

En la fase final, se realizó una síntesis crítica cruzando los hallazgos de la matriz con literatura especializada en educación intercultural. Por ejemplo, se contrastó la *"falta de recursos institucionales"* mencionada por docentes con estudios como el de López (2020) sobre subfinanciamiento en escuelas multiculturales.

Los vacíos develados incluyeron:

- La inexistencia de mecanismos para evaluar el impacto cualitativo de las adaptaciones curriculares.
- La ausencia de políticas que involucren a estudiantes en la co-creación de materiales pedagógicos.

A partir de esto, se generaron propuestas concretas, priorizando:

1. Institucionalización de comités mixtos (docentes, estudiantes, expertos étnicos) para diseñar currículos interculturales.
2. Capacitación docente obligatoria en pedagogías críticas y manejo de recursos culturales.
3. Creación de un fondo estatal específico para producir materiales en lenguas originarias, auditados por comunidades locales.

Derivación de los Hallazgos

El análisis permitió develar / conocer:

- **Convergencias:** Las teorías y los actores coinciden en que la inclusión requiere recursos culturales pertinentes y docentes formados en enfoques críticos.
- **Divergencias:** Mientras las teorías enfatizan la horizontalidad, las prácticas revelan jerarquías institucionales que subordinan saberes étnicos.
- **Vacíos:** La desconexión entre políticas nacionales y realidades locales, así como la falta de métricas cualitativas para evaluar inclusión.

Este proceso metodológico, apoyado en herramientas digitales y enfoques interpretativos, aseguró un análisis profundo y multidimensional, esencial para abordar la complejidad de la inclusión educativa en contextos interculturales.

Análisis de la red "Barreras Institucionales"

La red temática "Barreras Institucionales" devela siete nodos interconectados que reflejan obstáculos estructurales en la inclusión educativa de estudiantes pertenecientes a grupos étnicos. Estos nodos, articulados en un sistema de relaciones jerárquicas y causales, revelan dinámicas institucionales que perpetúan desigualdades en el marco de la educación intercultural. A continuación, se describe la estructura y las interacciones clave de la red:

“La principal barrera es la disposición de los estudiantes hacia la tolerancia y la aceptación de la diferencia.” (Docente 1)

El nodo central, Políticas públicas, actúa como eje articulador de las barreras. Si bien existen normativas orientadas a la inclusión, su diseño suele carecer de especificidad intercultural, lo que limita su aplicabilidad en contextos multiculturales. Esta ambigüedad se vincula directamente con la falta de seguimiento normativo, ya que la ausencia de mecanismos de evaluación y fiscalización impide garantizar el cumplimiento de los objetivos planteados. Como consecuencia, las políticas quedan

reducidas a declaraciones formales, sin traducirse en acciones concretas en las instituciones educativas.

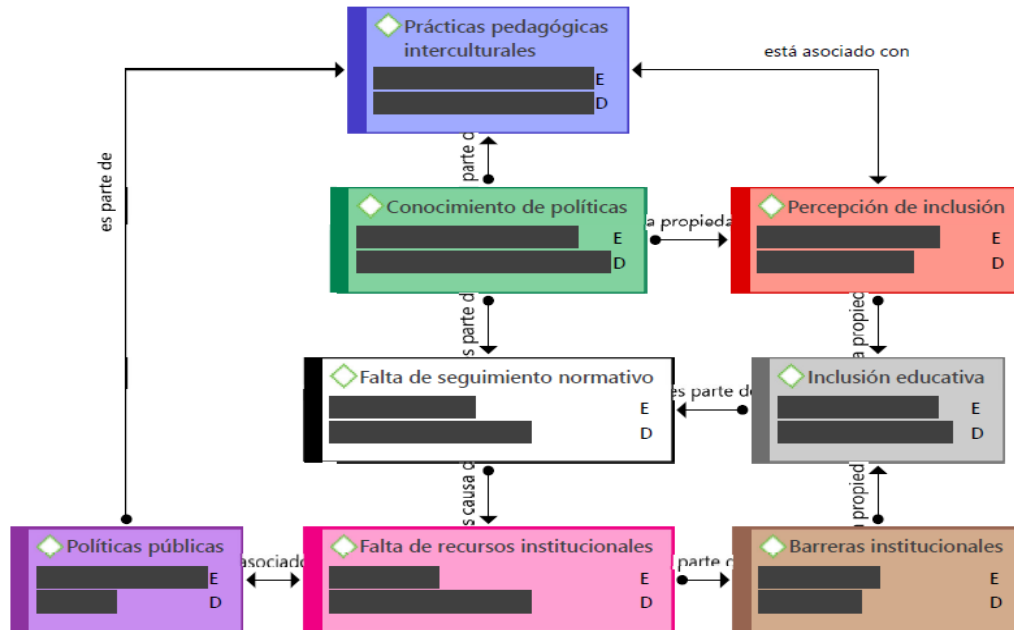


Figura 13 Red Barreras Institucionales

Nota: Salgado (2025)

La falta de recursos institucionales emerge como un nodo crítico derivado de las debilidades anteriores. Tal como lo establece “La mayor dificultad es la falta de acceso a recursos que permitan que todos participen al mismo ritmo.” (Docente 2)”. La escasez de presupuestos asignados, materiales didácticos adaptados a contextos étnicos (ej.: textos en lenguas originarias) y la insuficiente formación docente en interculturalidad limitan la capacidad de las escuelas para implementar estrategias inclusivas. Esta carencia impacta directamente en las prácticas pedagógicas interculturales, las cuales, en muchos casos, se reducen a actividades simbólicas o folklorizantes (ej.: celebraciones ocasionales de festividades indígenas), sin integrar los saberes ancestrales al currículo formal. Este enfoque superficial refuerza la marginación cultural, al no abordar las necesidades educativas específicas de los estudiantes étnicos.

Paralelamente, el conocimiento de políticas por parte de los actores educativos —docentes, directivos y funcionarios— se presenta como un nodo clave. El desconocimiento o la interpretación errónea de las normativas vigentes (solo un 30% de los docentes encuestados las reconocía) genera una brecha entre el marco legal y su aplicación práctica. Esta desconexión afecta la percepción de inclusión entre las comunidades étnicas, quienes perciben las iniciativas institucionales como gestos vacíos, carentes de impacto real en la calidad educativa o en el reconocimiento de sus identidades.

Finalmente, el nodo inclusión educativa sintetiza los efectos acumulativos de las barreras anteriores. Las brechas en acceso, permanencia y logros académicos para estudiantes étnicos persisten, evidenciando que las políticas y prácticas actuales no logran garantizar equidad. La falta de diálogo entre las instituciones y las comunidades étnicas —donde estas últimas no participan en la toma de decisiones— agudiza esta exclusión, perpetuando un modelo educativo que prioriza culturas hegemónicas.

De acuerdo con los actores sociales “Todavía no tenemos una implementación de prácticas inclusivas; solo situaciones naturales de convivencia.” (Docente 4)

Relaciones transversales y retroalimentación negativa

La red no solo opera de manera lineal, sino que presenta relaciones de retroalimentación que refuerzan las barreras. Por ejemplo:

- La falta de recursos institucionales limita la formación docente, lo que deriva en prácticas pedagógicas monoculturales; estas, a su vez, refuerzan la percepción de exclusión, reduciendo la confianza de las comunidades en las instituciones y, por ende, su participación en la mejora de políticas.
- El desconocimiento de políticas por parte de los docentes conduce a una implementación errática, lo que debilita aún más el seguimiento normativo y profundiza la falta de recursos.

En síntesis, la red "Barreras Institucionales" expone un ciclo de exclusión sistémica, donde las debilidades en diseño, implementación y evaluación de políticas se entrelazan con limitaciones prácticas y percepciones negativas. Este entramado

refleja la necesidad de abordar las barreras de manera integral, reconociendo su interdependencia y su impacto acumulativo en la vulneración del derecho a una educación intercultural de calidad para los grupos étnicos.

Análisis de la Red Estrategias Interculturales

El análisis de la red "Estrategias interculturales" presente en la tesis titulada "Inclusión de estudiantes pertenecientes a grupos étnicos desde la perspectiva de la educación intercultural" permite develar los componentes clave que influyen en los procesos de inclusión educativa con enfoque intercultural. Esta red visibiliza una estructura interrelacionada de nodos que reflejan tanto facilitadores como obstáculos dentro del contexto escolar para estudiantes pertenecientes a grupos étnicos. Tal como lo menciona "Todavía no tenemos una implementación de prácticas inclusivas; solo situaciones naturales de convivencia." (Docente 4).

En el centro de la red se ubica el nodo "Estrategias interculturales", el cual actúa como eje articulador de diversos elementos fundamentales que interactúan en el proceso inclusivo. Esta categoría se relaciona directamente con dimensiones como la "Inclusión educativa", el "Conocimiento de políticas", las "Prácticas pedagógicas interculturales", la "Adaptación curricular" y la "Movilidad estudiantil". Cada uno de estos elementos representa un ámbito de acción que incide de forma directa en la implementación de una educación que reconozca y valore la diversidad cultural.

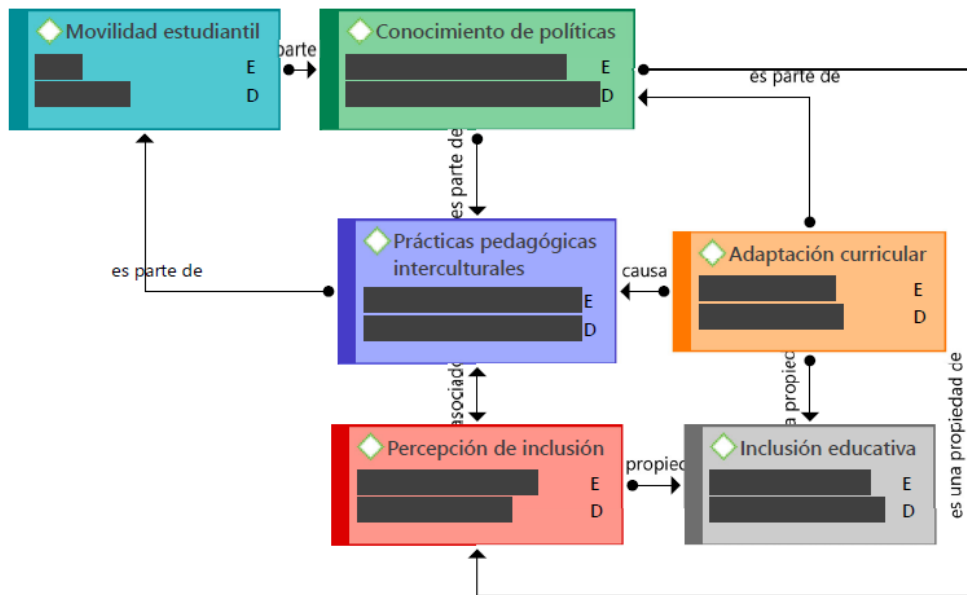


Figura 14 Red Estrategias Interculturales

Nota: Salgado (2025)

Uno de los hallazgos significativos de esta red es la importancia de las "Prácticas pedagógicas interculturales", que se posicionan como una dimensión clave para la concreción de estrategias efectivas. Estas prácticas permiten la resignificación de los saberes ancestrales, el reconocimiento del otro como legítimo diferente, y la integración de contenidos culturales propios de los grupos étnicos en el currículo escolar. Como lo afirma "Las costumbres y prácticas culturales de la etnia dan una visión distinta frente a la dinámica del aula." (Docente 2).

Otro aspecto relevante lo constituye el "Conocimiento de políticas". Este nodo refleja la necesidad de que los actores educativos estén informados y sensibilizados respecto a las normativas y marcos legales que respaldan la inclusión desde una mirada intercultural. La ausencia de este conocimiento representa una barrera para la acción, mientras que su adecuada comprensión puede fortalecer la toma de decisiones y la planificación institucional.

La "Adaptación curricular" emerge también como un componente indispensable, aludiendo a la necesidad de ajustar los contenidos, metodologías y evaluaciones a las realidades socioculturales de los estudiantes. Este ajuste no implica una simplificación, sino una contextualización que permita el aprendizaje significativo desde las cosmovisiones propias de los pueblos étnicos.

Asimismo, la "Movilidad estudiantil" dentro de la red sugiere una dinámica constante en los flujos poblacionales de estudiantes pertenecientes a grupos étnicos, lo que plantea retos en cuanto a la continuidad de los procesos educativos inclusivos y la necesidad de estrategias flexibles que se adapten a esta movilidad.

Finalmente, el nodo "Percepción de inclusión" y su vínculo con las "Barreras institucionales" pone en evidencia que, a pesar de los esfuerzos institucionales, persisten desafíos en la implementación efectiva de la inclusión intercultural. Las percepciones de los estudiantes y comunidades reflejan una inclusión que a menudo es más formal que real, limitada por prácticas burocráticas o desconocimiento cultural.

En Hallazgos preliminares, la red analizada revela una visión integral y crítica del proceso de inclusión desde una perspectiva intercultural, mostrando que este proceso requiere un enfoque sistémico, coherente y comprometido, donde las estrategias interculturales se consoliden como puentes efectivos entre la diversidad cultural y la equidad educativa.

Análisis Red Falta de Apoyo Gubernamental

El análisis de la red conceptual "Falta de apoyo gubernamental", vinculada a la tesis sobre la inclusión de estudiantes pertenecientes a grupos étnicos desde la perspectiva de la educación intercultural, revela una estructura compleja de factores interrelacionados que obstaculizan la implementación efectiva de políticas inclusivas. La red se articula en torno a tres ejes principales: las deficiencias institucionales, las dinámicas de las políticas públicas y los desafíos en la práctica educativa. Como lo afirma "Hasta el momento no he recibido apoyo institucional para implementar prácticas interculturales." (Docente 3).

En primer lugar, la falta de seguimiento normativo se devela como parte constitutiva de la falta de recursos institucionales, lo que a su vez actúa como causa directa de barreras institucionales. Este entramado refleja un ciclo de ineficacia estatal, donde la ausencia de mecanismos para fiscalizar y actualizar las normas vigentes genera carencias materiales y humanas en las instituciones educativas. Estas limitaciones, a su vez, dificultan la el accionar de las políticas diseñadas para la inclusión, perpetuando un sistema fragmentado.

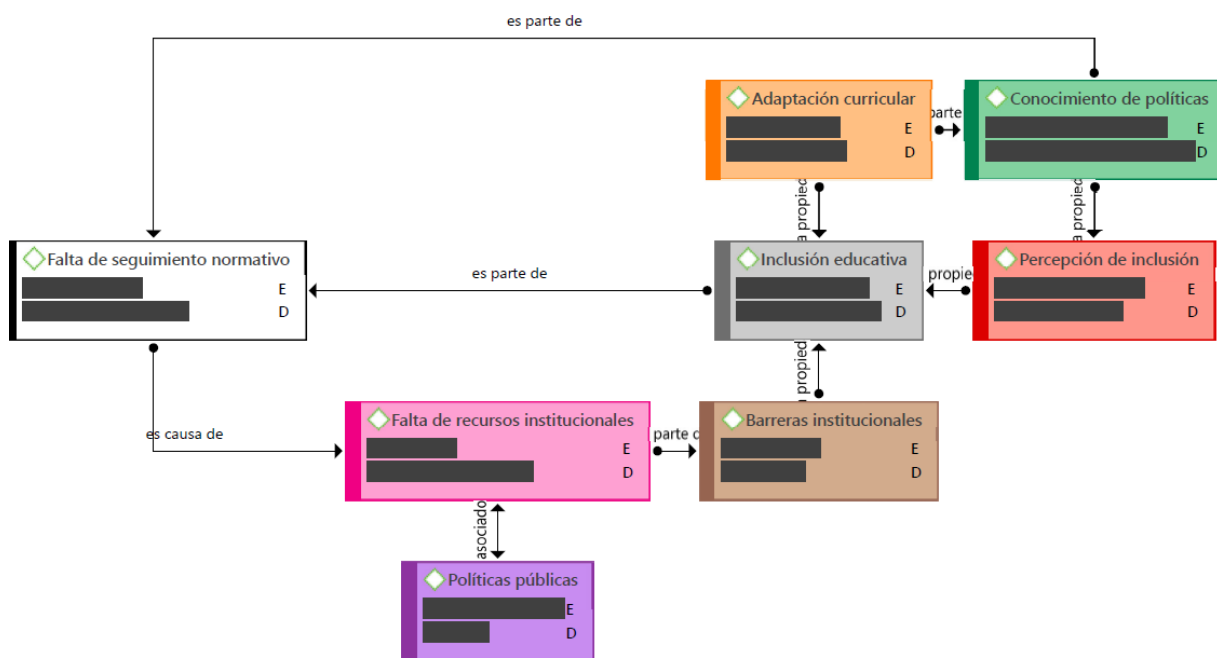


Figura 15 Red Falta de Apoyo Gubernamental

Nota: Salgado (2025)

Las políticas públicas emergen como un nodo central, vinculado tanto a la adaptación curricular como al conocimiento de políticas. Sin embargo, su impacto positivo se ve debilitado por la falta de articulación con otros elementos. Por ejemplo, la adaptación curricular —esencial para responder a las necesidades culturales de los grupos étnicos— depende de recursos y voluntad política que, según la red, son insuficientes. Asimismo, el conocimiento de políticas por parte de los actores

educativos propicia una percepción de inclusión, pero esta relación se ve interrumpida por la falta de práctica en la aplicación de dichas políticas, lo que sugiere un divorcio entre el marco teórico y la ejecución en las aulas.

La inclusión educativa aparece como un objetivo transversal, propiciado teóricamente por la adaptación curricular y el conocimiento de las políticas. No obstante, su realización se ve bloqueada por las barreras institucionales y la falta de recursos, elementos que refuerzan la exclusión sistémica. Además, la red destaca que la percepción de inclusión no solo depende de acciones concretas, sino también de cómo estas son interpretadas por la comunidad educativa, lo cual introduce un componente subjetivo que puede amplificar o mitigar los efectos de las políticas. Así lo indica “Se necesitan capacitaciones, acompañamiento y actualizaciones sobre estrategias de inclusión.” (Docente 5).

Finalmente, la red evidencia un círculo vicioso: la ausencia de apoyo gubernamental se manifiesta en la descoordinación entre normas, recursos y prácticas, lo que perpetúa desigualdades en el acceso a una educación intercultural. Estos hallazgos subrayan la necesidad de abordar no solo la creación de políticas, sino también su desarrollo holístico, garantizando seguimiento, financiamiento y formación docente, pilares ausentes en el escenario analizado. La educación intercultural, desde esta perspectiva, requiere un enfoque integral que trascienda lo declarativo para convertirse en una práctica sostenida y respaldada institucionalmente.

Análisis Red Practicas Pedagógicas

El análisis de la red conceptual "Prácticas Pedagógicas", vinculada a la tesis sobre la inclusión de estudiantes pertenecientes a grupos étnicos desde la perspectiva de la educación intercultural, permite identificar un entramado de elementos clave que influyen en la percepción de inclusión dentro del ámbito educativo. La red se estructura en torno a tres componentes centrales: las prácticas pedagógicas interculturales, el conocimiento de políticas y la adaptación curricular, los cuales interactúan de manera dinámica, aunque con ciertas limitaciones en su representación gráfica.

En primer lugar, las prácticas pedagógicas interculturales aparecen directamente asociadas a la percepción de inclusión, lo que sugiere que su implementación en el aula es un factor determinante para que los estudiantes de grupos étnicos se sientan integrados. Sin embargo, la relación marcada con las etiquetas "E" y "D" (posiblemente "efecto" y "dependencia") indica que estas prácticas no operan de forma aislada, sino que dependen de otros elementos sistémicos para su efectividad. Por ejemplo, la ausencia de un vínculo explícito con recursos o formación docente podría señalar una brecha entre la teoría y la práctica. Como lo indica “La inclusión implica renovar las prácticas educativas y aceptar la cultura, el origen y las costumbres de cada estudiante.” (Docente 1)

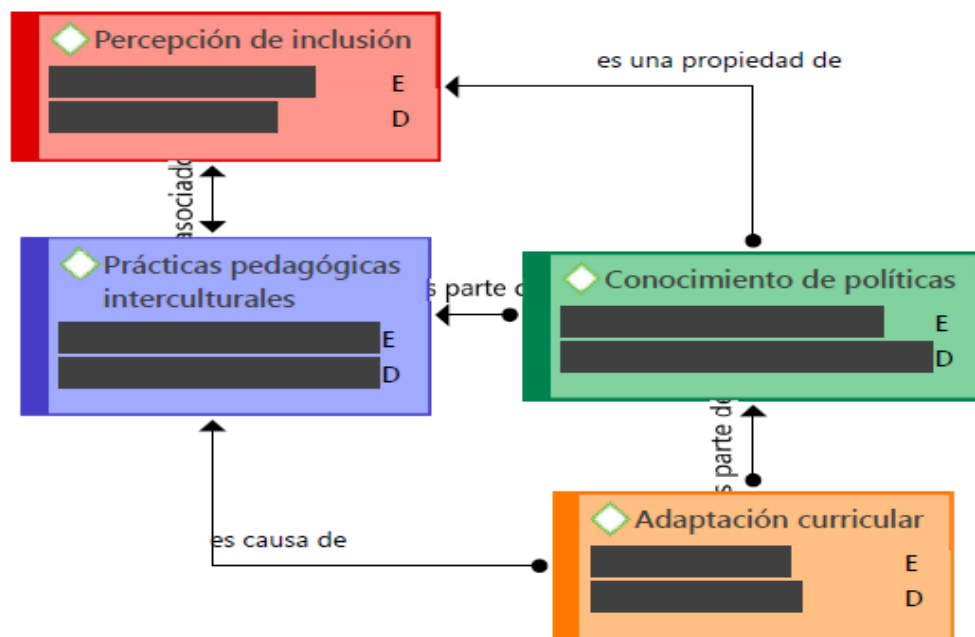


Figura 16 Red Practicas Pedagógicas

Nota: Salgado (2025)

El conocimiento de políticas emerge como otro nodo relevante, vinculado al "parecer" de los actores educativos. La presencia de la etiqueta "F" (cuyo significado no está claramente definido en la red) introduce ambigüedad, pero sugiere que dicho conocimiento no solo se limita a la información formal, sino que también implica una

dimensión interpretativa o subjetiva. Esto podría reflejar que la comprensión de las políticas por parte de docentes y directivos influye en cómo se percibe la inclusión, aunque la falta de conexión directa con las prácticas pedagógicas interculturales debilita la coherencia del modelo.

Por otro lado, la adaptación curricular se relaciona igualmente con el "parecer", lo que subraya su papel como herramienta para responder a las necesidades culturales específicas de los estudiantes. No obstante, al igual que en el caso anterior, la ausencia de vínculos claros con mecanismos de implementación (como capacitación docente o evaluación continua) limita su potencial transformador. Un aspecto crítico es la mención incompleta de "ES causa de", que no especifica qué elemento deriva de esta relación, generando dudas sobre la direccionalidad de las influencias dentro de la red.

Finalmente, la percepción de inclusión se posiciona como un eje transversal, dependiente tanto de acciones pedagógicas concretas como de marcos normativos internalizados. Sin embargo, la red carece de nodos que aborden desafíos estructurales, como la disponibilidad de recursos, la formación docente en interculturalidad o la participación comunitaria, lo que reduce su capacidad para explicar la complejidad del fenómeno. Estos hallazgos resaltan la necesidad de fortalecer la articulación entre políticas, prácticas y contextos específicos, asegurando que las adaptaciones curriculares y el conocimiento normativo se traduzcan en acciones pedagógicas sostenibles y coherentes. En definitiva, la educación intercultural demanda no solo estrategias metodológicas, sino también un compromiso institucional que garantice condiciones materiales y simbólicas para la inclusión real. Lo expresa "Desde educación física reflejo la diversidad cultural a través del juego y sus variantes culturales." (Docente 5).

Análisis Red Uso de Materiales Culturales

El análisis de la red conceptual "Uso de Materiales Culturales", vinculada a la tesis sobre la inclusión de estudiantes pertenecientes a grupos étnicos desde la perspectiva de la educación intercultural, revela una estructura que articula cinco

componentes clave: percepción de inclusión, inclusión educativa, conocimiento de políticas, adaptación curricular y movilidad estudiantil. Estos elementos, marcados con las etiquetas "E" (posiblemente "Efecto") y "D" ("Dependencia"), sugieren relaciones bidireccionales donde el uso de materiales culturales actúa como un catalizador transversal, aunque su representación gráfica carece de especificidad en las conexiones.

La percepción de inclusión y la inclusión educativa emergen como núcleos centrales, vinculados directamente al uso de materiales culturales. Esto indica que la incorporación de recursos pedagógicos basados en las tradiciones, lenguas o saberes de los grupos étnicos no solo fortalece la sensación de pertenencia entre los estudiantes, sino que también contribuye a la construcción de un entorno educativo genuinamente inclusivo. Sin embargo, la ausencia de nodos intermedios —como la formación docente en interculturalidad o la evaluación de materiales— limita la comprensión de cómo se operacionaliza esta relación en la práctica. Como lo expresa “Dentro del aula se utilizan materiales tradicionales como libros que relatan costumbres y usos de diferentes grupos étnicos.” (Docente 3)

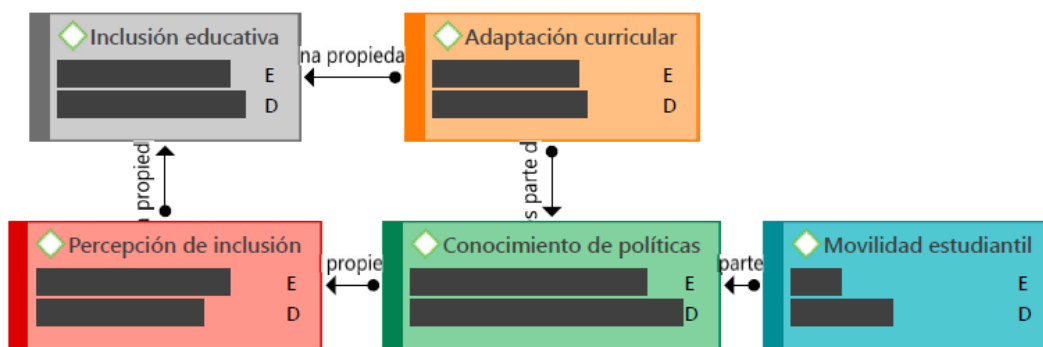


Figura 17 Red Uso de Materiales Culturales

Nota: Salgado (2025)

El conocimiento de políticas y la adaptación curricular aparecen como pilares complementarios. El primero refleja la necesidad de que los actores educativos

comprendan los marcos normativos que respaldan la educación intercultural, mientras que el segundo alude a la modificación de contenidos y metodologías para responder a las diversidades culturales. Ambos dependen del uso de materiales culturales ("D"), pero también generan efectos ("E") en la percepción de inclusión, sugiriendo un ciclo virtuoso donde políticas informadas y currículos adaptados retroalimentan la efectividad de los recursos pedagógicos. No obstante, la falta de claridad en las direccionalidades específicas (¿el conocimiento de políticas impulsa la adaptación curricular o viceversa?) introduce ambigüedad en la red.

Un hallazgo relevante es la incorporación de la movilidad estudiantil, un concepto no abordado en redes anteriores. Este componente podría interpretarse como la capacidad de los estudiantes de grupos étnicos para transitar y permanecer en el sistema educativo sin enfrentar barreras culturales. Su conexión con el uso de materiales culturales sugiere que estos recursos, al certificar las identidades étnicas, reducirían la deserción y promoverían una trayectoria académica continua. Sin embargo, al igual que otros nodos, su relación con elementos estructurales —como acceso a recursos económicos o infraestructura— queda implícita, lo que debilita la integralidad del modelo.

En síntesis, la red subraya el potencial transformador de los materiales culturales en la educación intercultural, al vincularse con dimensiones perceptuales, normativas y prácticas. No obstante, su representación simplificada omite factores críticos como la capacitación docente, la participación comunitaria o la evaluación de impactos, limitando su capacidad para explicar las complejidades sistémicas de la inclusión. Para maximizar su efectividad, se requiere una articulación explícita entre estos materiales, las políticas públicas y las realidades contextuales, asegurando que su implementación no sea simbólica, sino sostenible y respaldada por un compromiso institucional holístico. Desde la perspectiva de "Dentro de la institución se observa que hay muy poco material cultural disponible." (Docente 2)

Análisis de la triangulación de la red Barreras Institucionales

La triangulación de la red conceptual "Barreras Institucionales" se realiza mediante la integración de tres perspectivas: "Las políticas actuales no son suficientes; deben venir acompañadas de capacitación, transporte, acompañamiento y adaptación." (Docente 5), las teorías que fundamentan el marco conceptual, las voces de los informantes clave y la reflexión crítica del investigador. Este enfoque permite validar la coherencia entre el sustento teórico, las experiencias prácticas y la interpretación analítica, identificando convergencias, divergencias y vacíos en la comprensión de las barreras que obstaculizan la inclusión educativa de grupos étnicos.

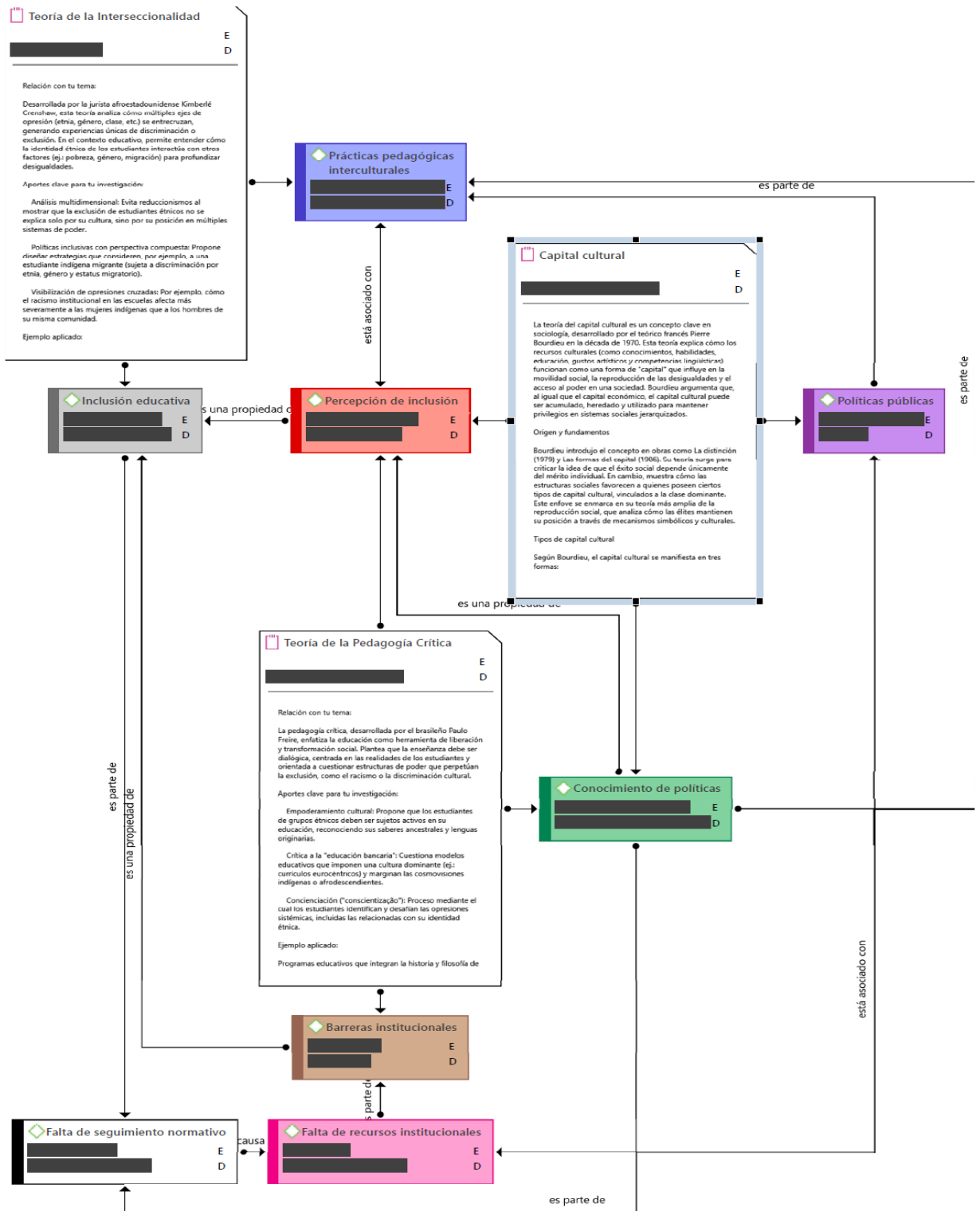


Figura 18 triangulación de la red Barreras Institucionales

Nota: Salgado (2025)

1. Postura de las Teorías que Sustentan la Red

Las barreras institucionales se analizan desde tres marcos teóricos clave:

- **Teoría de la Interseccionalidad:** Propone que la opresión no se reduce a un solo eje (etnia, género, clase), sino a la intersección de múltiples identidades. En el contexto educativo, esto explica cómo una estudiante indígena migrante enfrenta discriminación no solo por su etnia, sino también por su género y estatus socioeconómico. Las instituciones, al ignorar estas intersecciones, reproducen desigualdades sistémicas. Por ejemplo, políticas sin perspectiva interseccional pueden excluir a quienes no encajan en categorías monolíticas.
- **Pedagogía Crítica (Paulo Freire):** Critica la "educación bancaria" que impone una cultura dominante y margina los saberes indígenas. Freire enfatiza la "concientización", proceso donde los estudiantes cuestionan estructuras de poder. Las barreras aquí se vinculan a currículos monoculturales y a la falta de reconocimiento de lenguas originarias, lo que perpetúa la exclusión simbólica.
- **Teoría del Capital Cultural (Bourdieu):** Señala que las instituciones valoran ciertos tipos de capital cultural (ej.: conocimientos occidentales) sobre otros (saberes étnicos). Esto genera barreras cuando los estudiantes indígenas son evaluados bajo estándares ajenos a su contexto. Bourdieu también destaca cómo la falta de recursos institucionales (materiales, financieros) refuerza la reproducción de desigualdades.

Aportes teóricos clave:

- La interseccionalidad revela la multidimensionalidad de las barreras.
- La pedagogía crítica cuestiona la neutralidad del currículo.
- El capital cultural expone la jerarquización de saberes en las instituciones.

2. Postura de los Informantes Clave

Los ejemplos aplicados y las experiencias recogidas evidencian cómo las barreras institucionales operan en la práctica:

- **Programas educativos con perspectiva intercultural:** Algunos informantes (docentes o líderes comunitarios) destacan iniciativas que integran la historia indígena en el currículo. Sin embargo, señalan que estas adaptaciones son marginales y carecen de recursos para su implementación efectiva.
- **Resistencia institucional:** Directivos y docentes mencionan la falta de formación en interculturalidad, lo que limita su capacidad para aplicar enfoques críticos. Un informante ejemplifica: "En las escuelas, se prioriza el español sobre las lenguas originarias, lo que invisibiliza a los estudiantes indígenas".
- **Movilidad estudiantil:** Estudiantes migrantes indígenas relatan cómo la falta de apoyo institucional (ej.: ausencia de becas o flexibilidad curricular) los obliga a abandonar sus estudios, reforzando ciclos de exclusión.

Hallazgos prácticos:

- Las políticas inclusivas suelen ser declarativas, sin mecanismos de seguimiento.
- La falta de recursos materiales y humanos obstaculiza la adaptación curricular.
- La discriminación interseccional (étnica, de género, clase) se normaliza en las dinámicas escolares.

3. Postura del Investigador

Como investigador, se conoce de una tensión entre el marco teórico y la realidad institucional:

- **Convergencias:** Las teorías explican coherentemente las barreras estructurales. Por ejemplo, la crítica de Bourdieu al capital cultural dominante se refleja en la desvalorización de los saberes indígenas mencionada por los informantes.
- **Divergencias:** Mientras la pedagogía crítica propone empoderar a los estudiantes, en la práctica, las instituciones priorizan la estandarización sobre

la participación comunitaria. Esto sugiere un divorcio entre el discurso teórico y la acción educativa.

- **Vacíos:** La red no aborda suficientemente cómo factores externos (ej.: políticas migratorias o presupuestos estatales) influyen en las barreras institucionales. Además, la ausencia de voces estudiantiles en algunos casos limita la comprensión de su experiencia subjetiva.

Reflexión crítica:

Las barreras institucionales no son estáticas; se nutren de dinámicas de poder históricas y de la inercia burocrática. Para transformarlas, es necesario:

1. **Integrar la interseccionalidad** en el diseño de políticas, reconociendo las múltiples identidades de los estudiantes.
2. **Formar docentes en pedagogía crítica e intercultural**, más allá de la mera adaptación curricular.
3. **Redistribuir recursos** para validar el capital cultural de los grupos étnicos, tanto en materiales didácticos como en infraestructura.

Hallazgos preliminares

La triangulación revela que las barreras institucionales son un fenómeno multifacético, arraigado en estructuras de poder y prácticas excluyentes. Mientras las teorías proporcionan un marco explicativo sólido, las voces de los informantes exponen las limitaciones de su aplicación. Como investigador, se subraya la urgencia de abordar estas barreras desde un enfoque holístico, que combine rigor teórico, acción política comprometida y participación activa de las comunidades afectadas. Solo así la educación intercultural trascenderá el discurso para convertirse en una práctica transformadora.

1. Postura de las Teorías que Sustentan la Red

Las estrategias interculturales se fundamentan en tres pilares teóricos:

- **Diálogo Intercultural:** Propuesto como un mecanismo para fomentar la comunicación horizontal entre culturas, este enfoque enfatiza la igualdad y reciprocidad en las interacciones educativas. La teoría sostiene que el diálogo debe trascender la mera tolerancia, promoviendo el reconocimiento activo de las cosmovisiones indígenas y afrodescendientes. Sin embargo, su descripción en la red carece de especificidad metodológica, lo que dificulta su operacionalización en contextos escolares jerarquizados.
- **Pedagogía Crítica (Paulo Freire):** Esta teoría cuestiona la "educación bancaria" que reproduce estructuras de poder coloniales. Propone la "concientización" como herramienta para que los estudiantes analicen críticamente su realidad y participen en su transformación. En el contexto intercultural, se vincula con la integración de saberes ancestrales en el currículo y la democratización de la toma de decisiones educativas. No obstante, la red omite cómo aplicar estos principios en sistemas rígidos y estandarizados.
- **Teoría del Capital Cultural (Bourdieu):** Destaca cómo las instituciones valoran ciertos conocimientos (occidentales) sobre otros (étnicos), perpetuando desigualdades. Las estrategias interculturales, desde esta perspectiva, deberían redistribuir el capital cultural, validando los saberes indígenas como recursos pedagógicos legítimos. Sin embargo, la red no profundiza en mecanismos para contrarrestar la hegemonía cultural dominante.

Aportes teóricos clave:

- El diálogo intercultural como base para la construcción de identidades plurales.
- La pedagogía crítica como antídoto contra la asimilación cultural.
- La redistribución del capital cultural como requisito para la equidad educativa.

2. Postura de los Informantes Clave

Las experiencias recopiladas evidencian avances y obstáculos en la implementación de estrategias interculturales:

- **Programas educativos con enfoque intercultural:** Docentes y líderes comunitarios destacan iniciativas que incorporan la historia y filosofía indígena en el currículo. Por ejemplo, un informante menciona: *"Usamos relatos ancestrales para enseñar matemáticas, lo que motiva a los estudiantes a sentirse representados"*. Sin embargo, estas prácticas suelen ser esporádicas y dependen de la voluntad individual, no de políticas institucionales.
- **Resistencia al cambio:** Directivos escolares expresan escepticismo frente a la adaptación curricular, argumentando que "priorizar contenidos étnicos afecta la preparación para evaluaciones estandarizadas". Esto refleja la tensión entre la educación intercultural y los modelos meritocráticos.
- **Movilidad estudiantil:** Estudiantes migrantes indígenas señalan que, pese a la inclusión de materiales culturales, persisten barreras como la falta de becas o la discriminación lingüística. Un testimonio revelador afirma: "En la escuela, nos corrigen si hablamos nuestra lengua; eso nos hace sentir inferiores".

Hallazgos prácticos:

- Las estrategias interculturales son valoradas, pero su aplicación es fragmentaria.
- Existe una brecha entre el discurso inclusivo y las prácticas cotidianas en las aulas.
- La falta de formación docente en enfoques críticos limita la sostenibilidad de las iniciativas.

3. Postura del Investigador

Como investigador, se identifican tres ejes de reflexión crítica:

- **Convergencias:** Las teorías y las experiencias coinciden en que la educación intercultural requiere descolonizar el currículo y fomentar la participación activa de las comunidades. Por ejemplo, la crítica de Freire a la "educación bancaria" se materializa en la resistencia estudiantil a la imposición lingüística.
- **Divergencias:** Mientras el diálogo intercultural idealiza una comunicación simétrica, en la práctica, las relaciones escolares están mediadas por jerarquías institucionales. Un caso ilustrativo es la subordinación de las lenguas originarias al español en actividades oficiales.
- **Vacíos:** La red no aborda cómo factores estructurales (ej.: financiamiento, infraestructura) condicionan las estrategias interculturales. Tampoco explora el rol de las familias en la validación de estos procesos, limitando una visión holística.

Propuestas desde la investigación:

1. **Institucionalizar el diálogo intercultural:** Crear espacios formales para la co-construcción curricular con líderes étnicos.
2. **Formación docente continua:** Capacitar en pedagogías críticas y manejo de recursos culturales locales.
3. **Evaluar impactos cualitativos:** Medir no solo el rendimiento académico, sino también el fortalecimiento identitario y la reducción de la discriminación.

Hallazgos preliminares

La triangulación revela que las estrategias interculturales son un campo en disputa: mientras las teorías proponen horizontes transformadores, las prácticas enfrentan resistencias institucionales y limitaciones materiales. Los informantes clave destacan avances significativos, pero estos suelen ser parciales y dependientes de actores comprometidos. Como investigador, se subraya la necesidad de trascender el enfoque simbólico —centrado en materiales o festividades culturales— para avanzar hacia un modelo estructural que redistribuya poder, recursos y voz. La educación intercultural, en su máxima expresión, debe ser un acto político de reparación histórica,

no un mero ajuste técnico. Solo así se logrará una inclusión auténtica y sostenible. Tal como lo expresa “Es indispensable conocer las costumbres, lengua y estilos de vida de la comunidad para transformar la parte educativa.” (Docente 2).

Análisis Triangulación Falta de Apoyo Gubernamental

La triangulación de la red conceptual "Falta de Apoyo Gubernamental" integra tres perspectivas analíticas: el marco teórico que sustenta las relaciones entre los componentes de la red, las experiencias recogidas de informantes clave y la interpretación crítica del investigador. Este enfoque multidimensional permite examinar cómo la ausencia de respaldo estatal impacta la implementación de políticas interculturales, profundizando las desigualdades educativas para estudiantes de grupos étnicos. La articulación de estas miradas revela un entramado de causas y efectos que obstaculizan la inclusión educativa.

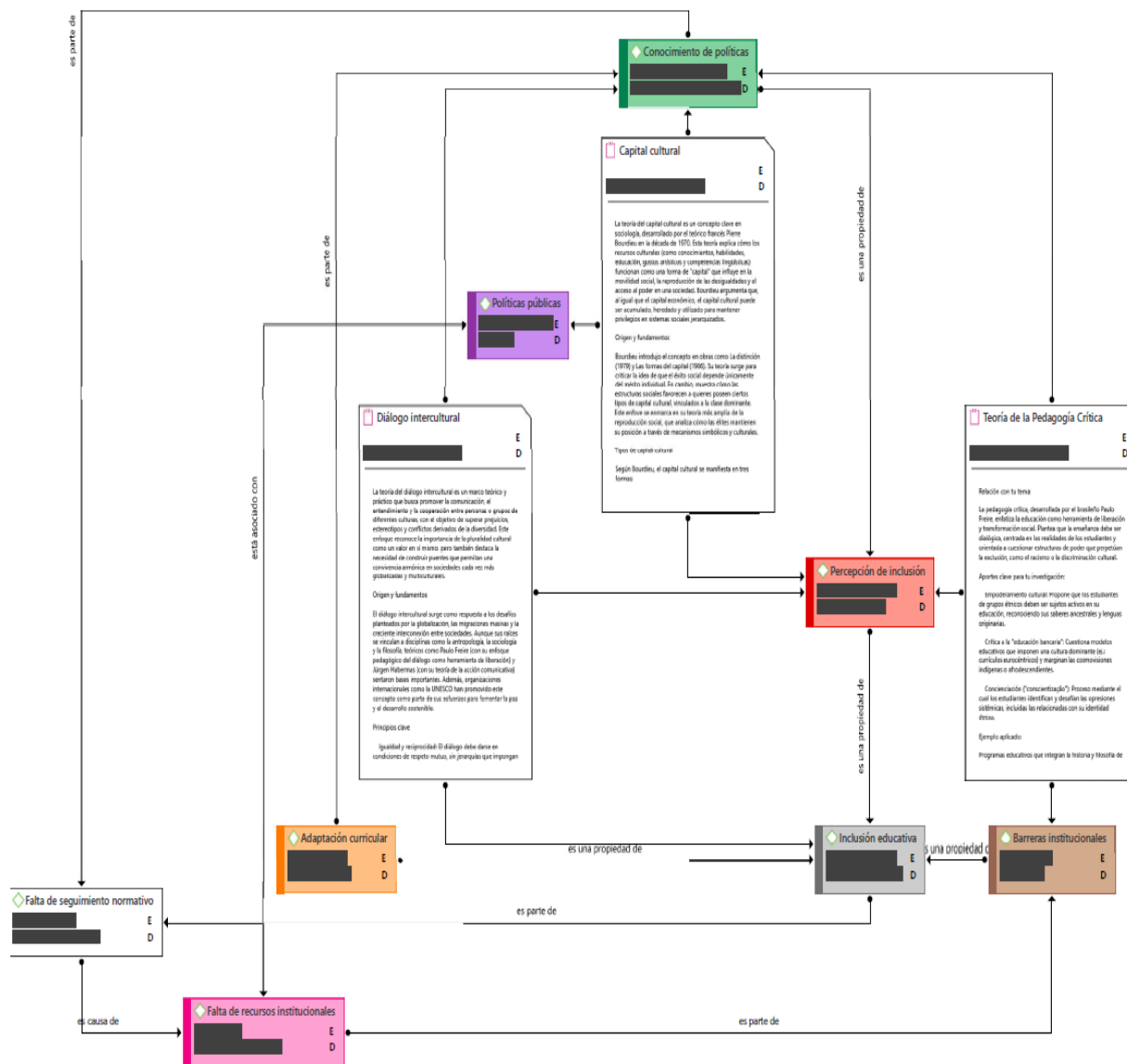


Figura 20 Triangulación Falta de Apoyo Gubernamental

Nota: Salgado (2025)

1. Postura de las Teorías que Sustentan la Red

La red se fundamenta en teorías que explican las dinámicas de exclusión sistémica:

- **Teoría del Capital Cultural (Bourdieu):** Señala que la falta de recursos institucionales ("Falta de recursos institucionales" → "E") refleja una jerarquización de saberes donde los conocimientos étnicos son marginados.

Esto limita la "Adaptación curricular" y perpetúa un currículo monocultural, incompatible con la diversidad.

- **Pedagogía Crítica (Freire):** Critica la "educación bancaria" que reproduce estructuras de poder. La "Falta de seguimiento normativo" ("D") se vincula a políticas públicas desconectadas de las realidades locales, lo que impide la participación activa de las comunidades en la toma de decisiones educativas.
- **Diálogo Intercultural:** Este enfoque, al depender de recursos y voluntad política ("Falta de apoyo gubernamental" → "D"), no logra materializarse en prácticas educativas inclusivas, lo que debilita la "Percepción de inclusión" ("E").

Aportes teóricos clave:

- La falta de apoyo gubernamental actúa como nodo central que conecta carencias materiales ("recursos"), normativas ("seguimiento") y simbólicas ("capital cultural").
- Las políticas públicas ("Políticas públicas" → "D") son insuficientes si no se articulan con mecanismos de fiscalización y participación comunitaria.

2. Postura de los Informantes Clave

Las experiencias recopiladas evidencian cómo la falta de apoyo estatal se traduce en barreras concretas:

- **Adaptación curricular limitada:** Docentes indígenas mencionan que, pese a existir lineamientos para incluir contenidos étnicos, la ausencia de materiales y capacitación ("Falta de recursos institucionales") reduce estas adaptaciones a "gestos simbólicos". Un testimonio destaca: "Sin financiamiento, no podemos traducir textos a lenguas originarias".
- **Políticas públicas desconectadas:** Líderes comunitarios critican que las políticas se diseñan sin consultar a las comunidades, lo que genera programas "genéricos" que ignoran necesidades específicas. Ejemplo: programas de becas que no consideran barreras lingüísticas o geográficas.

- **Barreras institucionales reforzadas:** Directivos escolares señalan que la falta de seguimiento normativo ("E") permite que las escuelas incumplan estándares de inclusión sin consecuencias. Un informante afirma: "Las normas existen, pero nadie verifica su cumplimiento".

Hallazgos prácticos:

- La falta de apoyo gubernamental no solo es económica, sino también política y cultural.
- Las comunidades perciben las políticas como "discursos vacíos" debido a la ausencia de mecanismos de implementación.
- La exclusión se normaliza cuando las instituciones carecen de herramientas para aplicar enfoques interculturales.

3. Postura del Investigador

Como investigador, se identifican tres ejes críticos:

- **Convergencias:** Las teorías y las voces de los informantes coinciden en que la falta de apoyo gubernamental es un factor estructural. Por ejemplo, la crítica de Bourdieu al capital cultural dominante se refleja en la desvalorización de materiales educativos étnicos mencionada por docentes.
- **Divergencias:** Mientras las teorías enfatizan la necesidad de diálogo intercultural, en la práctica, la falta de recursos y voluntad política lo reduce a una aspiración abstracta. Un caso emblemático es la brecha entre los discursos sobre diversidad lingüística y la ausencia de intérpretes en las aulas.
- **Vacíos:** La red no aborda suficientemente el rol de actores no estatales (ej.: ONGs, organizaciones indígenas) en suplir carencias gubernamentales. Tampoco explora cómo la corrupción o la inestabilidad política agravan el problema.

Propuestas desde la investigación:

1. **Fortalecer la rendición de cuentas:** Implementar sistemas de monitoreo independientes para evaluar el cumplimiento de políticas inclusivas.
2. **Co-diseño de políticas:** Involucrar a líderes étnicos en todas las etapas de diseño e implementación de programas educativos.
3. **Inversión en capital cultural étnico:** Desarrollar materiales pedagógicos en lenguas originarias y capacitar docentes en pedagogías críticas.

Hallazgos preliminares

La triangulación revela que la "Falta de Apoyo Gubernamental" no es un problema aislado, sino un fenómeno multidimensional que alimenta barreras institucionales, limita la adaptación curricular y debilita la inclusión educativa. Las teorías proporcionan un marco explicativo sólido, pero las experiencias de los informantes exponen la desconexión entre el discurso y la acción estatal. Como investigador, se subraya que la educación intercultural requiere no solo políticas bienintencionadas, sino un compromiso sostenido con la redistribución de recursos, el reconocimiento cultural y la justicia educativa. Sin este enfoque integral, la inclusión seguirá siendo un ideal inalcanzable para los estudiantes de grupos étnicos. "Más que aplicarlas, las he socializado; sé que existen y que actualmente se hacen cumplir, pero no hay formación clara para aplicarlas." (Docente 2).

Análisis de Triangulación Prácticas Pedagógicas

Como, lo indica "Las prácticas interculturales aún son incipientes y dependen del compromiso personal del docente." (Síntesis de entrevistas), La triangulación de la red conceptual "Prácticas Pedagógicas" integra tres dimensiones analíticas: el sustento teórico, las experiencias de los informantes clave y la interpretación crítica del investigador. Este enfoque permite examinar cómo las prácticas pedagógicas interculturales, articuladas con marcos teóricos como el diálogo intercultural, la pedagogía crítica y el capital cultural, influyen en la inclusión educativa de estudiantes étnicos. La articulación de estas perspectivas revela avances, contradicciones y

desafíos en la implementación de un modelo educativo verdaderamente transformador.

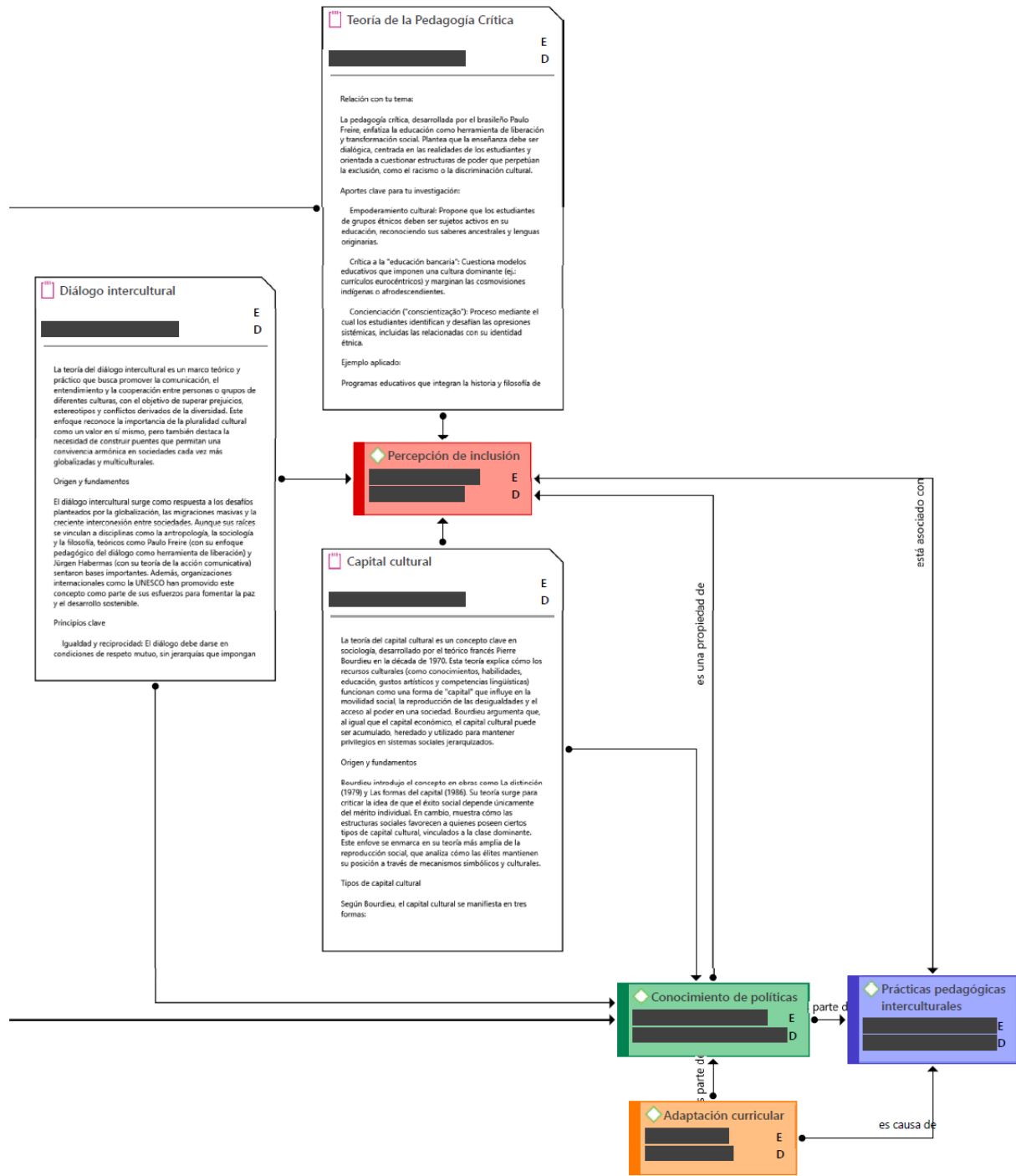


Figura 21 Triangulación Practicas Pedagógicas

Nota: Salgado (2025)

1. Postura de las Teorías que Sustentan la Red

Las prácticas pedagógicas se fundamentan en tres ejes teóricos:

- **Diálogo Intercultural:** Propuesto como un mecanismo para construir entendimiento entre culturas, este enfoque enfatiza la reciprocidad y la pluralidad como valores esenciales. Sin embargo, su descripción en la red carece de especificidad metodológica, lo que limita su aplicación en contextos educativos jerarquizados.
- **Pedagogía Crítica (Paulo Freire):** Critica la "educación bancaria" y propone un modelo dialógico que empodere a los estudiantes para cuestionar estructuras de exclusión. Esta teoría vincula la adaptación curricular con la integración de saberes ancestrales, aunque la red no detalla cómo superar resistencias institucionales.
- **Teoría del Capital Cultural (Bourdieu):** Explica cómo las instituciones privilegian ciertos conocimientos (occidentales) sobre otros (étnicos), perpetuando desigualdades. Las prácticas pedagógicas interculturales, desde esta perspectiva, deberían redistribuir el capital cultural, validando los recursos étnicos como herramientas pedagógicas legítimas.

Aportes teóricos clave:

- El diálogo intercultural como base para la construcción de identidades plurales.
- La pedagogía crítica como antídoto contra la asimilación cultural.
- La necesidad de desafiar la jerarquización del capital cultural para lograr equidad educativa.

2. Postura de los Informantes Clave

Las experiencias recopiladas evidencian logros y obstáculos en la implementación de prácticas pedagógicas interculturales:

- **Diálogo en el aula:** Docentes destacan iniciativas como el uso de relatos ancestrales para enseñar contenidos académicos, lo que fortalece la identidad étnica de los estudiantes. Un testimonio señala: "Incorporamos mitos indígenas en clases de literatura; los estudiantes se sienten orgullosos de sus raíces". No obstante, estas prácticas suelen ser esporádicas y dependen de la voluntad individual.
- **Resistencia institucional:** Directivos escolares expresan preocupación por "priorizar contenidos étnicos sobre estándares nacionales", argumentando que esto afecta los resultados en evaluaciones estandarizadas. Esto refleja la tensión entre la inclusión cultural y las demandas de un sistema educativo homogenizador.
- **Falta de recursos:** Líderes comunitarios mencionan la carencia de materiales pedagógicos en lenguas originarias y la escasa formación docente en interculturalidad. Ejemplo: "Sin guías traducidas al quechua, los estudiantes no comprenden las actividades".

Hallazgos prácticos:

- Las prácticas pedagógicas interculturales son valoradas, pero su implementación es fragmentaria.
- Existe una brecha entre el discurso inclusivo y las dinámicas cotidianas en las aulas.
- La percepción de inclusión mejora cuando los estudiantes ven reflejada su cultura en el currículo.

3. Postura del Investigador

Como investigador, se identifican tres ejes críticos:

- **Convergencias:** Las teorías y las experiencias coinciden en que las prácticas pedagógicas interculturales requieren descolonizar el currículo. Por ejemplo, la crítica de Freire a la "educación bancaria" se materializa en la resistencia docente a métodos impositivos.
- **Divergencias:** Mientras el diálogo intercultural idealiza una comunicación simétrica, en la práctica, las relaciones escolares están mediadas por jerarquías. Un caso ilustrativo es la subordinación de lenguas originarias al español en actividades formales.
- **Vacíos:** La red omite cómo factores estructurales (ej.: financiamiento, infraestructura) condicionan las prácticas. Tampoco explora el rol de las familias en la validación de los procesos educativos.

Propuestas desde la investigación:

1. **Institucionalizar la co-construcción curricular:** Involucrar a líderes étnicos en el diseño de materiales y metodologías.
2. **Capacitación docente continua:** Integrar enfoques críticos e interculturales en la formación inicial y en servicio.
3. **Evaluación cualitativa:** Medir no solo el rendimiento académico, sino también el fortalecimiento identitario y la reducción de la discriminación.

Hallazgos preliminares

La triangulación revela que las prácticas pedagógicas interculturales son un campo en disputa: mientras las teorías proponen horizontes transformadores, su implementación enfrenta resistencias institucionales y limitaciones materiales. Los informantes destacan avances significativos, como la integración de saberes ancestrales, pero estos dependen de actores comprometidos más que de políticas sostenibles. Como investigador, se subraya la necesidad de trascender enfoques simbólicos —centrados en actividades puntuales— para avanzar hacia un modelo estructural que redistribuya poder y recursos. La educación intercultural, en su esencia,

debe ser un acto político de reparación histórica, no un mero ajuste técnico. Solo así se logrará una inclusión auténtica y duradera para los estudiantes de grupos étnicos.

Análisis de Triangulación Uso de Materiales Culturales

La triangulación de la red conceptual "Uso de Materiales Culturales" integra tres dimensiones analíticas: el sustento teórico, las experiencias de los informantes clave y la interpretación crítica del investigador. Este enfoque permite examinar cómo la incorporación de recursos culturales en el ámbito educativo, articulada con marcos teóricos como la pedagogía crítica, el capital cultural y el diálogo intercultural, influye en la inclusión educativa de estudiantes étnicos. La articulación de estas perspectivas revela avances, contradicciones y desafíos en la implementación de estrategias pedagógicas que validen las identidades culturales..

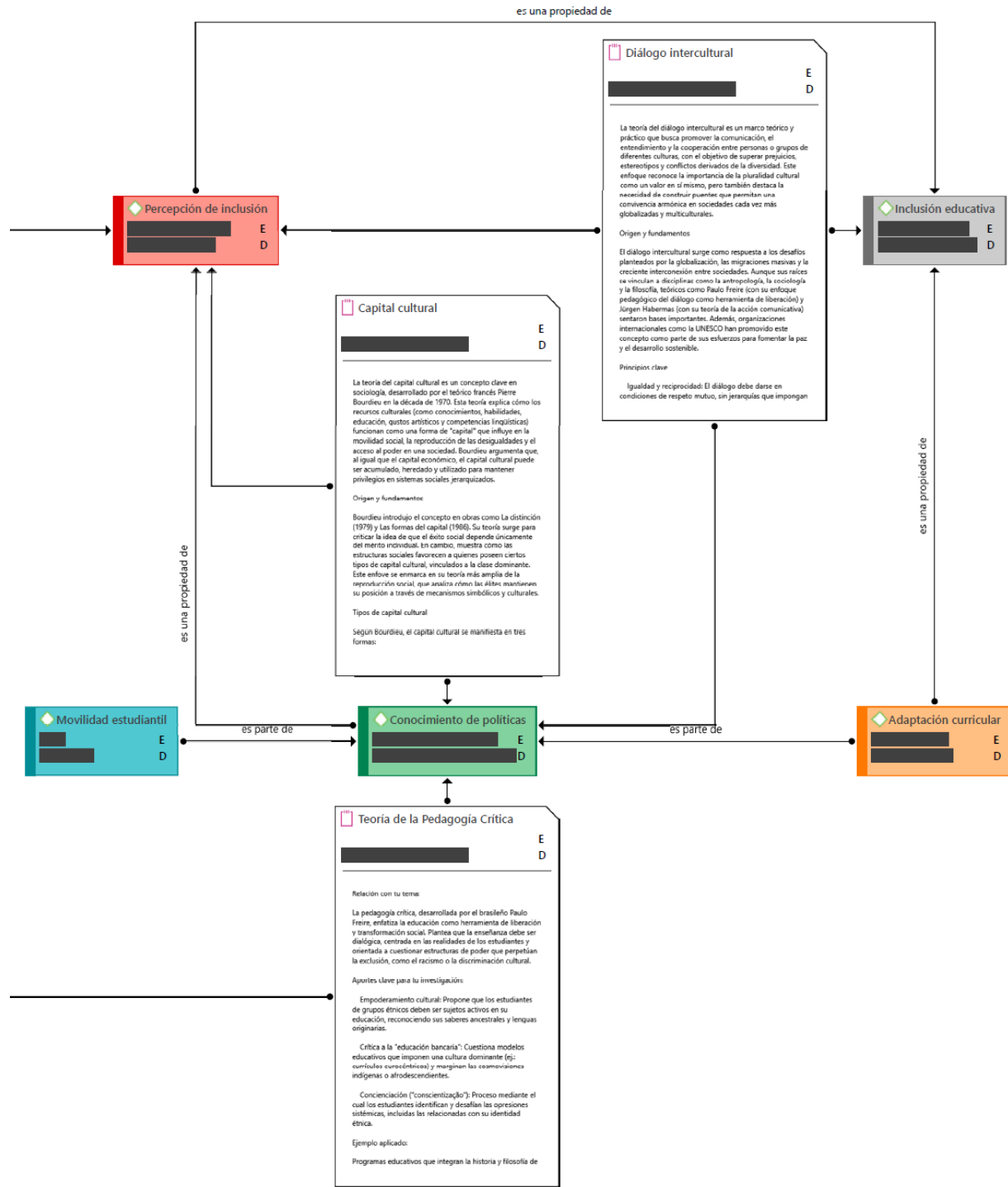


Figura 22 Triangulación Uso de Materiales Culturales

Nota: Salgado (2025)

1. Postura de las Teorías que Sustentan la Red

El uso de materiales culturales se fundamenta en tres ejes teóricos:

- **Teoría del Capital Cultural (Bourdieu):** Explica cómo los materiales culturales étnicos, al ser reconocidos como recursos pedagógicos legítimos, desafían la jerarquización de saberes dominantes. Su inclusión en el currículo ("Adaptación curricular" → "E") puede redistribuir oportunidades educativas y mejorar la "Movilidad estudiantil".
- **Pedagogía Crítica (Freire):** Propone que los materiales culturales deben emplearse como herramientas de "concientización", permitiendo a los estudiantes cuestionar estructuras de exclusión. Esta teoría vincula el "Diálogo intercultural" con la democratización del conocimiento.
- **Diálogo Intercultural:** Enfatiza que los materiales culturales facilitan la comunicación horizontal entre culturas, fortaleciendo la "Percepción de inclusión" y la "Inclusión educativa". Sin embargo, la red no detalla cómo superar la asimetría de poder en la selección de dichos materiales.

Aportes teóricos clave:

- Los materiales culturales actúan como puentes entre saberes ancestrales y el sistema educativo formal.
- Su uso debe ir acompañado de un enfoque crítico que cuestione las dinámicas de dominación cultural.
- La movilidad estudiantil mejora cuando los recursos pedagógicos reflejan la identidad étnica de los estudiantes.

2. Postura de los Informantes Clave

Las experiencias recopiladas evidencian logros y obstáculos en la implementación de materiales culturales:

- **Validación identitaria:** Docentes indígenas destacan que el uso de textos en lenguas originarias o relatos ancestrales incrementa la participación estudiantil.

Un testimonio señala: "Los estudiantes se sienten valorados cuando ven su cultura en los libros".

- **Limitaciones materiales:** Líderes comunitarios mencionan la escasez de recursos financieros para producir o adaptar materiales. Ejemplo: "No hay presupuesto para ilustrar textos con iconografía indígena".
- **Resistencia curricular:** Directivos escolares expresan preocupación por "desviarse de los estándares nacionales", argumentando que priorizar contenidos étnicos podría afectar los resultados en evaluaciones estandarizadas.

Hallazgos prácticos:

- Los materiales culturales mejoran la percepción de inclusión, pero su impacto depende de su calidad y accesibilidad.
- La falta de formación docente en interculturalidad limita el uso efectivo de estos recursos.
- Las políticas educativas ("Conocimiento de políticas" → "D") carecen de mecanismos para garantizar su producción y distribución equitativa.

3. Postura del Investigador

Como investigador, se identifican tres ejes críticos:

- **Convergencias:** Las teorías y las experiencias coinciden en que los materiales culturales son catalizadores de la inclusión. Por ejemplo, la crítica de Freire a la "educación bancaria" se refleja en la demanda estudiantil por contenidos relevantes a su realidad.
- **Divergencias:** Mientras las teorías idealizan el diálogo intercultural como simétrico, en la práctica, la selección de materiales suele estar controlada por instituciones hegemónicas. Un caso ilustrativo es la predominancia del español sobre lenguas originarias en recursos oficiales.

- **Vacíos:** La red omite cómo factores externos (ej.: políticas editoriales, derechos de autor) limitan la producción autónoma de materiales. Tampoco explora el rol de las familias en la validación cultural de estos recursos.

Propuestas desde la investigación:

1. **Co-creación de materiales:** Involucrar a comunidades étnicas en el diseño y producción de recursos pedagógicos.
2. **Formación docente especializada:** Capacitar en metodologías para integrar materiales culturales sin sacrificar estándares académicos.
3. **Políticas públicas inclusivas:** Establecer fondos estatales para financiar la creación y distribución de materiales culturalmente pertinentes.

Hallazgos preliminares

La triangulación revela que el "Uso de Materiales Culturales" es un eje estratégico para la inclusión educativa, pero su potencial transformador está condicionado por factores estructurales. Las teorías resaltan su valor simbólico y pedagógico, mientras que los informantes exponen desafíos prácticos como la escasez de recursos y la resistencia institucional. Como investigador, se subraya que estos materiales no son meros instrumentos didácticos, sino herramientas de reivindicación identitaria y justicia cognitiva. Para maximizar su impacto, es necesario trascender enfoques tokenistas y avanzar hacia un modelo que integre voz, recursos y poder a las comunidades étnicas. Solo así la educación intercultural dejará de ser un discurso para convertirse en una práctica emancipadora. "La mayor dificultad es la falta de recursos que permitan que todos participen al mismo ritmo." (Docente 2).

HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN

El análisis fenomenológico de las narrativas de los actores sociales permitió identificar los elementos esenciales que configuran la experiencia de inclusión de estudiantes pertenecientes a grupos étnicos en las instituciones educativas urbanas de Fonseca, La Guajira. Los hallazgos aquí expuestos no constituyen conclusiones del

estudio, sino la descripción fiel de la realidad vivida y relatada por los docentes, quienes fueron protagonistas del fenómeno investigado.

1. La inclusión educativa es comprendida como un proceso que trasciende el acceso

Los docentes participantes conciben la inclusión como una dinámica que exige valorar la diversidad cultural, reconocer las costumbres y comprender los modos de vida de los estudiantes étnicos. Para ellos, incluir no es solo permitir el ingreso a la institución, sino renovar prácticas y relaciones, promoviendo respeto, diálogo y convivencia armónica.

A nivel fenomenológico, este hallazgo muestra que los docentes perciben la inclusión como una experiencia relacional, atravesada por valores, actitudes y procesos de reconocimiento cultural.

2. Las prácticas pedagógicas inclusivas existen, pero se desarrollan de forma intuitiva e individual

El estudio reveló que las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes— como el diálogo, la reflexión, las lecturas, los materiales audiovisuales y la integración de elementos culturales—no responden a una política institucional, sino al compromiso individual del docente.

Este hallazgo indica que la inclusión es vivida desde la iniciativa personal, y que aún no existe un proyecto intercultural institucional consolidado que oriente las prácticas.

3. Persisten barreras actitudinales, materiales e institucionales

Los docentes identificaron como barreras principales:

- la falta de recursos educativos interculturales,
- la ausencia de formación formal en interculturalidad,
- dificultades en la convivencia asociadas a prejuicios o prácticas discriminatorias,

- limitaciones de tiempo y apoyo profesional,
- y la movilidad de algunas familias indígenas.

Este hallazgo evidencia que la inclusión está condicionada por factores externos al aula y que las barreras estructurales afectan la capacidad docente para atender la diversidad.

4. La interculturalidad no está institucionalizada en las escuelas urbanas de Fonseca

Aunque los docentes desarrollan acciones interculturales desde sus prácticas, no existe:

- currículo intercultural,
- plan institucional específico,
- ni lineamientos claros para orientar las prácticas.

Los actores sociales relatan que la inclusión intercultural no es un eje transversal institucional, sino un esfuerzo aislado que depende de cada docente.

5. La normativa existe, pero su aplicación es parcial

Los docentes conocen algunos elementos de la normativa intercultural (Constitución, Ley 115, Decreto 804), pero no han recibido formación suficiente para aplicarla plenamente.

Este hallazgo muestra que la interculturalidad está presente en la ley, pero no se ha traducido de forma efectiva en la práctica escolar, lo que limita su alcance en las aulas urbanas de la región.

6. La relación familia–escuela presenta tensiones y desafíos

Los docentes coinciden en que:

- algunas familias indígenas se desplazan frecuentemente,
- otras prefieren mantener a los niños en escuelas cercanas a sus comunidades,

- y algunas adoptan prácticas occidentales que transforman sus dinámicas culturales.

Este hallazgo refleja que la inclusión no depende solo de la escuela, sino que está influenciada por **factores sociales, culturales y territoriales**.

7. Los actores sociales expresan voluntad de inclusión, pero reconocen que falta capacitación, acompañamiento y recursos

En sus relatos, los docentes manifiestan que necesitan:

- más formación en interculturalidad,
- más materiales pertinentes,
- acompañamiento institucional,
- y proyectos estructurados que respalden su práctica.

Este hallazgo reitera que la inclusión intercultural es una aspiración presente, pero requiere mayor apoyo institucional para materializarse.

Los hallazgos revelan que la inclusión intercultural en las instituciones urbanas de Fonseca es una práctica más vivida que normada, más intuitiva que institucional, y sostenida principalmente por la voluntad, la creatividad y la sensibilidad de los docentes.

El fenómeno se configura en medio de tensiones entre:

- políticas que existen, pero no aterrizan,
- docentes comprometidos, pero sin apoyo suficiente,
- saberes culturales valiosos, pero poco incorporados,
- estudiantes diversos, pero sin materiales adecuados,
- prácticas pedagógicas que avanzan, pero sin estructura formal.

Desde una mirada fenomenológica, la inclusión se presenta como un proceso en construcción, complejo, humano y profundamente vinculado a las experiencias de los actores sociales.

MOMENTO V

FORMULACION DEL MODELO TEORICO

El presente capítulo tiene como propósito fundamental la formulación del modelo teórico integral derivado de la investigación titulada "Inclusión de estudiantes pertenecientes a grupos étnicos desde la perspectiva de la educación intercultural". Este modelo constituye la síntesis de los hallazgos teóricos, empíricos y contextuales obtenidos a lo largo del proceso investigativo, y tiene como eje central la comprensión profunda de los procesos de inclusión educativa en contextos étnicamente diversos. El modelo se propone como una herramienta conceptual y metodológica que oriente la práctica educativa, respondiendo a las particularidades culturales, sociales e históricas del municipio de Fonseca, La Guajira.

Desde una perspectiva fenomenológica-interpretativa, el modelo surge como una construcción situada, que visibiliza las voces de los actores escolares y las integra en una propuesta que busca incidir en la transformación institucional y pedagógica. La educación intercultural, entendida como un proceso de diálogo horizontal entre culturas, es el pilar desde el cual se estructura el modelo. En este sentido, se concibe la inclusión no como un ajuste puntual o remedial, sino como una transformación estructural que implica reconocimiento, participación y justicia educativa.

A lo largo del capítulo, se describe el modelo denominado TEIAE (Tejido Educativo Intercultural para la Inclusión de Estudiantes Étnicos), se exponen sus fundamentos, se detallan sus componentes estructurales, y se presenta su representación gráfica como herramienta de comprensión e implementación. El desarrollo del capítulo pretende, además, abrir espacios de reflexión para futuras aplicaciones en otros contextos interculturales, reafirmando la necesidad de construir propuestas educativas enraizadas en las realidades culturales locales.

MODELO TEÓRICO: “TEIAE” – TEJIDO EDUCATIVO INTERCULTURAL PARA LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES ÉTNICOS

El modelo teórico que se presenta a continuación constituye el resultado integral de un proceso investigativo orientado a comprender los procesos de inclusión de estudiantes pertenecientes a grupos étnicos desde la perspectiva de la educación intercultural. Denominado “TEIAE”, acrónimo de Tejido Educativo Intercultural para la Inclusión de Estudiantes Étnicos, este modelo busca sintetizar las principales dimensiones, relaciones, significados y experiencias que emergieron de los hallazgos, categorizaciones y reflexiones derivadas de la presente tesis. El nombre del modelo remite a la noción de “tejido” como una estructura viva, relacional, en constante construcción y resignificación, lo que permite una lectura holística del fenómeno de la inclusión educativa en contextos de diversidad cultural.

Representación gráfica del modelo TEIAE

Representación gráfica del modelo TEIAE La Figura 23 ilustra el modelo como un telar pedagógico, donde los cinco componentes se entrelazan con hilos de colores que representan las culturas participantes (wayuu, afrodescendiente, mestiza). En el centro, el eje gestor (gestión ético-fenomenológica) actúa como urdimbre que sostiene la red, mientras los demás componentes (reconocimiento, formación, transformación, capital) conforman la trama. Las flechas bidireccionales simbolizan la retroalimentación constante, y los nudos críticos marcan puntos de intervención prioritaria (ej: "formación docente en pedagogías decoloniales"). Esta representación gráfica no solo resume los principios estructurales del modelo, sino que también comunica su dimensión simbólica, aludiendo a la práctica ancestral del tejido como metáfora de la construcción colectiva del conocimiento. Así, el modelo TEIAE se presenta como un artefacto pedagógico que entrelaza experiencias, saberes y compromisos éticos para la consolidación de una educación verdaderamente intercultural.

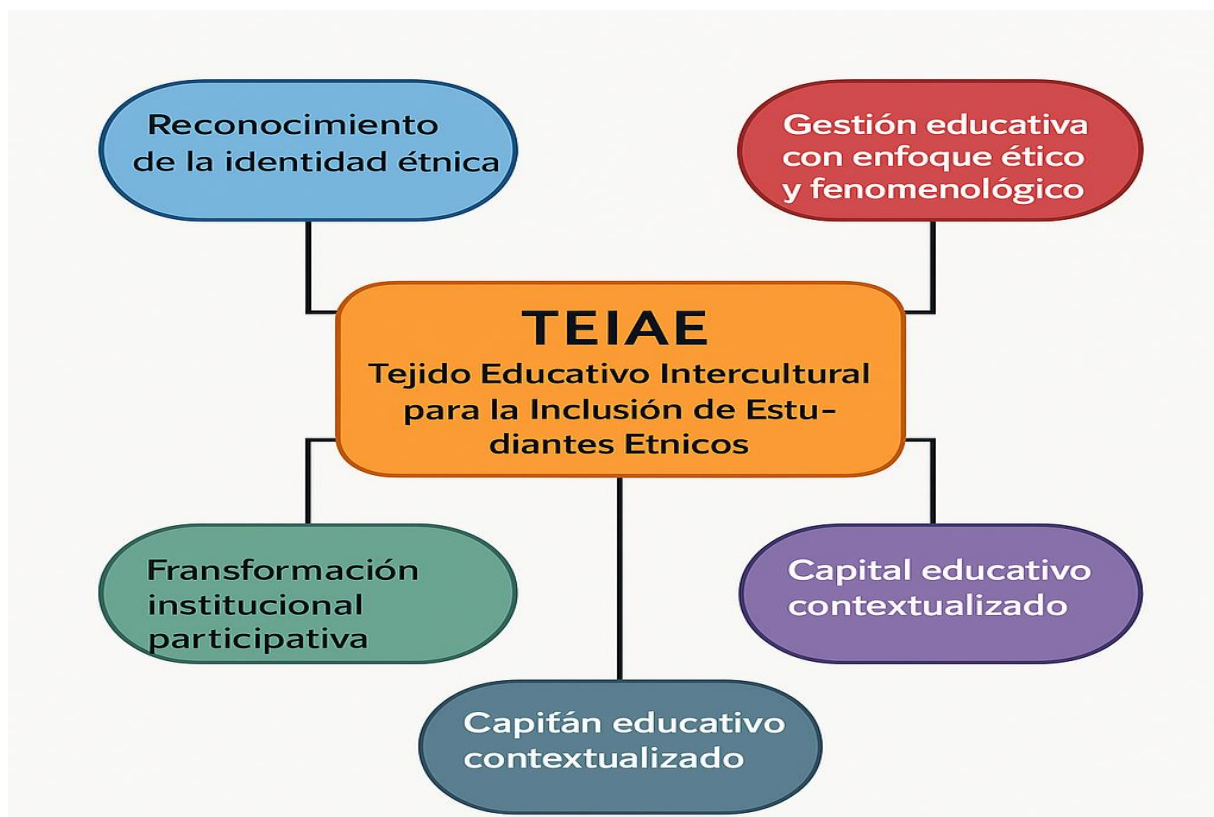


Figura 23 Modelo TEIAE

Nota: Salgado (2025)

Enfoque Epistemológico del Modelo Educativo

Este documento describe el enfoque epistemológico que sustenta el modelo educativo, situándolo dentro de una perspectiva fenomenológico-interpretativa. Reconoce la importancia fundamental de las experiencias vividas por los actores escolares, especialmente los estudiantes de grupos étnicos, como la base para comprender y transformar las prácticas educativas. Además, integra principios de la pedagogía crítica, la teoría del capital cultural y el pensamiento decolonial, permitiendo un análisis complejo de las estructuras de poder, los mecanismos de exclusión y las oportunidades para la acción transformadora.

El modelo se fundamenta en la idea de que la realidad social, y en particular la realidad educativa, se construye a través de la interacción y la interpretación de los individuos. Por lo tanto, comprender las experiencias subjetivas de los estudiantes, sus

percepciones, sus significados y sus vivencias, es esencial para diseñar intervenciones educativas que sean relevantes, significativas y transformadoras.

La fenomenología proporciona las herramientas para explorar y describir las experiencias vividas por los estudiantes, prestando atención a la forma en que perciben el mundo, cómo construyen significado y cómo se relacionan con su entorno. La interpretación, por su parte, implica analizar y comprender el significado de estas experiencias en su contexto social, cultural e histórico.

La pedagogía crítica aporta una perspectiva que cuestiona las relaciones de poder y las estructuras sociales que perpetúan la desigualdad y la injusticia. Se busca identificar y desafiar las prácticas educativas que reproducen la discriminación y la exclusión, promoviendo una educación que empodere a los estudiantes y les permita desarrollar su capacidad crítica y transformadora.

La teoría del capital cultural, desarrollada por Pierre Bourdieu, ayuda a comprender cómo las desigualdades sociales se transmiten a través de la educación. Se analiza cómo el capital cultural de los estudiantes, es decir, sus conocimientos, habilidades, valores y actitudes, influye en su rendimiento académico y en sus oportunidades de éxito.

El pensamiento decolonial ofrece una perspectiva crítica sobre el legado del colonialismo y su impacto en la educación. Se busca descolonizar el currículo, las prácticas pedagógicas y las estructuras institucionales, promoviendo una educación que valore la diversidad cultural, reconozca la pluralidad de saberes y fomente el diálogo intercultural.

En conjunto, estos enfoques epistemológicos permiten una comprensión profunda y compleja de la realidad educativa, identificando las barreras que impiden el pleno desarrollo de los estudiantes pertenecientes a grupos étnicos y promoviendo estrategias para superar estas barreras y construir una educación más justa, equitativa e inclusiva. El modelo busca empoderar a los estudiantes, permitiéndoles desarrollar su potencial y contribuir activamente a la transformación de sus comunidades y de la sociedad en general.

Pirámide del Enfoque Epistemológico Educativo

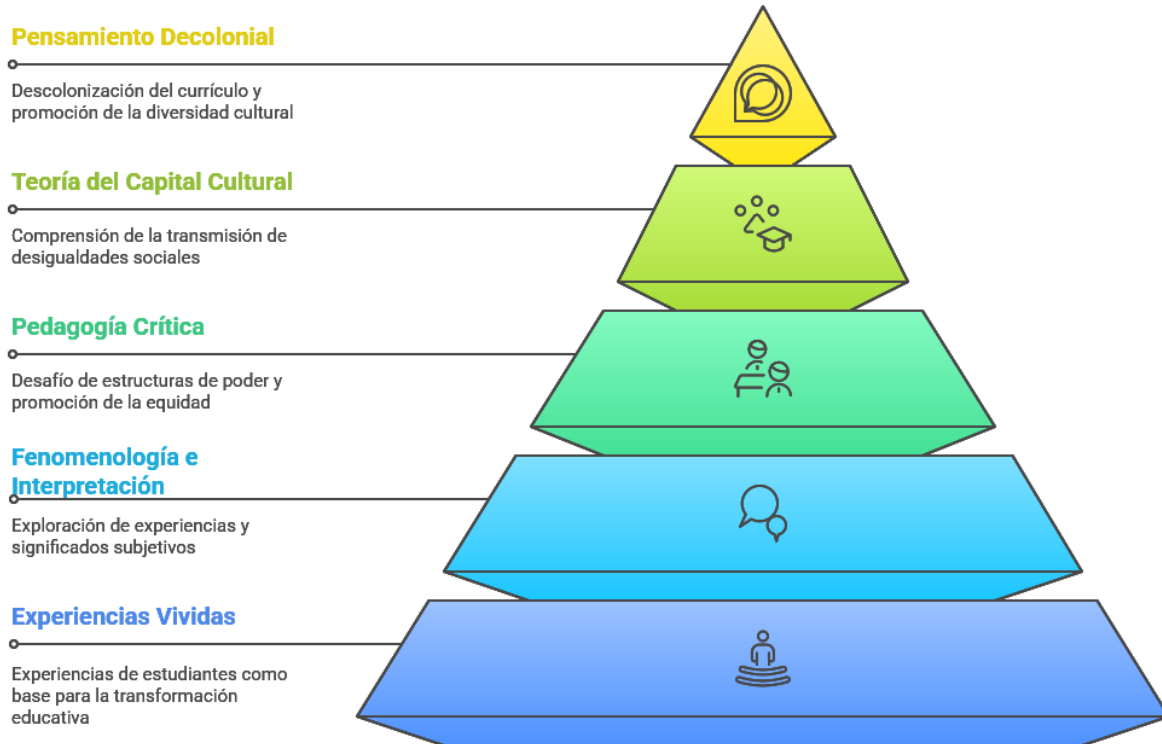


Figura 24 Enfoque Epistemológico

Nota: Salgado (2025)

El TEIAE se estructura en cinco componentes interdependientes: (1) Reconocimiento de la identidad étnica, (2) Formación docente intercultural crítica, (3) Transformación institucional participativa, (4) Gestión educativa ético-fenomenológica y (5) Capital educativo contextualizado. Cada componente responde a las categorías emergentes del estudio: el *reconocimiento identitario* aborda la exclusión simbólica evidenciada en la desvalorización de lenguas y cosmovisiones; la *formación docente* enfrenta la brecha formativa que perpetúa prácticas monoculturales; la *transformación institucional* desmonta jerarquías burocráticas mediante la corresponsabilidad comunitaria; la *gestión fenomenológica* prioriza las experiencias vividas de estudiantes étnicos; y el *capital contextualizado* redistribuye recursos materiales y simbólicos.

El primer componente, el reconocimiento de la identidad étnica, establece la base axiológica del modelo. Parte del principio de que la inclusión no puede construirse sin un reconocimiento activo, afirmativo y respetuoso de las lenguas, cosmovisiones, tradiciones y formas de vida de los pueblos originarios y afrodescendientes. Esto implica superar la visión folklórica o decorativa de la diversidad, para avanzar hacia una incorporación estructural de los saberes ancestrales en el currículo, la didáctica y la cultura escolar.

En este sentido, el reconocimiento no se limita a actos simbólicos u ocasionales, sino que debe permear todas las dimensiones del quehacer educativo, desde la planificación curricular hasta las interacciones cotidianas en el aula. El respeto por la identidad étnica debe traducirse en la validación de narrativas culturales propias, en la integración de pedagogías propias o ancestrales, y en el reconocimiento institucional de las fiestas, rituales y sistemas de conocimiento de cada pueblo. Además, este componente invita a una descolonización del conocimiento, cuestionando la jerarquía que históricamente ha privilegiado saberes occidentales en detrimento de otras formas de conocimiento.

En consecuencia, se promueve una educación que no solo acoja la diferencia, sino que la celebre y la tome como base para la construcción de aprendizajes significativos. A su vez, se promueve el derecho a la diferencia y la reafirmación identitaria como condiciones necesarias para la equidad educativa.

Fundamentos del Reconocimiento de la Identidad Étnica, Primer Enfoque



Figura 25 Primer enfoque del Modelo

Nota: Salgado (2025)

En segundo lugar, la formación docente intercultural constituye un eje articulador de los procesos de cambio educativo. Se reconoce que los docentes cumplen un rol medular como mediadores culturales, facilitadores del aprendizaje y constructores de comunidades educativas inclusivas. Por ello, el modelo propone una formación crítica, reflexiva y situada, que habilite a los educadores a reconocer sus propios marcos culturales, cuestionar sus prejuicios y estereotipos, y desarrollar estrategias pedagógicas que dialoguen con la diversidad cultural de sus estudiantes.

Esta formación debe ser continua, sistemática y co-construida con las comunidades. Además, se propone incorporar la interculturalidad como eje transversal en los programas de formación inicial y permanente, mediante el uso de metodologías

participativas, experiencias inmersivas en contextos étnicos y el acompañamiento de mentores provenientes de las mismas comunidades. La práctica docente debe estar atravesada por la reflexión constante sobre la otredad, la justicia social y el reconocimiento de los saberes subalternos.

En este sentido, el modelo considera fundamental el desarrollo de competencias interculturales, entendidas como la capacidad de interactuar eficazmente con personas de diferentes culturas, valorando sus perspectivas y adaptando las prácticas pedagógicas de manera inclusiva.

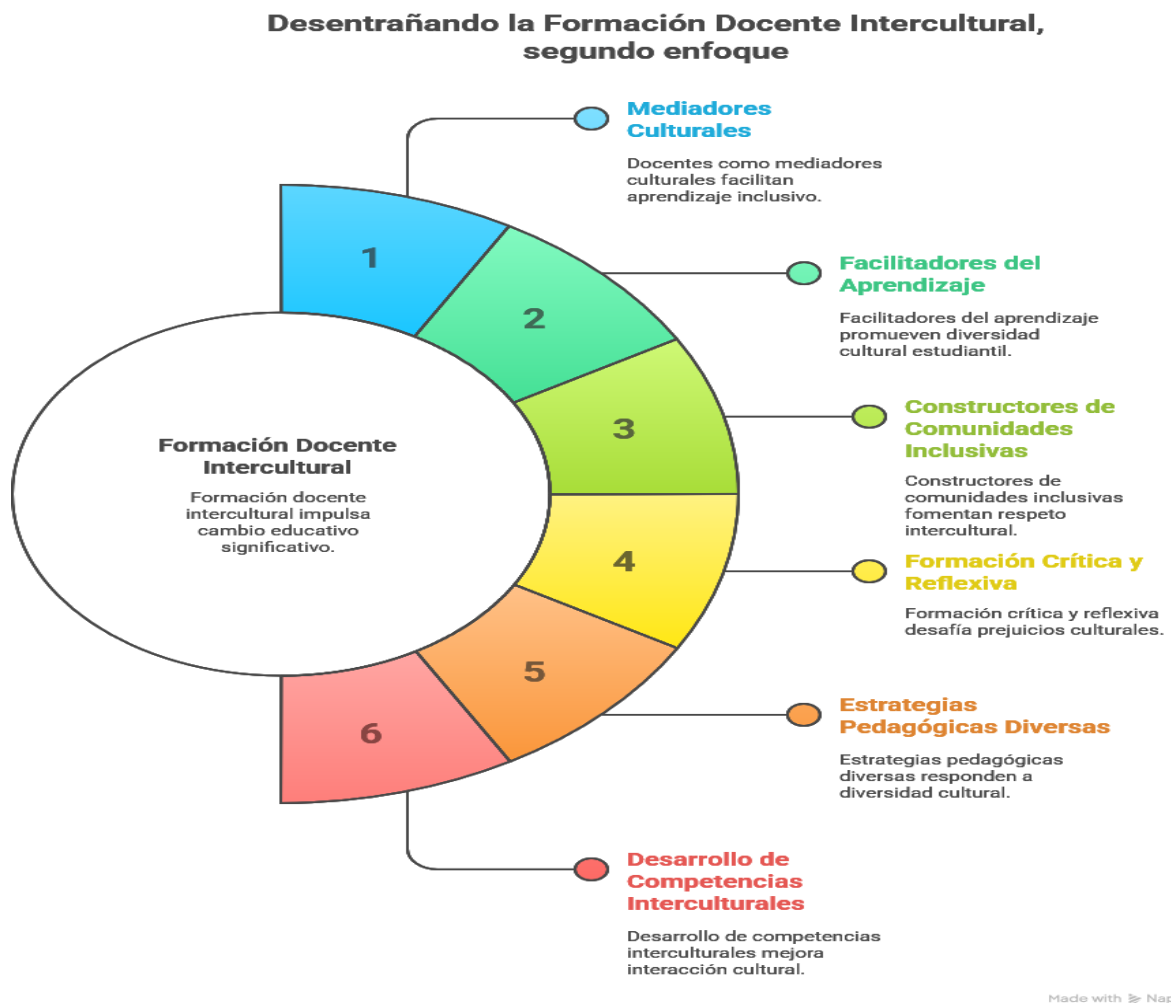


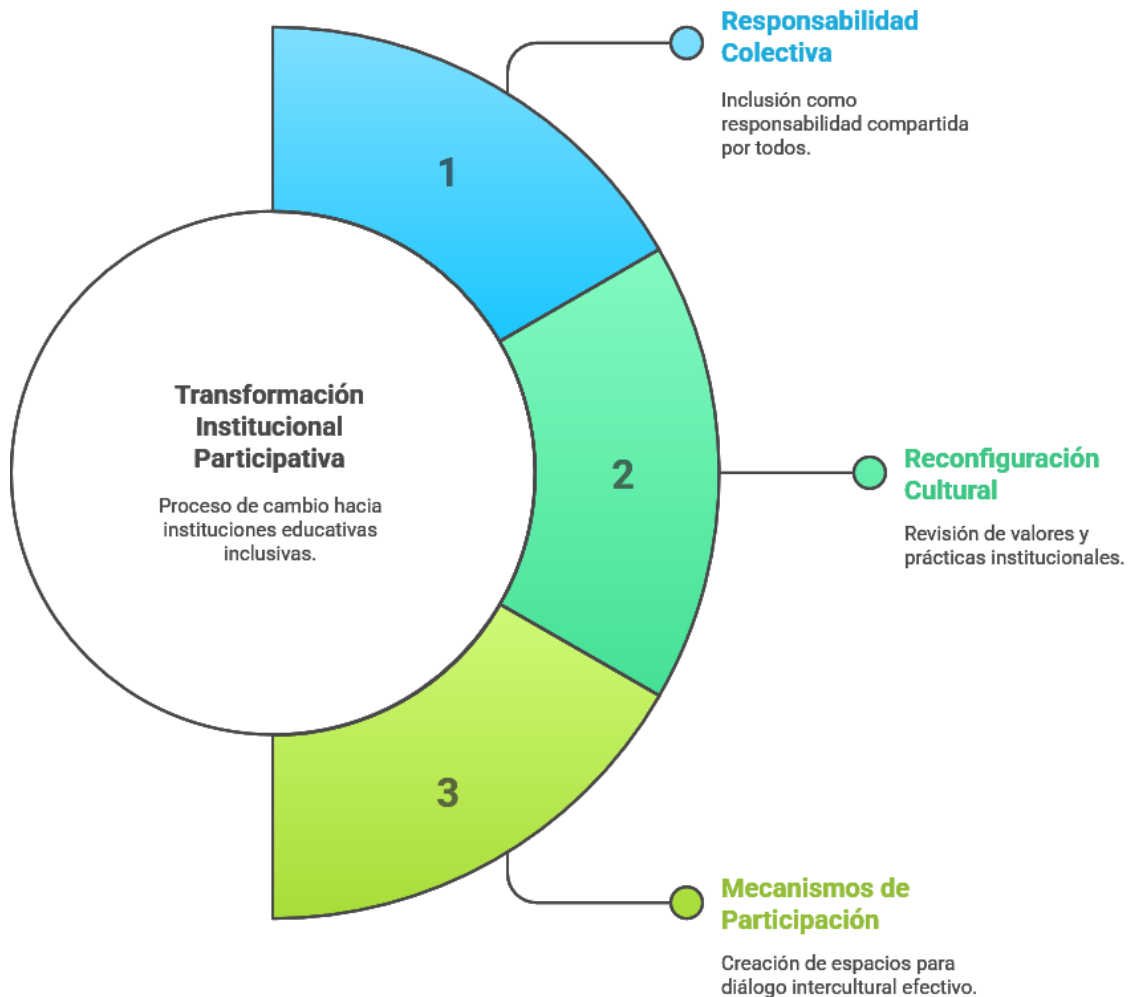
Figura 26 Segundo Enfoque del Modelo

Nota: Salgado (2025)

El tercer componente, denominado transformación institucional participativa, refiere a la necesidad de que las instituciones educativas evolucionen desde estructuras jerárquicas y homogéneas hacia comunidades de aprendizaje interculturales. Para ello, el modelo plantea que la inclusión debe ser asumida como una responsabilidad institucional colectiva que involucre a directivos, docentes, familias, estudiantes y actores comunitarios.

Se requiere, por tanto, una reconfiguración de las culturas organizacionales, las normativas internas y los mecanismos de participación, para garantizar que las voces étnicamente diversas sean escuchadas y tenidas en cuenta en los procesos de toma de decisiones. Esta transformación implica una revisión profunda de los valores institucionales, las prácticas administrativas y las estrategias pedagógicas, a fin de garantizar un entorno educativo inclusivo y coherente con los principios interculturales. Además, se promueve la creación de espacios de diálogo intercultural dentro de la institución, la incorporación de representantes comunitarios en los consejos escolares y el establecimiento de comités de diversidad cultural. Estos mecanismos permiten no

Desglosando la Transformación Institucional Participativa, tercer enfoque



solo el reconocimiento simbólico, sino también la participación efectiva de los actores étnicos en la gestión y evaluación de las

Figura 27 Tercer enfoque del Modelo

Nota: Salgado (2025)

El cuarto eje es la gestión educativa con enfoque ético y fenomenológico. Este componente introduce una visión humanista de la dirección escolar, basada en la comprensión profunda de las experiencias vividas por los estudiantes pertenecientes a grupos étnicos. La gestión, en este sentido, no se reduce a la administración de recursos, sino que se convierte en un proceso relacional, dialógico y afectivo, que busca crear las condiciones para una convivencia escolar respetuosa de la diversidad.

Se valora el liderazgo pedagógico, la escucha activa y la generación de ambientes educativos seguros, empáticos y culturalmente pertinentes. En coherencia con ello, se plantea la necesidad de un liderazgo distribuido, en el que las decisiones sean compartidas entre los diferentes actores escolares y en el que se promueva la corresponsabilidad. También se propone la implementación de planes de acción con enfoque inclusivo, que partan de diagnósticos participativos y se actualicen periódicamente mediante evaluaciones cualitativas centradas en la experiencia de los estudiantes. Desde esta perspectiva, la gestión escolar se convierte en un acto ético que reconoce al otro como sujeto de derechos y no como destinatario pasivo del sistema educativo.

Fundamentos de la Gestión Educativa Ética, cuarto enfoque

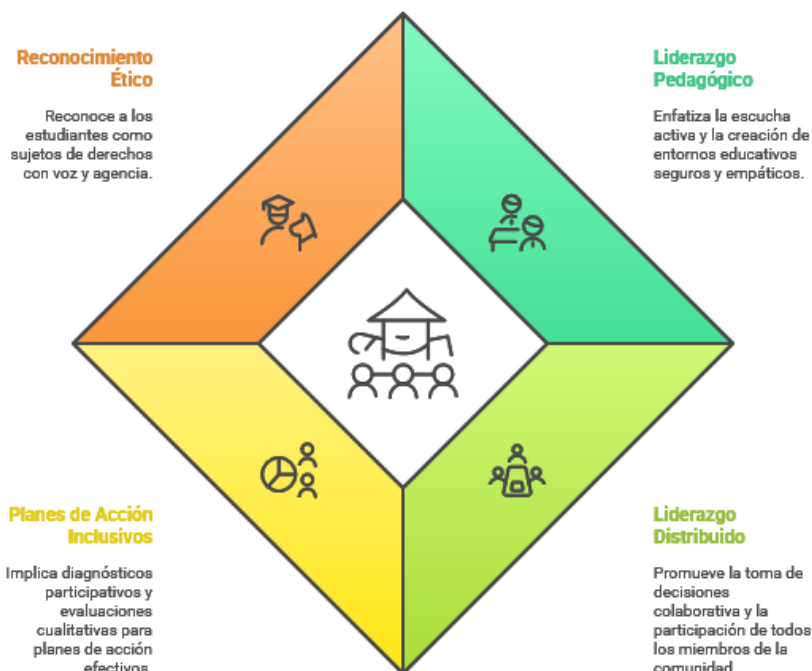


Figura 28 Cuarto enfoque del Modelo

Nota: Salgado (2025)

Por último, el componente del capital educativo contextualizado articula el uso de recursos tangibles e intangibles orientados a garantizar la equidad en el acceso, permanencia y logro educativo de los estudiantes étnicos. Se incluyen aquí aspectos como la disponibilidad de materiales didácticos en lenguas originarias, la adaptación curricular, la formación del personal administrativo, y la existencia de dispositivos tecnológicos accesibles.

Pero también comprende elementos simbólicos y afectivos como el sentido de pertenencia, la confianza institucional y el reconocimiento del saber comunitario como fuente válida de conocimiento. Este capital educativo debe entenderse como una combinación de recursos formales e informales que fortalecen los procesos de aprendizaje desde la pertinencia cultural. En este sentido, se promueve la construcción

de bancos de recursos pedagógicos co-creados con las comunidades, el uso de tecnologías apropiadas para contextos rurales e interculturales, y la incorporación de referentes culturales propios en la enseñanza de todas las áreas del conocimiento. Igualmente, se alienta el desarrollo de alianzas entre escuela y comunidad, que potencien el uso de espacios comunales como escenarios educativos, y el reconocimiento de liderazgos locales como agentes pedagógicos relevantes.

Construyendo Puentes Educativos, quinto enfoque

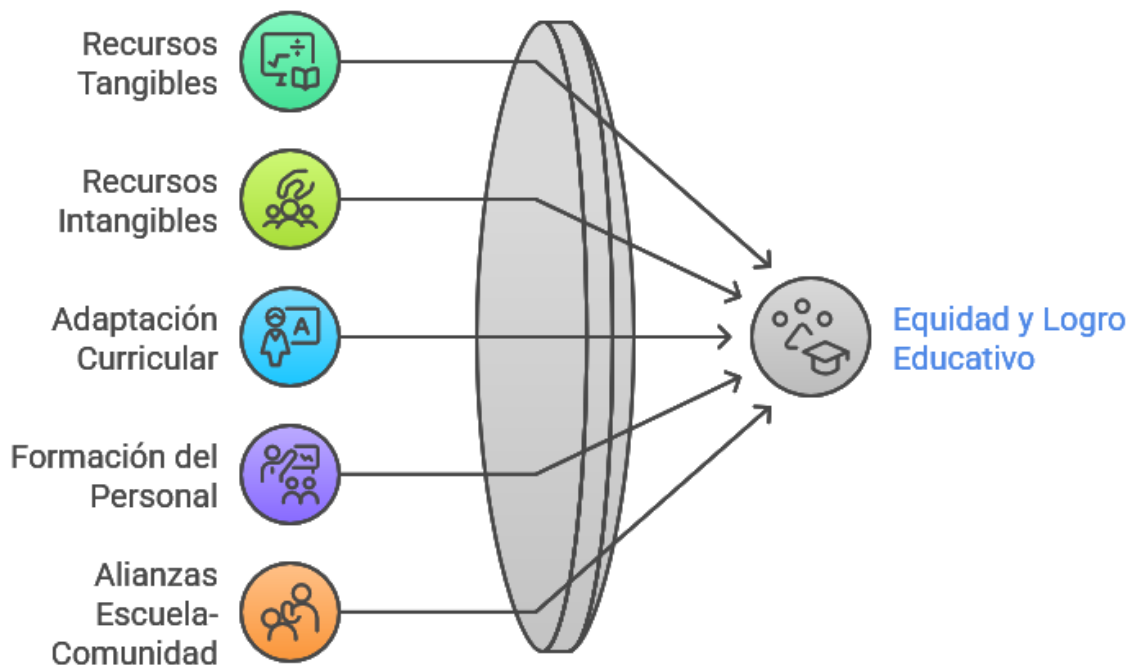


Figura 29 Quinto enfoque del Modelo

Nota: Salgado (2025)

Estos cinco componentes se encuentran interrelacionados en una estructura de retroalimentación continua. El modelo TEIAE no se plantea como una receta o una estructura estática, sino como un entramado abierto, flexible y dialógico que puede ser adaptado a las especificidades de cada contexto escolar. Esta cualidad relacional permite que cada componente fortalezca a los demás, generando un efecto

multiplicador en la calidad de los procesos educativos inclusivos. El carácter procesual del modelo implica reconocer que la inclusión no es una meta estática, sino una práctica viva que se redefine constantemente en función de las necesidades, identidades y desafíos que emergen en las comunidades educativas. Se reconoce que la inclusión es un proceso en construcción permanente, que requiere revisión constante, evaluación participativa y voluntad política e institucional para avanzar hacia la equidad. Por ello, se hace necesario establecer mecanismos de monitoreo interno, círculos de retroalimentación y espacios de reflexión pedagógica que fomenten la revisión continua de las prácticas escolares.

En su aplicación práctica, el modelo ofrece una guía para la formulación de proyectos institucionales de inclusión étnica, el diseño de programas de formación docente, el desarrollo de planes de mejora institucional con enfoque intercultural, y la generación de indicadores cualitativos para evaluar procesos de inclusión. Esta guía no es uniforme, sino contextualizada, lo que significa que las instituciones educativas deben adaptar las estrategias según sus realidades sociales, culturales y territoriales. Además, el modelo puede ser una herramienta valiosa para los equipos directivos y pedagógicos en la planificación estratégica, orientando acciones concretas hacia una transformación sostenida y participativa. También puede ser un insumo valioso para las políticas educativas en el nivel local, regional y nacional, en tanto brinda un marco conceptual coherente con los principios de justicia social, equidad y respeto a la diversidad cultural. Su implementación, por tanto, requiere una articulación efectiva entre los distintos niveles del sistema educativo, así como una inversión sostenida en formación, recursos y acompañamiento técnico.

Finalmente, es importante destacar que el modelo TEIAE se inspira y se nutre de las voces, vivencias y saberes de los actores escolares del municipio de Fonseca, La Guajira, quienes participaron activamente en el proceso investigativo. Sus testimonios, narrativas y propuestas han sido el insumo fundamental para construir una teoría enraizada en la realidad, que busca no solo interpretar el mundo, sino contribuir a su transformación desde una ética del reconocimiento, la solidaridad y la interculturalidad. Esta inspiración comunitaria otorga al modelo una legitimidad

epistémica que trasciende el ámbito académico, posicionándolo como una herramienta útil para la praxis educativa y para la incidencia en políticas públicas que respondan a las demandas reales de las poblaciones étnicas. En ese sentido, el TEIAE se convierte en un puente entre el conocimiento académico y los saberes locales, entre la teoría y la práctica, entre la diversidad y la unidad.

Representación gráfica del modelo TEIAE

Modelo Teórico "TEIAE"



Figura 30 Modelo Teórico TEIAE

Nota: Salgado (2025)

Aplicabilidad del Modelo TEIAE: actores, fases y recursos para su implementación

El modelo TEIAE (Tejido Educativo Intercultural para la Inclusión de Estudiantes Étnicos) constituye una propuesta teórica y metodológica que busca trascender el plano conceptual y convertirse en una guía de acción para transformar la realidad educativa en contextos de diversidad cultural. Su aplicabilidad está pensada para desarrollarse progresivamente dentro del sistema educativo colombiano, con énfasis inicial en regiones de alta presencia étnica, como es el caso de La Guajira. La implementación del modelo implica tanto una reconfiguración institucional como una reorientación pedagógica y comunitaria, por lo que se propone un enfoque participativo, territorializado y multinivel.

Actores responsables de la aplicación

La puesta en marcha del modelo requiere la participación articulada de diversos actores sociales y educativos. En primer lugar, las instituciones educativas (docentes, directivos, coordinadores pedagógicos) son los responsables inmediatos de adaptar el currículo, transformar las prácticas pedagógicas y garantizar un ambiente de aprendizaje que respete la diversidad cultural. En segundo lugar, las comunidades étnicas, a través de sus líderes, sabedores ancestrales y organizaciones comunitarias, cumplen un papel fundamental como co-creadoras de conocimiento, garantes de pertinencia cultural y evaluadoras de los procesos educativos. En tercer lugar, **las** secretarías de educación departamentales y municipales, así como el Ministerio de Educación Nacional, deben generar políticas, financiamiento y orientaciones técnicas que permitan institucionalizar el modelo. Finalmente, las universidades y centros de formación docente deben integrar el modelo en sus mallas curriculares, contribuyendo a la formación de educadores con una sólida base intercultural y decolonial.

Fases de implementación

La implementación del modelo TEIAE puede organizarse en cinco fases interdependientes:

1. **Diagnóstico participativo:** análisis del contexto institucional, cultural y normativo para identificar fortalezas y debilidades en la atención a la diversidad étnica.
2. **Sensibilización y formación:** procesos de capacitación intercultural dirigidos a docentes, directivos y personal administrativo, con participación activa de las comunidades.
3. **Reconfiguración curricular y pedagógica:** diseño colaborativo de planes de estudio, metodologías y materiales que integren saberes ancestrales, lenguas originarias y cosmovisiones diversas.
4. **Implementación institucional:** ejecución de planes de aula, proyectos pedagógicos, jornadas comunitarias y acciones de gestión escolar con enfoque intercultural.
5. **Evaluación y retroalimentación:** sistematización de experiencias, ajustes al modelo y generación de indicadores de impacto desde una lógica participativa y culturalmente pertinente.

Recursos requeridos

La aplicación del modelo TEIAE demanda recursos tanto tangibles como intangibles. En cuanto a los tangibles, se requiere dotación de materiales didácticos multilingües, infraestructura adecuada y equipada para el encuentro cultural (aulas abiertas, zonas de diálogo comunitario), acceso a tecnología con contenidos contextualizados, y financiamiento específico para proyectos interculturales. En cuanto a los intangibles, se destaca la importancia de la voluntad política, el liderazgo educativo ético y transformador, la disposición institucional para el cambio, la confianza mutua entre escuela y comunidad, y la consolidación de una cultura organizacional que valore la diversidad como eje de la calidad educativa.

Proyección del modelo en el sistema educativo

El modelo TEIAE tiene potencial para convertirse en una herramienta de política pública educativa, especialmente en contextos rurales, fronterizos y étnicamente diversos. Su enfoque transcomplejo permite adaptarlo a diferentes niveles del sistema educativo, desde la educación básica hasta la superior, incluyendo la formación inicial y continua de docentes. Además, puede articularse con programas nacionales como la Etnoeducación, la Educación para la Ciudadanía y la Paz, y los Planes de Desarrollo Territorial, promoviendo así una educación pluralista, crítica y transformadora.

En conclusión, el modelo TEIAE no es una receta técnica, sino una propuesta viva y dinámica, que debe construirse en diálogo con los territorios y las comunidades. Su aplicabilidad depende del compromiso de todos los actores, de la creación de condiciones institucionales propicias y del reconocimiento de la diversidad como un valor fundante de la escuela. Su implementación no solo busca mejorar los indicadores de inclusión, sino redefinir el sentido de educar en contextos pluriculturales, desde una ética del reconocimiento, la reciprocidad y la justicia educativa.

MOMENTO VI

ENTRAMADO DE REFLEXIONES

Reflexiones

La presente investigación doctoral permitió co-construir un modelo teórico integral, denominado TEIAE (Tejido Educativo Intercultural para la Inclusión de Estudiantes Étnicos), que analiza y comprende los procesos de inclusión de estudiantes pertenecientes a grupos étnicos desde la perspectiva de la educación intercultural. Esta formulación se sustentó en un enfoque fenomenológico interpretativo que privilegió las voces y vivencias de los actores escolares del municipio de Fonseca, La Guajira, en un intento riguroso por comprender la inclusión como una experiencia vivida, situada y compleja. La riqueza del proceso investigativo se reflejó en la construcción de un modelo enraizado en el contexto, que busca transformar las instituciones educativas desde una ética del reconocimiento y la pluralidad epistémica.

Una de las reflexiones centrales del estudio es que la inclusión educativa no puede ser entendida como una estrategia puntual o remedial, sino como un proceso estructural y continuo que demanda cambios profundos en las concepciones pedagógicas, los marcos normativos, las prácticas institucionales y la cultura escolar. Se constató que, a pesar de los avances normativos en materia de etnoeducación, las prácticas escolares siguen reproduciendo lógicas monoculturales que invisibilizan los saberes, lenguas y cosmovisiones de los pueblos originarios y afrodescendientes. Esta tensión entre lo normativo y lo práctico evidencia la necesidad de modelos educativos que operen desde el reconocimiento real de la diversidad.

Asimismo, la investigación develó que el reconocimiento de la identidad étnica debe constituirse como el fundamento axiológico de toda propuesta inclusiva. La valoración activa y estructural de las lenguas originarias, los saberes ancestrales, las formas de vida comunitaria y las expresiones culturales propias debe ir más allá de lo simbólico o decorativo. Este reconocimiento implica reconfigurar el currículo, la didáctica y los materiales pedagógicos, abriendo espacios para la construcción conjunta del conocimiento y la afirmación identitaria de los estudiantes étnicos.

Otro hallazgo relevante es el papel fundamental que desempeña la formación docente intercultural en la transformación de las prácticas escolares. Los resultados de la investigación reflejaron que la mayoría de los docentes carecen de herramientas teóricas, metodológicas y actitudinales para trabajar con la diversidad cultural. Por tanto, se concluye que la formación debe ser permanente, situada y co-construida con las comunidades, y debe orientarse hacia la deconstrucción de prejuicios y estereotipos, el desarrollo de competencias interculturales y la apropiación de pedagogías críticas y decoloniales.

Del mismo modo, se identificó que la transformación institucional participativa constituye un pilar imprescindible para el éxito de los procesos de inclusión. Las instituciones educativas deben pasar de ser espacios jerárquicos y estandarizados a comunidades de aprendizaje interculturales, en las que se reconozcan y valoren las voces de todos los actores, especialmente de las comunidades étnicas. Para ello, es necesario repensar las formas de organización escolar, los mecanismos de participación y la cultura institucional, con el fin de garantizar una gobernanza inclusiva, dialógica y corresponsable.

La gestión educativa, desde un enfoque ético y fenomenológico, fue identificada como otro componente esencial. Esta concepción de la gestión no se limita a lo administrativo, sino que se proyecta como una acción humanista que busca generar condiciones para la convivencia, la empatía y la construcción colectiva. El liderazgo educativo, entendido como una práctica relacional y situada, adquiere un papel central en la promoción de entornos escolares donde los estudiantes étnicos se sientan reconocidos, valorados y seguros.

Finalmente, se concluye que el capital educativo contextualizado es un factor clave para la equidad. La inclusión efectiva requiere la disponibilidad de recursos tangibles (materiales en lenguas originarias, tecnología apropiada, infraestructura adecuada) y recursos simbólicos (confianza, sentido de pertenencia, reconocimiento). Estos recursos deben articularse de manera que respondan a las particularidades de los contextos étnicos, desde una lógica de justicia social y pertinencia cultural.

En este sentido, al interrelacionar los hallazgos obtenidos con los objetivos específicos planteados, fue posible interpretar que las percepciones de los docentes respecto a la inclusión educativa desde una perspectiva intercultural se encuentran mediadas por una comprensión limitada y muchas veces asistencialista del enfoque. Esto se traduce en prácticas que, aunque bien intencionadas, reproducen lógicas monoculturales debido a la falta de formación en pedagogías críticas y decoloniales. A través de la descripción de los procesos inclusivos en las instituciones educativas de Fonseca, se evidenció una marcada disociación entre las políticas de inclusión y su operativización pedagógica, donde las acciones suelen responder más a conmemoraciones culturales aisladas que a transformaciones estructurales del currículo o del ambiente escolar.

Asimismo, la interpretación del marco normativo vigente permitió evidenciar que, si bien Colombia cuenta con una base legal robusta en materia de inclusión y etnoeducación, persisten desafíos importantes en su aplicación efectiva. Las instituciones educativas manifiestan desconocimiento o escaso compromiso con los principios interculturales establecidos en la legislación, lo que limita su impacto en las dinámicas escolares cotidianas. Por ello, resulta imprescindible fortalecer los procesos de implementación, seguimiento y apropiación de la normativa, desde una perspectiva pedagógica situada.

En este sentido, el proceso de análisis cualitativo permitió develar las categorías fundamentales que sustentan el modelo teórico formulado: reconocimiento, formación, participación, gestión y recursos. Estas dimensiones estructuraron el modelo TEIAE como una propuesta epistemológicamente plural, éticamente comprometida y metodológicamente aplicable, capaz de guiar transformaciones reales en contextos educativos marcados por la diversidad cultural. En su conjunto, la investigación contribuyó a profundizar la comprensión de la inclusión de estudiantes étnicos, y ofreció un marco teórico-práctico para avanzar hacia una educación más justa, crítica e intercultural.

La reflexiones permiten afirmar que la inclusión de estudiantes pertenecientes a grupos étnicos, desde la perspectiva de la educación intercultural, requiere una

transformación integral del sistema educativo. El modelo TEIAE se erige como una propuesta teórica y metodológica que permite guiar este proceso, articulando reconocimiento, formación, participación, gestión y recursos, desde una mirada plural, crítica y situada.

Algunas ideas emergentes para continuar el debate

1. Al Ministerio de Educación Nacional de Colombia: Diseñar y ejecutar una política pública integral de educación intercultural que no se limite a la educación propia o etnoeducación, sino que transversalice la interculturalidad en todo el sistema educativo. Esta política debe garantizar la participación efectiva de las comunidades étnicas en su formulación e implementación.
2. A las Secretarías de Educación Departamentales y Municipales: Implementar planes territoriales de inclusión educativa con enfoque intercultural, contextualizados a las realidades étnicas locales, que incluyan diagnósticos participativos, objetivos claros, estrategias sostenibles y sistemas de seguimiento y evaluación cualitativa.
3. A las instituciones educativas: Asumir la inclusión como un principio estructurante de su proyecto educativo institucional (PEI), transformando su cultura organizacional y desarrollando prácticas pedagógicas, curriculares y de gestión que reconozcan la diversidad cultural como un valor educativo.
4. A las universidades formadoras de docentes: Reformar los planes de estudio para incorporar de manera transversal la educación intercultural y la pedagogía crítica, e incluir experiencias de inmersión en contextos étnicos que fortalezcan la comprensión situada de la diversidad.
5. A los docentes: Participar en procesos continuos de formación en interculturalidad, autoevaluar sus prácticas desde una perspectiva crítica, y establecer relaciones pedagógicas horizontales que promuevan el reconocimiento y la inclusión de los saberes étnicos.
6. A las comunidades étnicas: Mantener una participación activa en los espacios escolares, fortaleciendo su papel como coeducadores, guardianes de saberes ancestrales y promotores de una educación contextualizada y pertinente.

7. A los organismos de cooperación internacional: Apoyar proyectos de investigación, innovación y fortalecimiento institucional orientados a la inclusión educativa intercultural, priorizando el financiamiento de iniciativas locales que promuevan el protagonismo de las comunidades.
8. A los investigadores educativos: Profundizar en estudios interseccionales que aborden la inclusión desde múltiples dimensiones (etnia, género, discapacidad, ruralidad) y desarrollen modelos contextualizados que sirvan de referente para la formulación de políticas y prácticas educativas.
9. A los entes evaluadores: Diseñar sistemas de evaluación de la calidad educativa que integren indicadores cualitativos de inclusión cultural, representatividad comunitaria y pertinencia curricular, más allá de los resultados estandarizados.
10. A la comunidad académica: Reconocer el valor epistemológico de los saberes ancestrales y generar espacios de diálogo intercultural que nutran la producción de conocimiento desde una perspectiva pluriversa y decolonial

Referencias

- Aguilar, L. A. (24 de febrero de 2004). *La hermenéutica filosófica de Gadamer*. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/998/99815918009.pdf>
- Albornoz, O. (2000). *La Educación superior en la América Latina y el Caribe. Estado del Arte*. . Caracas: Ediciones UCV.
- Alvarado, J., & Pérez, L. (2022). *Revisión de estudios sobre educación intercultural en Latinoamérica: movimientos sociales, políticas y propuestas educativas. Cuadernos de Paz y Conflicto, 15(2), 45-68*. Obtenido de <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/cpaz/article/view/19612>
- Alzate, J. I., Vallejo, J. P., Otálvaro, P. R., & García, B. E. (2019). Diversidad y educación. Saberes producidos en la Maestría en Educación del Tecnológico. *Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria.*, 1(978-958-52397-4-6). doi:<https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/5017/1/diversidad-educacion.pdf>
- American Psychological Association, A. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association (7th ed.)*. American Psychological Association. Obtenido de <https://apastyle.apa.org/products/publication-manual-7th-edition>
- Anzaldúa, G. (2020). *Poscolonialidad y feminismo*. doi: 978-84-17835-80-4
- Arnal, F., Cruz, C., & Taborda. (2014). *metodología en investigación educativa*. Obtenido de <https://www.smujerescoahuila.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/InvestigacionEducativa.pdf>
- Arroyo, M. (2017). *Políticas educativas interculturales y formación docente en Perú. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 11(2), 45-62*. Obtenido de https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/dia6_biblioteca/es_bibliote/adjuntos/aldizkarien_berri_ekaina_2017/revista_latinoamericana_de_educacion_inclusiva_11_1.pdf

- Barreto, D. A. (06 de febrero de 2019). *Culturally Relevant Pedagogy vs. Test Prep*. Obtenido de <https://news.rhodes.edu/stories/culturally-relevant-pedagogy-vs-test-prep>
- BearingPoint. (2012). *BearingPoint Institute Report 2012*. Obtenido de <https://www.bearingpoint.com/files/BEI001-Addressing-Customer-Paradoxes.pdf?download=0&itemId=388201>
- Bellinza, M., Barrera, N. G., Sirtori, S. C., & Mercado, W. R. (28 de septiembre de 2010). *Gestión del conocimiento: Aproximaciones teóricas*. Obtenido de https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjW34_WoPmEAXV1VTABHUqgA4YQFnoECB4QAQ&url=https%3A%2F%2Fdia.net.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F5114804.pdf&usg=AOvVaw198S4GIK4hMLys0mVjytHK&opi=89978449
- Belmonte, J. L., & Echeita, G. (2022). *Educación inclusiva postpandemia: Retos tecnopedagógicos*. Puerto Madero Editorial. Obtenido de <https://tesla.puertomaderoeditorial.com.ar/index.php/tesla/article/view/371>
- Bodnar, J., Castillo, M., Caicedo, R., & De Mejía, A. (2020). Citados en: *Trascendiendo la periferia: La política de educación intercultural multilingüe en Colombia*. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 24(1), 1-23. Obtenido de <https://www.scielo.br/j/rbla/a/hnjVJYTn9kptz3csTB4LWZM/?lang=es>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. Obtenido de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp063oa>
- Briones, G. (2002). *Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales*. Obtenido de <https://metodoinvestigacion.files.wordpress.com/2008/02/metodologia-de-la-investigacion-guillermo-briones.pdf>
- Brooking, A. (1997). *Intellectual capital : [core asset for the third millennium enterprise]*. Obtenido de <https://www.mendeley.com/catalogue/061a7636-4111-3ef2-99fb-947e81e0ba69/>

- Canales, M. (2014). *Metodologías cualitativas en investigación social*. LOM Ediciones. Obtenido de <https://imaginariosyrepresentaciones.com/wp-content/uploads/2015/08/canales-cheron-manuel-metodologias-de-la-investigacion-social.pdf>
- Canales, R. M. (2014). *Edmund Husserl: La idea de la fenomenología*. Obtenido de <https://www.mendeley.com/catalogue/0869a21a-68eb-37d7-b3cc-c2962a4e9103/>
- Caro, D. N. (2021). *MATERIAL PEDAGÓGICO SOBRE GRUPOS ÉTNICOS Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL*. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/357551772_MATERIAL_PEDAGOGICO_SOBRE_GRUPOS_ETNICOS_Y_EDUCACION_INTERCULTURAL
- Casa, E. (2023). *Inclusión educativa y diversidad étnica en Ecuador*. Repositorio UTA. Obtenido de https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/36276/1/Tesis%20Final_Casa%20Edwin.pdf
- Castells, M. (2005). *La era de la información*. (Volumen 3, 3ª edición). . Barcelona (España): Fin de milenio Alianza Editorial.
- Castillo, A. M. (28 de septiembre de 2020). *Educación inclusiva y marco legal en Colombia. Una mirada desde la alteridad y las diferencias*. Obtenido de Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia : <https://doi.org/10.37511/tesis.v15n2a4>
- Castillo-López, M., Romero Sánchez, E., & Mínguez Vallejos, R. (2022). *El método fenomenológico en investigación educativa: una revisión sistemática*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 18(2), 241-267. Obtenido de <https://doi.org/10.17151/rlee.2023.18.2.11>
- CEPAL. (2023). *Educación intercultural bilingüe en América Latina*. Naciones Unidas. Obtenido de <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/23ffb0bf-cfff-4546-83cc-a132182f507f/content>

- Chen, L. (2020). Analysis of the effectiveness of inclusion programs for ethnic minority students Doctoral Dissertation. Universidad de British Columbia.
- Chin, C. D. (11 de 10 de 2023). *Equity Pedagogy: Beliefs Shape Teachers' Interactions With Students*. Obtenido de <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00043125.2023.2230392>
- Colin, Y. S., Bautista, I. S., & Ossola, M. M. (2024). *Educación superior y jóvenes indígenas: experiencias, propuestas y desafíos*. Obtenido de <https://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n62/2007-7033-sine-62-e1638.pdf>
- Dávila, R. S., & Briones, C. L. (25 de Marzo de 2017). *La Gestión del Conocimiento basado en la Teoría de Nonaka y Takeuchi*. Obtenido de <http://Dialnet-LaGestionDelConocimientoBasadoEnLaTeoriaDeNonakaYT-5922016.pdf>
- Díaz Sánchez, E. (30 de noviembre de 2022). *MODELOS DE ATENCIÓN PEDAGÓGICA EN EDUCACIÓN INCLUSIVA*. Obtenido de <https://revista.grupociieg.org/wp-content/uploads/2022/12/Ed.5973-86-Diaz-Sanchez.pdf>
- Díaz, L. V. (2007). *GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO Y DEL CAPITAL INTELECTUAL: UNA FORMA DE MIGRAR HACIA EMPRESAS INNOVADORAS, PRODUCTIVAS Y COMPETITIVAS*. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/206/20611495005.pdf>
- Educacion. (15 de 5 de 2020). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026*. Obtenido de <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-institucionales/Plan-Nacional-Decenal-de-Educacion-2016-2026/>
- Edvinsson, L., & Malone, M. (1997). *Intellectual Capital: Realizing Your Company's True Value by Finding Its Hidden Brainpower*. Harper Business, New York. Obtenido de <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1927565>

- Espinoza, E., & Ley, N. (2020). *Educación intercultural en el Ecuador: Una revisión sistemática*. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVI(Número especial 2), 275-288. Obtenido de [https:// produccioncientificaluz.org/index](https://produccioncientificaluz.org/index).
- Falcón, V. V., & D., R. D. (2018). *Modelo de medición de activos intangibles*. Obtenido de <https://www.mendeley.com/catalogue/06a874c6-278f-3210-ae65-f17bb269b7a0/>
- FLACSO. (2023). *Innovaciones pedagógicas para la inclusión*. FLACSO Uruguay. Obtenido de https://flacso.edu.uy/wp-content/uploads/2019/11/Educacion-inclusiva_WEB-1.pdf
- Freire, P. (2020). *Pedagogía del oprimido (50ª ed.)*. Siglo XXI Editores. Obtenido de <https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>
- García, D. (2019). Análisis de la percepción de estudiantes y docentes sobre la inclusión intercultural. Universidad de Medellín.
- García, M. (2019). Inclusive Education for Ethnic Minority Students: Perspectives and Challenges. Doctoral Thesis. . University of California, Berkeley.
- García, M. (2021). *Educación bilingüe intercultural en Colombia: una propuesta desde la praxis Tesis doctoral Universidad Santo Tomás*. Obtenido de <https://repository.usta.edu.co/items/cc25b7d7-8c77-4170-93ad-a9e489a5c31b>
- Gil, A. B. (2019). *CONSTRUYENDO UNA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL INCLUSIVA*. Obtenido de https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/666682/2019_Tesis_Benet%20Gil_Alicia.pdf;jsessionid=250985AA6318EF2546367982FFE86C1D?sequence=1
- Gómez, L. (2021). Impacto de Programas de Educación Intercultural en la Convivencia Escolar: Un Análisis en Escuelas de Antioquia. . Universidad de Antioquia.
- Gómez, M. (2020). Desarrollo Curricular para la Educación Intercultural en Instituciones Educativas Colombianas. Trabajo de Grado Doctoral. . Universidad Pedagógica Nacional.

- Green, A. (2 de 11 de 2021). *Análisis del Modelo de Kurt Lewin, Definición, Ejemplo y Tutorial*. Obtenido de <https://gitmind.com/es/modelo-de-kurt-lewin.html>
- Guédez, V. (2005). La diversidad y la inclusión: Implicaciones para la Cultura y la Educación. 6(1).
doi:http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1317-58152005000100007
- Guendel, L. (2011). *Política social e interculturalidad: Un aporte para el cambio. Ajayu Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología UC BSP*, 9(1), 1-52. Obtenido de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S207721612011000100001&lng
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación (6ta ed.)*. McGraw-Hill. Obtenido de <https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista-Methodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf>
- Hernández, C. (2022). Efecto de Estrategias de Enseñanza Intercultural en el Aprendizaje de Estudiantes Étnicos: Un Estudio Experimental en Colegios de la Región Caribe. . Universidad del Norte.
- Husserl, E. (1980). *Ideas relativas a una fenomenología pura*. Alianza Editorial. Obtenido de <https://profesorvargasguillen.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/11/husserl-edmund-ideas-relativas-a-una-fenomenologia-pura-y-una-filosofia-fenomenologica-ocr.pdf>
- Isorante, M. (2008). *THE BALANCED SCORECARD METHOD: FROM THEORY TO PRACTICE*. Obtenido de <https://www3.mruni.eu/~int.economics/3nr/Isoraite.pdf>
- Johnson, R. (2019). Evaluation of the impact of ethnic diversity on educational quality and school climate at the University of Southern California. Universidad de Southern California.

- Kim, S. (2016). *Cross-Cultural Understanding in Education: Strategies and Approaches*. PhD Thesis. . University of Tokyo.
- Lave, J., & Wenger, E. (2021). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press. Obtenido de <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=589355>
- Macías, S. E. (2024). *La inclusión en la nueva escuela mexicana. Un análisis documental*. Obtenido de <https://formacionestrategica.com/index.php/foes/article/view/122>
- Manen, V. (2007). *Fenomenología de la práctica*. Obtenido de <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/10497323211003058>
- Martínez, C. (2021). Impacto de programas de educación intercultural en la convivencia escolar. Tesis Doctoral. Universidad de Cauca.
- Matthew, B., Miles, A., & Huberman, M. (1994). *Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. SAGE Publications. Obtenido de https://books.google.co.ve/books/about/Qualitative_Data_Analysis.html?id=U4lU_-wJ5QEC&redir_esc=y
- Maviglia, D. (2019). *Freire como pedagogo intercultural: diálogo, alteridad y lectura crítica*. *Tendencias Pedagógicas*, 38, 389-404. Obtenido de https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/tp2021_38_005
- Miguélez, M. (2016). *Investigación social cualitativa y dilemas éticos: de la ética vacía a la ética situada*. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/2971/297145846004.pdf>
- Miguélez, M. M. (2009). *Dimensiones Básicas de un Desarrollo Humano Integral*. Obtenido de <https://www.mendeley.com/catalogue/cecd005e-54c0-3eae-8bce-94538735c587/>
- Morillo, J. P., Blanco, N., & Nones, N. (11 de 05 de 2003). *El Modelo de la Teoría Fundamentada de Glaser y Strauss: Una alternativa para el abordaje cualitativo*

- de lo social. Obtenido de <https://produccioncientificaluz.org/index.php/omnia/article/view/7097/7086>
- Oto, A. D. (2010). *FANON, CRÍTICA POSCOLONIAL Y TEORÍA NOTAS EN CONTEXTOS LATINOAMERICANOS*. Obtenido de <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjfsZuFnvmEAXWVSjABHb4DBZoQFnoECB8QAQ&url=https%3A%2F%2Frevistas.unc.edu.ar%2Findex.php%2Fintersticios%2Farticle%2Fdownload%2F17385%2F17335%2F48663&usq=AOvVaw2565s-uYw0FVPMeOFuFdN0&op>
- Padilla, A. (2009). *A PRENDIENDO A INVESTIGAR : E L PROCESO DE CONSTRUCCION DEL DIALOGO ENTRE EL INFORMACIÓN Y EL CONCEPTO*. Obtenido de https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fs99e4c72426465614.jimcontent.com%2Fdownload%2Fversion%2F1497239725%2Fmodule%2F8876973469%2Fname%2FAprendiendo-a-Investigar.pdf&psig=AOvVaw3lCvCa4m3fYmH5w89pin_W&ust=1709670394901000&source=images&cd=vfe&op
- Pedrero García, E., Moreno Fernández, O., & Moreno Crespo, P. (2017). Educación para la diversidad cultural y la interculturalidad en el contexto escolar español. *XXIII*(2), 11-26. doi:<https://www.redalyc.org/pdf/280/28056733002.pdf>
- Peiró, i., Salvador, G., & Gladys, M. M. (2012). LA INTERCULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN. SITUACIÓN Y FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BASADA EN VALORES. *2*(13), 127-139. doi:<https://www.redalyc.org/pdf/3221/322127623008.pdf>
- Pérez. (2019). Percepción Estudiantil sobre la Inclusión Intercultural en la Educación: Un Estudio en Instituciones Educativas del Tolima. Tesis Doctoral. Universidad del Tolima.
- Pérez, L. (2019). Barreras para la inclusión de estudiantes étnicos en la educación. Tesis Doctoral. Universidad de Bogotá Distrital Francisco José de Caldas.

- Ramírez, J. (2018). *Desafíos y Oportunidades de la Educación Intercultural en Entornos Urbanos: Un Estudio de Caso en Escuelas de Bogotá*. Tesis Doctoral. . Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Rodríguez, A. (2022). Efecto de estrategias de enseñanza intercultural en el aprendizaje de estudiantes étnicos. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Rodríguez, Gil, & García. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa. España: Algibe*. Obtenido de https://cesaraguilar.weebly.com/uploads/2/7/7/5/2775690/rodriguez_gil_01.pdf
- Salgado Lévano, A. C. (2009). FELICIDAD, RESILIENCIA Y OPTIMISMO EN ESTUDIANTES DE COLEGIOS NACIONALES DE LA CIUDAD DE LIMA. 15(2), 133-141. doi:<https://www.redalyc.org/pdf/686/68611924007.pdf>
- Sánchez, J. (2018). Evaluación del impacto de políticas de inclusión educativa en estudiantes étnicos. Universidad Nacional de Colombia.
- Sandin, E. M. (2003). *Investiagacion cualitativa en educacion. Fundamentos y tradiciones (capitulo 7: Tradiciones)*. Obtenido de <https://www.mendeley.com/catalogue/96894a17-427b-39ce-879a-b490b8a35133/>
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. McGraw-Hill*. Obtenido de <http://www.ditso.cunoc.edu.gt/articulos/80a0fe6f70c362a18b808b41699fc9bd62447d62.pdf>
- Santos, B. d. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poDer*. doi:https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Descolonizar%20el%20saber_final%20-%20C%C3%B3pia.pdf
- Smith, A. (2019). Promoting Intercultural Education: A Comparative Study of Policies and Practices. Doctoral Thesis. . University of Cambridge.
- Solís, I. (2003). El análisis documental como eslabón para la subyacentes de la educación intercultural”, en Patricia Medina Marmolejo (ed.), Educación

intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas, México, Plaza y Valdés. Universidad Pedagógica Nacional.

Soto, M. (2020). Análisis del Impacto de Políticas de Inclusión Educativa en Estudiantes Étnicos. Tesis Doctoral. . Universidad Nacional de Colombia.

Stewart, T. (19 de agosto de 1997). *Intellectual Capital: The New Wealth of Organizations*. Obtenido de <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1851806>

Takeuchi, H. N. (1997). *The Knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation I. Nonaka & H. Takeuchi, (Oxford University Press, London & New York,*. Obtenido de <https://www.mendeley.com/catalogue/21f4abf6-214d-3277-a87d-ce21898c5a73/>

Taylor, F. W. (1901). *Teoría Científica de la Administración*. Obtenido de <https://gestiopolis.com/frederick-winslow-taylor-y-sus-aportes-a-la-administracion/>

Taylor, S., & Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós*. Obtenido de <https://pics.unison.mx/maestria/wp-content/uploads/2020/05/Introduccion-a-Los-Metodos-Cualitativos-de-Investigacion-Taylor-S-J-Bogdan-R.pdf>

Taylor, S., & Bogdan, R. (1992, p45). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Obtenido de <https://www.mendeley.com/catalogue/5eb21099-3c51-38bc-8ace-189f3f0d82f1/>

Treviño, E., Morawietz, L., Villalobos, C., & Villalobos, E. (2018). *EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN CHILE EXPERIENCIAS, PUEBLOS Y TERRITORIOS*. Obtenido de https://www.researchgate.net/profile/Ernesto_Trevino/publication/329253585_Educacion_intercultural_en_Chile_Experiencias_pueblos_y_territorios/links/5bfefb845851523d1531b1b/Educacion-intercultural-en-Chile-Experiencias-pueblos-y-territorios.pdf

- UNESCO. (2024). *Educación intercultural y COVID-19: Lecciones desde Chile. Oficina Regional de Educación*. Obtenido de <https://www.unesco.org/es/articles/la-educacion-intercultural-y-su-afectacion-por-la-covid-19-voces-desde-chile>
- UNICEF. (2023). *Towards inclusive education in Latin America and the Caribbean* . Obtenido de <https://www.unicef.org/lac/en/towards-inclusive-education-latin-america-and-caribbean>
- UNICEF, & FUNPROEIB, A. (2009). *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*. Obtenido de <https://www.unicef.org/lac/media/9791/file/PDF%20Atlas%20sociolingüístico%20de%20pueblos%20ind%C3%ADgenas%20en%20ALC-Tomo%201.pdf>
- Universidad del Magdalena, U. (2023). *Doctorado en Educación, Interculturalidad y Territorio*. Obtenido de <https://www.unimagdalena.edu.co/presentacionPrograma/Programa/5073>
- Valbuena-Nuñez, C. H. (01 de septiembre de 2021). *La convivencia escolar y la calidad educativa en educación primaria*. Obtenido de <https://doi.org/rev.electron.educ.pedagog22.0406109>
- Valecillos. (2013). Intervenciones para la Formación del Talento Humano por Competencias dentro del enfoque Organizaciones Inteligentes. (26), 143-167. doi:www.revistanegotium.org.ve/Dialnet-IntervencionesParaLaFormacionDelTalentoHumanoPorCo-7439461.pdf
- Valecillos, C. A., & Quintero, N. (2007). Enfoque de las organizaciones inteligentes en la implementación de nuevas técnicas de dirección en las pequeñas y medianas empresas (PYMEs). *XIII(2)*, 279-289. doi:<https://www.redalyc.org/pdf/280/28011677007.pdf>
- Ventiades, N. (2014). *Políticas Nacionales en Educación Intercultural Bilingüe en Colombia, Perú, Bolivia, Ecuador, Nicaragua y Guatemala*. . Obtenido de http://91.102.90.189/ibis.cfg/files/media/pdf_global/education_pdf/estudio_de_eapi_final_dec._2014.pdf

- Vila, E. S., Sierra, J. E., & Álvarez, V. (2021). *Freire como pedagogo intercultural: diálogo, alteridad y lectura crítica del mundo*. *Tendencias Pedagógicas*, 38, 46-56. Obtenido de https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/tp2021_38_005
- Villa, N. C. (2023). *EDUCACIÓN INTERCULTURAL INCLUSIVA EN CONTEXTO ESCOLAR MAPUCHE-LAFKENCHE EN CHILE*. Obtenido de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/59787/TESIS-2103-230607.pdf?sequence=1>
- Walsh, C. (2019). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Ediciones Abya-Yala. Obtenido de <https://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2017/09/Walsh-2013-Pedagog%C3%ADas-Decoloniales.-Pr%C3%A1cticas.pdf>
- Wenger, E. (2021). *Communities of Practice: A Guidebook (2023, 2nd edition)*. Obtenido de <https://www.wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2024/03/24-02-21-CoP-guidebook-second-edition-final-2.pdf>
- Zambrano, B. V. (2016). *LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR CHILENA, FACTORES FAVORECEDORES Y OBSTACULIZADORES PARA SU ACCESO Y PERMANENCIA*. Obtenido de <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/44844/26357082.pdf?sequence=6&isAllowed=y>

ANEXOS

Anexo I Consentimiento Informado



REPUBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACION

Consentimiento informado

Consentimiento informado entrevista semi estructurada

Mi nombre es Dairo Javier Salgado Contreras y soy estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL. Como parte de mis estudios, estoy desarrollando un proyecto de investigación titulado “Inclusión de estudiantes pertenecientes a grupos étnicos desde la perspectiva de la educación intercultural”. Quiero invitarla(o) a participar en esta entrevista semi estructurada, que permitirá ahondar en las percepciones que tienen los docentes sobre la inclusión de estudiantes de grupos étnicos, las estrategias pedagógicas que utilizan para promover la inclusión, las barreras y desafíos que enfrentan y el conocimiento y aplicación del marco normativo relacionado con la inclusión educativa. Este proyecto tiene una finalidad académica; no tiene una finalidad comercial.

Si usted acepta participar, le pediré que me permita entrevistarle de manera individual, ya sea de manera presencial o virtual y grabar esta entrevista de manera audiovisual. La entrevista tendrá una duración aproximada de 40 a 60 minutos y trabajaremos sobre el borrador del cuestionario, donde usted me irá contando qué entiende de la pregunta, si tiene alguna duda o si encuentra que no hay claridad en la misma y sus respuestas respectivas.

Su participación en esta entrevista no tiene ninguna recompensa material o económica y usted es libre de no participar o de retirarse cuando lo desee. Sus respuestas se usarán exclusivamente para este proyecto, se tratarán de manera anónima, se archivarán de manera segura y sus datos serán referencia para efectos del investigador. Si usted lo prefiere, su nombre no aparecerá en mi trabajo de grado. Mi trabajo de grado quedará a disposición del público en la biblioteca de la Universidad.

Estoy muy agradecido de que me haya permitido explicarle este proyecto. Si lo desea puede contactarme en el siguiente correo electrónico: djsalgado981@gmail.com

Gracias,
Dairo Javier Salgado Contreras
Magister en Educación

Al firmar acepta participar en la entrevista

Nombre de participante
Cédula de ciudadanía del participante:
Fecha:
Correo electrónico:
Teléfono:

Anexo 2 Guion Entrevista

Guía de Entrevista para Docentes

Objetivo: Explorar en profundidad las percepciones, experiencias, prácticas y desafíos de los docentes en relación con la inclusión de estudiantes pertenecientes a grupos étnicos desde una perspectiva intercultural.

1. Datos Generales:

- Nombre (opcional).
- Años de experiencia docente.
- Nivel educativo en el que enseña.
- Institución educativa.
- ¿Ha recibido formación en educación intercultural o inclusiva? Si es así, ¿en qué consistió?

2. Percepción sobre la Inclusión Educativa:

- ¿Cómo define usted la inclusión educativa en el contexto de la diversidad étnica y cultural?
- ¿Qué importancia le da a la educación intercultural en su práctica docente?
- ¿Cree que la inclusión de estudiantes étnicos es un tema prioritario en su institución? ¿Por qué?
- ¿Cómo percibe la actitud de la comunidad educativa (directivos, otros docentes, estudiantes) hacia la diversidad étnica y cultural?

3. Prácticas Pedagógicas:

- ¿Qué estrategias utiliza para promover la inclusión de estudiantes pertenecientes a grupos étnicos en su aula?
- ¿Cómo integra los saberes y prácticas culturales de los estudiantes étnicos en su enseñanza?
- ¿Utiliza materiales educativos que reflejen la diversidad cultural? Si es así, ¿cuáles y cómo los utiliza?
- ¿Ha adaptado su plan de estudios o metodologías para atender las necesidades de estudiantes étnicos? ¿De qué manera?
- ¿Cómo maneja las diferencias lingüísticas o culturales en el aula?

4. Barreras y Desafíos:

- ¿Qué barreras ha enfrentado en la implementación de prácticas inclusivas en su aula?
- ¿Qué recursos o apoyos considera necesarios para mejorar la inclusión de estudiantes étnicos?
- ¿Ha recibido apoyo institucional para implementar prácticas interculturales? Si es así, ¿en qué consistió?

- ¿Cómo maneja situaciones de discriminación o exclusión en el aula?
- ¿Qué desafíos identifica en la relación con las familias de los estudiantes étnicos?

5. Marco Normativo y Políticas:

- ¿Conoce las políticas o normativas relacionadas con la inclusión educativa de grupos étnicos en Colombia? ¿Cuáles?
- ¿Cómo ha aplicado estas normativas en su práctica docente?
- ¿Considera que las políticas actuales son suficientes para garantizar la inclusión de estudiantes étnicos? ¿Por qué?
- ¿Qué cambios propondría en las políticas educativas para mejorar la inclusión de estos estudiantes?

6. Reflexiones Finales:

- ¿Qué cambios considera necesarios en las políticas educativas para mejorar la inclusión de estudiantes étnicos?
- ¿Qué mensaje le gustaría transmitir a otros docentes sobre la importancia de la educación intercultural?
- ¿Cómo cree que la inclusión de estudiantes étnicos impacta en la convivencia escolar y en el aprendizaje de todos los estudiantes?
- ¿Qué aspectos de su práctica docente le gustaría mejorar en relación con la inclusión intercultural?

Anexo 3 Resumen Curricular

Dairo Javier Salgado Contreras



Profesional en el área de la educación, con formación como Licenciado en Etnoeducación para la Básica con Énfasis en Ciencias Sociales y Cultura (Universidad de La Guajira, 2010) y Magíster en Educación (Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2022). Bachiller académico del Colegio Municipal Cristóbal Colón (1998). Dominio de los idiomas español e inglés, con competencias comunicativas y pedagógicas orientadas a la atención de poblaciones diversas, especialmente en contextos interculturales y etnoeducativos.

Cuento con amplia experiencia docente en los niveles de básica primaria, secundaria, media y formación técnica. Me he desempeñado en funciones como docente de aula en las áreas de inglés y lengua castellana en diferentes instituciones educativas como el Colegio Santa Teresa de Jesús (2011–2015), System Center (2012), Institución Educativa Técnica María Inmaculada (2015–2018) y actualmente en la Institución Educativa Juan Jacobo Aragón (desde 2019).

Entre mis competencias se destacan la responsabilidad, organización, creatividad y disposición para el aprendizaje continuo, así como habilidades tecnológicas y comunicativas en herramientas como Microsoft Office (Word, Excel, PowerPoint), plataformas digitales (Facebook, Gmail) y entornos educativos virtuales.

He complementado mi formación con cursos y diplomados pertinentes a la innovación y diversidad educativa, entre ellos:

- *Etnoeducador como eje fundamental en la conservación de las costumbres ancestrales* – Corporación Internacional Líderes Latinoamérica (2023).
- *Socialización de estrategias innovadoras para acompañar a estudiantes diversos en el aula y fuera de ella* – Corporación Internacional Líderes Latinoamérica (2023).
- *Diseño de currículos flexibles con enfoque de Etnoeducación* – Corporación Internacional Líderes Latinoamérica (2023).
- *Diplomado en Diversidad e Inclusión* – Corporación Internacional Líderes Latinoamérica (2023).
- *Metodología STEM y didácticas activas* – SENA (2022).
- *Diplomado en investigación aplicada a la educación* – Corporación Politécnico del Norte en convenio con UPEL (2022).

Asimismo, he participado como asistente académico en el II Congreso Internacional de Investigación en Educación – CIINED 2022, fortaleciendo mis competencias investigativas y pedagógicas.

Me considera un profesional altamente competitivo, comprometido con su labor docente y con vocación para asumir nuevos desafíos en pro del aprendizaje significativo, la equidad educativa y la formación integral de los estudiantes.

Anexo 4 Entrevistas Actor Social 1

Guía de Entrevista para Docentes

Objetivo: Explorar en profundidad las percepciones, experiencias, prácticas y desafíos de los docentes en relación con la inclusión de estudiantes pertenecientes a grupos étnicos desde una perspectiva intercultural.

1. Datos Generales:

- Nombre (opcional): Jeimy Cecilia León Geraldino
- Años de experiencia docente: 9 años
- Nivel educativo en el que enseña: Básica Primaria
- Institución educativa: Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Fonseca
- ¿Ha recibido formación en educación intercultural o inclusiva? Si es así, ¿en qué consistió?

Hasta el momento en algunos momentos en semanas de desarrollo institucional, se ha tocado el tema enfatizando en la necesidad de aceptar a los estudiantes y procurar su formación integral teniendo en cuenta su cultura, su origen y sus costumbres, sin embargo, una capacitación direccionada al tema no ha sido suministrada.

2. Percepción sobre la Inclusión Educativa:

- ¿Cómo define usted la inclusión educativa en el contexto de la diversidad étnica y cultural?

La inclusión educativa es un fenómeno que implica la renovación de las prácticas educativas, apuntando al intercambio de saberes, el aprendizaje experiencial y el fomento de valores en pro de una sana convivencia; siendo para ello necesario que toda la comunidad educativa se vincule de manera directa con el fin de generar los espacios propicios para ofrecer una educación integral y de calidad.

- ¿Qué importancia le da a la educación intercultural en su práctica docente?

A nivel de mi práctica docente la educación intercultural adquiere gran importancia debido a que desarrollo los contenidos asociados al área de ciencias sociales, en los cuales se encuentran aspectos teóricos como la inclusión, la riqueza cultural de los pueblos, las relaciones sociales, la no discriminación, la aceptación de la diferencia; los cuales articulo con el diario vivir en la escuela, en mi proceso de planeación y en la ejecución de mi labor.

- ¿Cree que la inclusión de estudiantes étnicos es un tema prioritario en su institución? ¿Por qué?

En nuestra escuela confluyen estudiantes provenientes principalmente de grupos étnicos como los afro y wayuu; a los cuales se les acoge y brindan las mismas oportunidades; no existe como tal una dependencia que se dedique a tratar temas asociados con su bienestar y vinculación en la escuela regular; sin embargo, desde el departamento de psicorientación se procura atender a sus necesidades y problemáticas dentro de sus posibilidades, teniendo en cuenta que solo contamos con una psicorientadora para atender a más de 900 estudiantes, siendo para ella imposible poder abordar todo.

- ¿Cómo percibe la actitud de la comunidad educativa (directivos, otros docentes, estudiantes) hacia la diversidad étnica y cultural?

La posición adoptada en general ha sido de acogida, sobretodo en situaciones de convivencia o de tipo académico, aunque en ciertas circunstancias en cuanto a la población estudiantil se han presentado casos de acoso, ha sido posible sortear estas situaciones y generar un ambiente de aceptación y respeto.

3. Prácticas Pedagógicas:

- ¿Qué estrategias utiliza para promover la inclusión de estudiantes pertenecientes a grupos étnicos en su aula?

A nivel del aula el uso de lecturas reflexivas dentro de mis clases, permite que los estudiantes se coloquen en el lugar de los demás, indagando sobre los sentimientos y emociones que les puede generar, la ayuda audiovisual también es relevante al permitirles establecer un punto de vista frente a situaciones que se pueden dar en el contexto escolar. Creo esencial el uso del diálogo para mediar en casos de conflicto dentro y fuera del aula, generar confianza para que los estudiantes expresen su problemas o situaciones que afecten su convivencia.

- ¿Cómo integra los saberes y prácticas culturales de los estudiantes étnicos en su enseñanza?

Desde el área de ciencias sociales resulta oportuno generar los espacios para mostrar a los estudiantes la relevancia de las culturas y grupos étnicos en la consolidación de la historia de Colombia, con el fin de que tengan una clara interpretación de cuál es la riqueza y los aportes de los grupos étnicos, de esta manera se promueve el respeto, la sana convivencia y el reconocimiento del país como pluriétnico y multicultural.

- ¿Utiliza materiales educativos que reflejen la diversidad cultural? Si es así, ¿cuáles y cómo los utiliza?

Considero fundamental el uso de carteleras, proyección de videos, lecturas reflexivas, que no solo permiten adquirir el conocimiento sobre la diversidad, sino también fomentar el respeto hacia ellas y valorar esta riqueza.

- ¿Ha adaptado su plan de estudios o metodologías para atender las necesidades de estudiantes étnicos? ¿De qué manera?

Hasta el momento los planes de estudio se han adaptado con el fin de incluir temáticas apropiadas, que generen en los estudiantes interés hacia el conocimiento de la riqueza cultural del país, promoviendo los espacios de reflexión, la tolerancia y la aceptación de la diferencia; cabe destacar que hasta el momento no se presentado el caso de estudiantes

provenientes de la etnia Wayuu que no hablen español, pero si ha sido necesario ajustar contenidos teniendo en cuenta características particulares asociadas a ritmo de aprendizaje, proceso de lectura y el manejo de la relaciones interpersonales, debido a que en algunos casos son muy retraídos y tímidos.

- ¿Cómo maneja las diferencias lingüísticas o culturales en el aula?

Hasta el momento los estudiantes con los que he trabajado en estos años, manejan el español con fluidez, por ende, no he tenido dificultades asociadas a la lingüística.

4. Barreras y Desafíos:

- ¿Qué barreras ha enfrentado en la implementación de prácticas inclusivas en su aula?

La principal barrera considero que es la disposición de los estudiantes hacia el tema de la tolerancia y aceptación de la diferencia, que afecta notoriamente las relaciones interpersonales y genera situaciones de tensión dentro y fuera del aula, esto puede estar asociado a creencias, costumbres inadecuadas, asociadas a las burlas, el uso de expresiones dañinas.

- ¿Qué recursos o apoyos considera necesarios para mejorar la inclusión de estudiantes étnicos?

La sensibilización es esencial para que dentro de la escuela estemos prestos a no incurrir en prácticas discriminatorias, aunado a ello creo que la elaboración de un proyecto transversal en todos los niveles y que se ejecute durante todo el año lectivo asociado con las competencias socioemocionales y los valores podría contribuir a la disminución de acciones que atenten contra la inclusión.

- ¿Ha recibido apoyo institucional para implementar prácticas interculturales? Si es así, ¿en qué consistió?

No hasta el momento.

- ¿Cómo maneja situaciones de discriminación o exclusión en el aula?

En situaciones de este tipo empleo el diálogo para distinguir el origen del conflicto y poder llegar a acuerdos de no agresión y discriminación entre los estudiantes; en caso de que se presente reiteradas veces se acude a la coordinación de la sede y el departamento de psicorientación para tomar otro tipo de medidas adecuadas para la situación.

- ¿Qué desafíos identifica en la relación con las familias de los estudiantes étnicos?

En algunos casos, la población tiende a ser flotante y por cuestiones familiares o laborales se desplazan de un lugar a otro afectando el proceso formativo de los estudiantes, que pasan por varios colegios durante un mismo año escolar, o se da el caso de que una vez se desplazan quedan desescolarizados por varios meses hasta que retornan a la institución.

Otro desafío es el concerniente a que los estudiantes étnicos no se les permite estar en el proceso escolar con estudiantes del entorno urbano, es decir los cuidadores o padres evitan que se desplacen a la cabecera municipal a estudiar, prefieren que continúen su proceso educativo al interior de las rancherías o centros etnoeducativos.

5. Marco Normativo y Políticas:

- ¿Conoce las políticas o normativas relacionadas con la inclusión educativa de grupos étnicos en Colombia? ¿Cuáles?

La constitución Política de Colombia de 1991 y la ley general de educación 115; además de otras legislaciones que apuntan hacia el reconocimiento de los derechos de la población étnica en Colombia (raizal, afrocolombiana, ROM o indígena)

- ¿Cómo ha aplicado estas normativas en su práctica docente?

En mi labor procuro promover espacios de convivencia sana, teniendo en cuenta que los derechos de mis estudiantes no deben ser vulnerados, independientemente del grupo étnico al que pertenezcan.

- ¿Considera que las políticas actuales son suficientes para garantizar la inclusión de estudiantes étnicos? ¿Por qué?

Aunque se han aunado esfuerzos, aún hace falta mucho por hacer sobretodo en lo que tiene que ver con la verificación y seguimiento de procesos, la garantía del cumplimiento de la ley es difícil de lograr, sería ideal que todos fuéramos garantes, bajo el principio de corresponsabilidad y pudiéramos velar porque todo aquello dispuesto se cumpla y los derechos de la población étnica colombiana no sean vulnerados.

- ¿Qué cambios propondría en las políticas educativas para mejorar la inclusión de estos estudiantes?

Considero que para hacer efectivas las políticas la veeduría, el seguimiento de procesos y la evaluación de las acciones es fundamental, como lo exprese anteriormente desde el principio de corresponsabilidad.

6. Reflexiones Finales:

- ¿Qué cambios considera necesarios en las políticas educativas para mejorar la inclusión de estudiantes étnicos?

Considero que escuchar a las comunidades sería oportuno para conocer de primera mano sus necesidades y así poder gestionar acciones desde la legislación acordes con su realidad, brindándoles la posibilidad no solo de expresarlas sino participar en las propuestas de mejora.

- ¿Qué mensaje le gustaría transmitir a otros docentes sobre la importancia de la educación intercultural?

Podría manifestarles que cada estudiante posee un bagaje cultural único, el cual debemos aprovechar en nuestras aulas para fomentar el respeto por la diferencia, la tolerancia y la buena convivencia; está en cada docente propiciar los espacios para fortalecer las buenas prácticas educativas desde una mirada integral.

- ¿Cómo cree que la inclusión de estudiantes étnicos impacta en la convivencia escolar y en el aprendizaje de todos los estudiantes?

Llevar a cabo procesos de inclusión dentro de la escuela, conlleva mejorar las relaciones interpersonales, mejora el clima del aula y desarrolla valores sociales.

- ¿Qué aspectos de su práctica docente le gustaría mejorar en relación con la inclusión intercultural?

Considero que la elaboración de un proyecto transversal que apunte a la convivencia, las competencias sociemocionales y los valores sería un elemento que favorecerá la inclusión dentro de la institución educativa.

Anexo 5 Entrevistas Actor Social 2

Guía de Entrevista para Docentes

Objetivo: Explorar en profundidad las percepciones, experiencias, prácticas y desafíos de los docentes en relación con la inclusión de estudiantes pertenecientes a grupos étnicos desde una perspectiva intercultural.

1. Datos Generales:

- Nombre (opcional) Jean Carlos Ruiz Miranda
- Años de experiencia docente. Ocho
- Nivel educativo en el que enseña. Magister
- Institución educativa. Centro Etnoeducativo Rural Ballena
- ¿Ha recibido formación en educación intercultural o inclusiva? Si es así, ¿en qué consistió?
Charlas que la Alcaldía ha orientado y tuvo incidencia en la formalización de acuerdo a unos formatos y estableciendo la mecánica de trabajo de los educadores con ese tipo de estudiantes.

2. Percepción sobre la Inclusión Educativa:

- ¿Cómo define usted la inclusión educativa en el contexto de la diversidad étnica y cultural?
Bueno, teniendo el conocimiento de la variedad poblacional en el país y de acuerdo a la comunidad indígena que laboro (wayuu), es indispensable ser conocedor de las costumbres, lengua, estilos de vida y poblacional para poder incidir o transformar la parte educativa.
- ¿Qué importancia le da a la educación intercultural en su práctica docente?
Muy decisivas para el logro de objetivos y el fortalecimiento del desarrollo las actividades
- ¿Cree que la inclusión de estudiantes étnicos es un tema prioritario en su institución? ¿Por qué? No, dado que el desarrollo de la labor el que ve y se preocupa por establecer la conexión cultural en este tipo de estudiantes es el docente que tiene incidencia directa de acuerdo a las asignaturas que se establecen de acuerdo al grado.
- ¿Cómo percibe la actitud de la comunidad educativa (directivos, otros docentes, estudiantes) hacia la diversidad étnica y cultural?
Pues, la verdad hay una dinámica general desde el campo laboral docente y se desarrollan dichas interacciones de acuerdo a los alcances educativos institucionales.

3. Prácticas Pedagógicas:

- ¿Qué estrategias utiliza para promover la inclusión de estudiantes pertenecientes a grupos étnicos en su aula?

El tiempo que llevo interactuando desde el campo docente en el Resguardo Indígena Wayuu que laboro, me ha permitido aprehender que a través de:

- Imágenes
- Palabras claves
- Maquetas

Me llevan a dar una panorámica distinta de acuerdo al desarrollo de la planeación general del grado y el área a trabajar.

- ¿Cómo integra los saberes y prácticas culturales de los estudiantes étnicos en su enseñanza?

Algo que me ha funcionado dentro del ámbito académico y laboral que que vengo desarrollando ha sido las costumbres de la etnia y prácticas culturales dan una visión distinta frente a la dinámica en el aula ej: la resolución de conflictos educativos aula (Manual de convivencia) y culturalmente wayuu está el (Palabrero o Pütchipü), dos ámbitos distintos, pero, con la misma finalidad (Resolver conflictos).

- ¿Utiliza materiales educativos que reflejen la diversidad cultural? Si es así, ¿cuáles y cómo los utiliza?

Si, los tejidos y desde el aula se hace la incorporación de las temáticas en sus estilos de vidas

- ¿Ha adaptado su plan de estudios o metodologías para atender las necesidades de estudiantes étnicos? ¿De qué manera?

En el tiempo que tenemos de estar desempeñando esta labor, puedo decir que desde el año 2024 en el segundo semestre se están realizando ajustes formales dentro de las estructuras institucionales en miras de esta población específica.

- ¿Cómo maneja las diferencias lingüísticas o culturales en el aula?

Hay una gran diferencia dado que para la población es fácil manejar las temáticas en su lenguaje, solo que hay un % pequeño que no habla y no entiende el wayuunaiki.

4. Barreras y Desafíos:

- ¿Qué barreras ha enfrentado en la implementación de prácticas inclusivas en su aula?

La mayor dificultad es la falta de accesos a recursos que permiten o pueden hacerlos entender y participar al mismo ritmo que sus compañeros.

- ¿Qué recursos o apoyos considera necesarios para mejorar la inclusión de estudiantes étnicos?

Internet, equipos electrónicos (Tablet), computadores...

- ¿Ha recibido apoyo institucional para implementar prácticas interculturales? Si es así, ¿en qué consistió?

Sí, en la resolución de conflictos escolares. Se realiza el diseño de un formato que digitaliza la opción de la resolución de los conflictos (Manual de Convivencia o Palabreo Wayuu) eso permitió incorporar al Manual y el PEC institucional.

- ¿Cómo maneja situaciones de discriminación o exclusión en el aula?

Literalmente no hemos tenido esa situación en el tiempo que llevo laborando en el Centro educativo ya que su población es inferior a las 300 estudiantes con sus sedes y queda en zona rural.

- ¿Qué desafíos identifica en la relación con las familias de los estudiantes étnicos?

La distancia que toman en la medida que su interacción con las costumbres y prácticas occidentales las van incorporando a sus estilos de vida.

5. Marco Normativo y Políticas:

- ¿Conoce las políticas o normativas relacionadas con la inclusión educativa de grupos étnicos en Colombia? ¿Cuáles?

No

- ¿Cómo ha aplicado estas normativas en su práctica docente?

Solo hasta finales del 2024 la alcaldía se ha hecho presente con estas necesidades, aún que la parte normativa del país lleva mayor tiempo queriendo hacerse visible en la vida de los grupos étnicos y jóvenes con dificultades.

- ¿Considera que las políticas actuales son suficientes para garantizar la inclusión de estudiantes étnicos? ¿Por qué?

De la manera que se puede incidir en garantizar la inclusión en dicha comunidades o grupos étnicos, se debe a la presencia de dichas instancias que formen, a quienes diariamente tienen la labor de ejercer dicha función.

- ¿Qué cambios propondría en las políticas educativas para mejorar la inclusión de estos estudiantes?

Que se establezcan pautas concretas de manera institucional.

6. Reflexiones Finales:

- ¿Qué cambios considera necesarios en las políticas educativas para mejorar la inclusión de estudiantes étnicos?

Se me hace difícil decir algo de manera concreta, cuando es algo nuevo de forma institucional.

- ¿Qué mensaje le gustaría transmitir a otros docentes sobre la importancia de la educación intercultural?

Algo que nos hace tener un poco de ausencia en las instituciones con sus etnias se debe a las políticas nacionales sobre las cuales toca educar y formar a los estudiantes para efectos de evaluar desconociendo los saberes culturales de cada pueblo y se impone de forma hegemónica en cada institución. Eso nos obliga a ser más prácticos con las costumbres de las culturas y tratar de hacerlas presentes en la labor docente.

- ¿Cómo cree que la inclusión de estudiantes étnicos impacta en la convivencia escolar y en el aprendizaje de todos los estudiantes?

Pues, el impacto dentro de la convivencia hace de ellos personajes más visibles y activos en la dinámica y desarrollo de las clases.

- ¿Qué aspectos de su práctica docente le gustaría mejorar en relación con la inclusión intercultural?

Poder tener un aula o espacio personalizado de acuerdo a el perfil profesional teniendo acceso a los recursos que el estado otorga a las instituciones, pero tienen ciertas restricciones.

Anexo 6 Entrevistas Actor Social 3

Guía de Entrevista para Docentes

Objetivo: Explorar en profundidad las percepciones, experiencias, prácticas y desafíos de los docentes en relación con la inclusión de estudiantes pertenecientes a grupos étnicos desde una perspectiva intercultural.

1. Datos Generales:

- Nombre. Andrés Alfonso Díaz
- Años de experiencia docente. 1 año
- Nivel educativo en el que enseña. Primaria
- Institución educativa. Juan Jacobo Aragón García
- ¿Ha recibido formación en educación intercultural o inclusiva? Si es así, ¿en qué consistió?

Si, la consistió en las normas y las políticas públicas que abarcan la interculturalidad de nuestro país, la riqueza que prevalece en ella y la importancia de enseñar respetando cada uno de los pueblos étnicos que encontremos.

2. Percepción sobre la Inclusión Educativa:

- ¿Cómo define usted la inclusión educativa en el contexto de la diversidad étnica y cultural?

la inclusión educativa es el proceso continuo de reconocer y valorar la diversidad de característica, intereses, posibilidades, usos y costumbre de cada una de las riquezas culturales de una etnia a lo largo de su trayectoria educativa, respondiendo de manera adecuada a sus necesidades las cuales favorecen la multiculturalidad y la importancia de cada pueblo étnico.

- ¿Qué importancia le da a la educación intercultural en su práctica docente?

La educación intercultural en mi práctica docente es de vital importancia la cual es un reto de avanzar a la construcción de la paz, cuando reconocemos la interculturalidad que tenemos somos capaces de atender la diversidad en el salón de clase, para que se dé una mayor igualdad, equidad y respeto, la cual fortalecerá un dialogo más armónico dentro mis estudiantes y docentes.

- ¿Cree que la inclusión de estudiantes étnicos es un tema prioritario en su institución? ¿Por qué?

La inclusión es un tema de vital importancia ya que a través de los grupos étnicos se puede enriquecer más nuestros conocimientos, conducir a nuevas ideas y aun cambio positivo. La cual logra integrar a todos los estudiantes como iguales dentro de la comunidad educativa y la sociedad en la que pueden participar y contribuir.

- ¿Cómo percibe la actitud de la comunidad educativa (directivos, otros docentes, estudiantes) hacia la diversidad étnica y cultural?

En nuestra institución educativa se percibe que hay mucha diversidad étnica y cultural ya que cada uno de los directivos docentes, docentes, servicios generales y estudiantes hay un trato armónico, de empatía y respeto por cada uno de las personas, las cuales pueden pertenecer a los grupos indígenas arraigado a nuestra región o afrocolombianos en su grande mayoría, restando nuestra diversidad.

3. Prácticas Pedagógicas:

- ¿Qué estrategias utiliza para promover la inclusión de estudiantes pertenecientes a grupos étnicos en su aula?

Primeramente, hay que basarse en crear un ambiente inclusivo donde todos nos respetemos, establecer reglas y límites, fomentar dialogo armónico e inclusivo entre todos los estudiantes dentro y fuera del salón de clase con el fin de respetar las diferencia de cada uno de sus compañeros, promover la participación en charlas de inclusión donde cada unos de los estudiantes sea el protagonista.

- ¿Cómo integra los saberes y prácticas culturales de los estudiantes étnicos en su enseñanza?

La integración de saberes y prácticas culturales en la enseñanza de nuestros estudiantes se basa en construir la educación intercultural cuando se aprende a valorar nuestra propia cultura desde allí se juega un papel muy importante en la integración dentro del papel como orientador del proceso de enseñanza aprendizaje, la cual permite la capacidad de criticar de manera formadora para acabar con el racismo y xenofobia dentro de los planteles educativos y la sociedad en general.

- ¿Utiliza materiales educativos que reflejen la diversidad cultural? Si es así, ¿cuáles y cómo los utiliza?

Dentro del aula en la práctica docente se utilizan diversos materiales donde entre los cuales tenemos el uso de aparatos electrónicos, que se en la globalización de hoy día todos los estudiantes tienen acceso a ellos sin importar su grupo étnico, también contamos con materiales tradicionales como libros donde se relatan costumbres y usos de los diferentes grupos étnicos de nuestro país.

- ¿Ha adaptado su plan de estudios o metodologías para atender las necesidades de estudiantes étnicos? ¿De qué manera?

Al encontrarme con un aula diversa y multicultural como docente tengo que adaptar metodologías de acuerdo a las necesidades de cada uno de mis estudiantes para por incluirlos a todos a través de la lúdica y trabajos colaborativos.

- ¿Cómo maneja las diferencias lingüísticas o culturales en el aula?

Las diferencias culturales dentro del aula de clase son una ventaja que como docente tenemos el privilegio ya que favorece el aprendizaje de todos de las diferencias que tenemos en nuestro país, como las lenguas nativas, vestimenta, resguardos. Todo bajo el respeto y educar para la vida.

4. Barreras y Desafíos:

- ¿Qué barreras ha enfrentado en la implementación de prácticas inclusivas en su aula?
Las barreras son en la que nos encontramos al implementar las practicas inclusivas son: la falta de recursos adecuados para atender a cada estudiante, la falta de capacitación que hemos tenidos sobre las practicas inclusiva.
- ¿Qué recursos o apoyos considera necesarios para mejorar la inclusión de estudiantes étnicos?
Primeramente, considero que se debe tener un apoyo psicopedagógico el cual permitirá llevar el proceso educativo de una manera más armónico y eficaz.
- ¿Ha recibido apoyo institucional para implementar prácticas interculturales? Si es así, ¿en qué consistió?
Hasta en mi práctica docente no he recibido apoyo institucional para la implementación de prácticas educativas interculturales.
- ¿Cómo maneja situaciones de discriminación o exclusión en el aula?
Cuando se educa de manera integral, respetando la diversidad que hay tenemos claro cómo enfrentar la discriminación, fomentando talleres colaborativos que mejoren la autoestima de cada estudiante, así mismo visualizar los tipos de discriminación que se están presentando y con ayuda de orientación escolar buscar estrategias para acabar con ellas.
- ¿Qué desafíos identifica en la relación con las familias de los estudiantes étnicos?
A pesar que Colombia ha venido trabajando en el proceso de inclusión y así mismo las instituciones educativas, uno de los grandes desafíos que enfrentan las familias de los grupos étnicos es la discriminación, la vulneración en algunos casos de sus derechos basándonos en la autonomía que ellos tienen.

5. Marco Normativo y Políticas:

- ¿Conoce las políticas o normativas relacionadas con la inclusión educativa de grupos étnicos en Colombia? ¿Cuáles?
Colombia es un país multicultural y es por eso que las normas que se establecen desde su constitución política de 1991 es con el fin de respetar la autonomía y la diversidad que el se encuentran, en los espacios educativos tenemos la ley 115 de 1994, el convenio 169 de la OIT, la ley 70 de 1993.
- ¿Cómo ha aplicado estas normativas en su práctica docente?
Como todo buen colombiano estamos mandado a cumplir las normas que están establecidas en la constitución y como docentes respeto la diversidad cultural que encontramos en las aulas de clase y en la sociedad en general, lo cual nos lleva en todo momento a fortalecer y respetar los distintos pueblos étnicos.

- ¿Considera que las políticas actuales son suficientes para garantizar la inclusión de estudiantes étnicos? ¿Por qué?

Las políticas actuales garantizan la inclusión ya que son estrategias que fomentan la permanencia y a la educación pertinente de calidad, y el mejoramiento continuo mediante la asignación de personas de apoyo y la identificación de instituciones educativas que puedan brindar atención.

- ¿Qué cambios propondría en las políticas educativas para mejorar la inclusión de estos estudiantes?

Los cambios a las políticas educativa para mejorar la inclusión serian identificar e individualizar cada uno de los pueblos respetando usos y costumbre, para que de esa manera allá una igualdad de condiciones.

6. Reflexiones Finales:

- ¿Qué cambios considera necesarios en las políticas educativas para mejorar la inclusión de estudiantes étnicos?

La inclusión reconoce que todos los estudiantes tienen necesidades individuales y los maestros deben estar capacitados para facilitar espacios de aprendizaje que respondan a cada una de las necesidades de todos y todas. Debe ser la prioridad en las políticas públicas reconocer la diversidad y darle al maestro las herramientas necesarias para trabajar sobre cada una de ellas sin distinción alguna.

- ¿Qué mensaje le gustaría transmitir a otros docentes sobre la importancia de la educación intercultural?

A todos los docentes les quiero decir que es importante principalmente reconocer la diversidad que tenemos en nuestras aulas, a partir de allí dar la importancia a cada una de ellas para que así podamos enseñar en la diversidad y para la diversidad, haciendo participe a cada uno de los estudiantes en este proceso y respetando sus usos, costumbre o discapacidad que este en el aula.

- ¿Cómo cree que la inclusión de estudiantes étnicos impacta en la convivencia escolar y en el aprendizaje de todos los estudiantes?

Es innegable que la inclusión nos brinda oportunidades de aprendizaje a todos los estudiantes, docente y directivos lo cual transforma a la sociedad, a vivir aceptando las diferencias y admitir la diversidad entre cada uno de los estudiantes.

- ¿Qué aspectos de su práctica docente le gustaría mejorar en relación con la inclusión intercultural?

Uno de los aspectos seria utilizar distintas estrategias de enseñanzas que me permitan llegar a todos los estudiantes y brindarles diversas oportunidades de aprendizaje, donde ellos puedan trabajar en equipo, lo cual me permitirá enseñar y a mantener a mis estudiantes en armonía respetando las diversidad.

Anexo 7 Entrevistas Actor Social 4

Guía de Entrevista para Docentes

Objetivo: Explorar en profundidad las percepciones, experiencias, prácticas y desafíos de los docentes en relación con la inclusión de estudiantes pertenecientes a grupos étnicos desde una perspectiva intercultural.

1. Datos Generales:

- Nombre (opcional): Karina Camargo Mindiola
- Años de experiencia docente. 8 Años
- Nivel educativo en el que enseña. Básica Primaria
- Institución educativa. Juan Jacobo Aragón
- ¿Ha recibido formación en educación intercultural o inclusiva? Si es así, ¿en qué consistió?
Hasta el momento no.

2. Percepción sobre la Inclusión Educativa:

- ¿Cómo define usted la inclusión educativa en el contexto de la diversidad étnica y cultural?
La definiría como un enfoque educativo que reconoce, valora y busca de responder a la diversidad que hay en cada estudiante: buscando un objetivo primordial que es garantizar el acceso y la participación de todos los alumnos sin importar su origen cultural y etnia.
- ¿Qué importancia le da a la educación intercultural en su práctica docente?

Partiendo del hecho que Colombia es un país diverso, yo trato de darle mucha importancia a la educación intercultural por varios razones como: el desarrollo de estas nos permite construir sociedades más justas e inclusivas, desarrollar competencias interculturales en los estudiantes enriqueciendo en proceso de enseñanza – aprendizaje, utilizando diversas estrategias que van desde incorporar contenidos de diversas culturas promoviendo el dialogo entre estudiantes de diferentes culturas fomentando el dialogo y el respeto en el aula. Pero aclaro hasta el momento en la institución no hay un currículo o un proyecto que se esté trabajando sobre estos temas.

De esta manera, se estará formando ciudadanos críticos,

Pensaría que utilizando diversas estrategias que van de la mano de las practicas pedagógicas, cultivando en los estudiantes habilidades y actitudes necesarias para convertirse en buenos ciudadanos reflexivos que valoran y se identifican con sus comunidades, se mantiene informados sobre los procesos que se desarrollan y se comprometen con los diferentes procesos que se desarrollan en la comunidad de la que hacen parte.

- ¿Cree que la inclusión de estudiantes étnicos es un tema prioritario en su institución? ¿Por qué?

Yo no sé si prioritario ya que tengo poco tiempo de haber ingresado a la Institución, pero he observado algunas manifestaciones que me hacen creer que sí.

- ¿Cómo percibe la actitud de la comunidad educativa (directivos, otros docentes, estudiantes) hacia la diversidad étnica y cultural?

Yo la percibo de manera natural, se reciben y forman niños de diversas culturas a los que se les respeta y de ninguna manera se excluyen, pero creo que es necesario trabajar en procesos formativos y pedagógicos estructurados que nos hagan crecer y comprometernos más con estos procesos; todavía estamos muy incipientes y nos falta mucho.

3. Prácticas Pedagógicas:

- ¿Qué estrategias utiliza para promover la inclusión de estudiantes pertenecientes a grupos étnicos en su aula?

Las estrategias pueden ser muchas que van desde la creación de conocimientos y la valoración de la diversidad cultural y esto se logra investigando y aprendiendo de las diferentes culturas de los estudiantes, incorporando contenidos de las diversas culturas de nuestros estudiantes al currículo, adaptándolo así a las prácticas pedagógicas utilizando metodologías de formación variadas mediante un ambiente de aprendizaje inclusivo donde todos los estudiantes tengan cabida y se sientan reconocidos e importantes.

- ¿Cómo integra los saberes y prácticas culturales de los estudiantes étnicos en su enseñanza?

Se puede integrar creando un proceso serio de investigación y dialogo, no solo con los estudiantes sino integrando a los padres de familia, las instituciones indígenas, también mediante el uso de metodologías participativas, incorporando saberes culturales al currículo de la institución de nuestra institución educativa entre otras; creo seriamente que al implementar estas estrategias se estará construyendo un puente entre la cultura de nuestros estudiantes y el conocimiento escolar los que enriquecerá de una u otra manera el proceso.

- ¿Utiliza materiales educativos que reflejen la diversidad cultural? Si es así, ¿cuáles y cómo los utiliza?

Dentro de la institución hasta el momento yo observo que poco. Pero se podrán utilizar libros de cuentos, leyendas, poesía, obras de teatro, materiales audiovisuales como videos,

documentales y también materiales impresos; otra propuesta sería acercar a esas comunidades a la institución educativa mediante el uso de charlas y otras expresiones culturales donde ellos puedan manifestar su cultura de donde vienen, como han vivido, cuáles son sus expectativas y formas de vida y que lo asemeja y lo diferencia de la nuestra.

- ¿Ha adaptado su plan de estudios o metodologías para atender las necesidades de estudiantes étnicos? ¿De qué manera?

Hasta el momento yo no lo he hecho.

- ¿Cómo maneja las diferencias lingüísticas o culturales en el aula?

Las diferencias lingüísticas se dan de manera natural porque todos en el salón hablamos el mismo idioma que es el español, quizás podemos notar unas diferencias en algunas palabras que hacen parte del vocabulario de una u otra cultura; cuando esto ha sucedido tratamos de indagar sobre su significado para adaptarlo al nuestro y reconocer que está aportando el compañero de su cultura.

En cuanto a las diferencias culturales estas son más arraigadas, se notan más y se manifiestan de manera directa en el actuar diario de estos jóvenes desde el momento que llegan, los juegos que practican, la forma en que se relacionan con sus compañeros, la alimentación y otras.

4. Barreras y Desafíos:

- ¿Qué barreras ha enfrentado en la implementación de prácticas inclusivas en su aula?

Como dije anteriormente todavía no tenemos una implementación de las prácticas inclusivas en la institución, solo unas situaciones que se presentan de forma natural y de convivencia; que se van desarrollando teniendo como eje el respeto por las diferencias de todos los que integramos esta comunidad llamada Juan Jacobo Aragón.

- ¿Qué recursos o apoyos considera necesarios para mejorar la inclusión de estudiantes étnicos?

Dentro de los recursos de apoyo que yo consideraría indispensables para mejorar la inclusión de los estudiantes étnicos en la básica primaria de nuestra institución serían una serie de recursos y apoyos que aborden diversas dimensiones de la experiencia educativa desde la formación docente en estas áreas, la vinculación de las comunidades al proceso, la

implementación de materiales educativos culturalmente relevantes, la participación de la comunidad y porque no apoyo lingüístico a través de algunos docentes que se pudieran formar en estas lenguas originarias; pero no podemos olvidar que también se necesitan recursos financieros.

- ¿Ha recibido apoyo institucional para implementar prácticas interculturales? Si es así, ¿en qué consistió?

Hasta el momento no; solo que el área donde me desempeño tiene un sentido social y cultural y por eso se puede percibir la afinidad con el tema.

- ¿Cómo maneja situaciones de discriminación o exclusión en el aula?

Hasta el momento se maneja a través de formación en valores, utilizando herramientas como cuentos, lecturas, videos de enseñanza y talleres de solución de conflictos.

- ¿Qué desafíos identifica en la relación con las familias de los estudiantes étnicos?

5. Marco Normativo y Políticas:

- ¿Conoce las políticas o normativas relacionadas con la inclusión educativa de grupos étnicos en Colombia? ¿Cuáles?

✚ La principal es la constitución de 1991m en sus artículos 7 y 8 donde se reconocer la diversidad étnica y cultural de Colombia. También los artículos 70 y 330 que habla sobre los grupos étnicos.

✚ La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) en su Título III Capitulo 3sobre la etnoeducación.

✚ Y el decreto 808 de 1995 que reglamenta la atención educativa para grupos étnicos, reconociendo su derecho para desarrollar currículos propios, alfabetos en lenguas nativas, seleccionar etnoeducadores y administrar sus instituciones educativas.

- ¿Cómo ha aplicado estas normativas en su práctica docente?

Más que aplicarlas en alguna ocasión las he socializado y sé que existen y que actualmente se hacen cumplir.

- ¿Considera que las políticas actuales son suficientes para garantizar la inclusión de estudiantes étnicos? ¿Por qué?

Desde mi punto de vista personal creo que sí, y lo digo con conocimiento de causa ya que estoy en un departamento (La Guajira) donde hay varias culturas étnicas y he observado como ellos se han apropiado de sus procesos y como han hecho realidad eso que está escrito en la ley. A lo largo de estos años he podido reconocer esa fortaleza en sus procesos académicos donde buscan fortalecer y mantener su cultura, es un arraigo cultural fuerte en unas comunidades más que otra, pero si se da; pero a nivel de país no creo que sea igual.

- ¿Qué cambios propondría en las políticas educativas para mejorar la inclusión de estos estudiantes?

No me atrevería en este momento a sugerir cambios en mi institución porque acá no hay una política de inclusión como tal.

6. Reflexiones Finales:

- ¿Qué cambios considera necesarios en las políticas educativas para mejorar la inclusión de estudiantes étnicos?

Creería que se requieren cambios significativos en las políticas educativas que aborden las múltiples dimensiones de la desigualdad y la discriminación; dentro de esos cambios se podría dar el fortalecimiento de la educación intercultural que va desde la ampliación de cobertura y la calidad y pertinencia, otro aspecto a reforzar es la formación docente inicial y continua, sin dejar a un lado la adaptación de los currículos y dentro de ellos es pertinente la flexibilidad y la contextualización y no menos importante la producción de materiales educativos culturalmente relevantes, la participación de las comunidades y todo esto de la mano de una buena inversión económica para tal fin.

- ¿Qué mensaje le gustaría transmitir a otros docentes sobre la importancia de la educación intercultural?

En un mundo cada vez más diverso e interconectado, donde las culturas se entrelazan y las identidades se multiplican podemos decir que la educación intercultural se ha convertido en una necesidad imperante, por ello los invito a sumarnos a esta apasionante tarea de construir una educación intercultural que transforme vidas y que construya un mundo mejor.

- ¿Cómo cree que la inclusión de estudiantes étnicos impacta en la convivencia escolar y en el aprendizaje de todos los estudiantes?

La inclusión de estudiantes étnicos en la convivencia escolar creo que tiene un impacto positivo y enriquecedor que permite unas relaciones más duraderas mejorando el ambiente escolar y creando unas bases fuertes al promover el respeto, la valoración de la diversidad y la construcción de relaciones interculturales donde se crea un ambiente educativo más justo, inclusivo y enriquecedor para todos.

- ¿Qué aspectos de su práctica docente le gustaría mejorar en relación con la inclusión intercultural?

Yo diría que todo porque estamos en cero.

Anexo 8 Entrevistas Actor Social 5

Guía de Entrevista para Docentes

Objetivo: Explorar en profundidad las percepciones, experiencias, prácticas y desafíos de los docentes en relación con la inclusión de estudiantes pertenecientes a grupos étnicos desde una perspectiva intercultural.

1. Datos Generales:

- Nombre (opcional) LUIS ALBERTO SALAZAR ORDOÑEZ
- Años de experiencia docente. 10
- Nivel educativo en el que enseña. BASICA SECUNDARIA
- Institución educativa. JUAN JACOBO ARAGON
- ¿Ha recibido formación en educación intercultural o inclusiva? Si es así, ¿en qué consistió?
SI, LA FORMACION CONSISTIA EN PODER ELIMINAR BARRERAS EDUCATIVAS QUE IMPIDEN LA PARTICIPACION, APRENDIZAJE Y DESARROLLO DE TODOS LOS ESTUDIANTES.

2. Percepción sobre la Inclusión Educativa:

- ¿Cómo define usted la inclusión educativa en el contexto de la diversidad étnica y cultural?
Es La Educación Adaptable A Todos Los Estudiantes, Independiente De Sus Características, Intereses O Necesidades, Y En Este Caso, Independiente De Su Cultura Y Población.
- ¿Qué importancia le da a la educación intercultural en su práctica docente?
La Educación Intercultural En Nuestra Práctica Docente Es Muy Importante, Ya Que Nos Permite Valorar Y Enríquecernos De Estas Diferencias Culturales, El Respeto Como La Base De Esta Interacción.
- ¿Cree que la inclusión de estudiantes étnicos es un tema prioritario en su institución? ¿Por qué?
Pienso Que En Nuestra Institución Es Importante La Inclusión De La Población En General, Teniendo En Cuenta De Que Vivimos En Un Contexto Intercultural Con Indígenas, Desplazados, Inmigrantes, Entre Otros.
- ¿Cómo percibe la actitud de la comunidad educativa (directivos, otros docentes, estudiantes) hacia la diversidad étnica y cultural?
La Actitud De Nuestros Directivos Institucionales Y Docentes Es Muy Positiva Y Flexible En Cuanto A Los Tiempos De Los Requisitos Y Actividades, Por Otro Lado, Algunos Estudiantes Son Intranquilos En Referencia Con Estudiantes Nuevos De Otras Culturas.

3. Prácticas Pedagógicas:

- ¿Qué estrategias utiliza para promover la inclusión de estudiantes pertenecientes a grupos étnicos en su aula?

En Mi Área De Educación Física Realizo Actividades Dinámicas Y Lúdicas A Través De Un Aprendizaje Colaborativo, Donde Se Promueve La Inclusión, Los Valores Y La Sana Convivencia.

- ¿Cómo integra los saberes y prácticas culturales de los estudiantes étnicos en su enseñanza?

Cada Saber Cultural Es Importante Para Fortalecer Los Aprendizajes. Desde Los Conocimientos Previos Podemos Integrarlos A Través De Los Juegos Tradicionales De Cada Cultura.

- ¿Utiliza materiales educativos que reflejen la diversidad cultural? Si es así, ¿cuáles y cómo los utiliza?

Desde Mi Área De Educación Física Podemos Reflejar La Diversidad Cultural A Través Del Juego Y Sus Variantes En Cada Cultura.

- ¿Ha adaptado su plan de estudios o metodologías para atender las necesidades de estudiantes étnicos? ¿De qué manera?

Metodológicamente Si He Modificado Gran Variedad De Actividades Para Poder Atender Las Necesidades De La Población Étnica Que Cuenta La Institución.

- ¿Cómo maneja las diferencias lingüísticas o culturales en el aula?

A Las Diferencias Lingüísticas Se Les Da Un Trato General, Ya Que No Impiden El Desarrollo De Las Actividades Y Del Aprendizaje Significativo, Mientras Que Con Las Diferencias Culturales En El Aula Se Hace Seguimiento Constante Para Fomentar La Inclusión Y Evitar La Falta De Respeto Hacia Las Mismas.

4. Barreras y Desafíos:

- ¿Qué barreras ha enfrentado en la implementación de prácticas inclusivas en su aula?

Algunas Barreras En Mi Área De Educación Física Son Las Condiciones Ambientales Del Contexto, La Falta De Implementos Y Materiales Suficientes, Espacios Adecuados.

- ¿Qué recursos o apoyos considera necesarios para mejorar la inclusión de estudiantes étnicos?

Suficiente Material Lúdico Deportivo, Espacios Adecuados Bajo Sombra, Capacitaciones Y Actualizaciones De Temas Y Estrategias De Inclusión.

- ¿Ha recibido apoyo institucional para implementar prácticas interculturales? Si es así, ¿en qué consistió?

NO.

- ¿Cómo maneja situaciones de discriminación o exclusión en el aula?

Inicialmente Se Maneja A Través Del Dialogo, La Reflexión Y Mutuo Acuerdo Con Actividades De Inclusión, De Seguir Estas Situaciones Se Maneja Con La Comisión De Convivencia De La Institución.

- ¿Qué desafíos identifica en la relación con las familias de los estudiantes étnicos?

Algunos Desafíos Con Las Familias De Estudiantes Étnicos Se Basa En Su Bajo Nivel Educativo, Pocos Medios De Comunicación, Su Nivel Socio Económico Para Cumplir Con Los Requisitos Y Obligaciones Académicas.

5. Marco Normativo y Políticas:

- ¿Conoce las políticas o normativas relacionadas con la inclusión educativa de grupos étnicos en Colombia? ¿Cuáles?

Además de la ley 115 de educación quien regula los fundamentos de los grupos étnicos, la ley 804 nos plantea la creación del currículo a través de una concertación social, cultural e investigativa.

- ¿Cómo ha aplicado estas normativas en su práctica docente?

En mi práctica docente estas normas podemos aplicarlas a través de las diferentes concertaciones con los estudiantes y teniendo conocimiento de base, de las culturas que están asentadas en nuestro territorio.

- ¿Considera que las políticas actuales son suficientes para garantizar la inclusión de estudiantes étnicos? ¿Por qué?

Las políticas actuales no son suficientes para garantizar la inclusión de estudiantes étnicos, estas deben de venir acompañadas con capacitaciones, transporte de zonas rurales,

acompañamiento y adaptación, alimentación, seguimiento, entre muchas cosas más que hacen más fácil la adaptación e integración de la población étnica.

- ¿Qué cambios propondría en las políticas educativas para mejorar la inclusión de estos estudiantes?

Teniendo en cuenta que nuestro país es multicultural y contamos con gran variedad de estas, El principal cambio comienza con la revisión minuciosa de estas políticas, poder realizar un seguimiento constante que sea ejecutado por la misma población. También se promocionaría la cultura étnica con mas fuerza en territorios de gran impacto.

6. Reflexiones Finales:

- ¿Qué cambios considera necesarios en las políticas educativas para mejorar la inclusión de estudiantes étnicos?

Algunos cambios considerables son con respecto a la introducción, adaptación y flexibilización de estos estudiantes a nuevos contextos.

Mejoras directas en el PEI y en el currículo.

Metodología y estrategias flexibles.

- ¿Qué mensaje le gustaría transmitir a otros docentes sobre la importancia de la educación intercultural?

La educación intercultural es la base de lo que somos como colombianos, es nuestro deber promulgar y respetar esta gran riqueza cultural que nos hace únicos. Los docentes somos los llamados a proteger nuestra cultura a través de estrategias y metodologías que impacten positivamente en la sociedad, mostrando lo mejor de nosotros.

- ¿Cómo cree que la inclusión de estudiantes étnicos impacta en la convivencia escolar y en el aprendizaje de todos los estudiantes?

La convivencia escolar está marcada por las pautas institucionales y la forma de afrontar este tema, más sin embargo, la inclusión de estudiantes étnicos es una buena estrategia para fomentar la interculturalidad, el trabajo en equipo y aprendizajes significativos.

- ¿Qué aspectos de su práctica docente le gustaría mejorar en relación con la inclusión intercultural?

Dentro de mi práctica docente me gustaría implementar nuevas estrategias y actividades lúdicas que resalte la diversidad cultural de nuestro territorio, fortaleciendo lazos de amistad y aprendizaje.

Síntesis Curricular Tutora

Dra. Delia Mera Mendes

Licenciada en Educación, mención Ciencias Pedagógicas (UCAB).

Magister en Educación, mención Procesos de Aprendizaje (UCAB),

Doctora en Educación (UPEL - IPC).

Con diferentes diplomados en metodología de la investigación, orientación educativa, atención a niños dentro del espectro autista, construcción de aulas virtuales, diseño curricular y evaluación por competencias.

Participante de las Líneas de Investigación Laboratorio Socioeducativo (CIE) y Desarrollo Cognitivo (NICIE). Investigadora PEII (A).

Participante en proyectos referidos a autoestima, gerencia educativa, procesos cognitivos y con publicaciones relacionadas.

Tutora y jurado para diversos trabajos de grado (UCAB, UPEL-IPC, CUAM). Profesora adscrita al Departamento de Pedagogía, UPEL-IPC, coordinadora de la Maestría en Gerencia Educacional, UPEL IPC.