

Percepciones sobre la educación bilingüe e intercultural indígena en Colombia

Perceptions of bilingual and intercultural indigenous education in Colombia

Angela María Maya Maya¹✉, Catalina Argüello-Gutiérrez^{2,3}

Resumen

El presente estudio da cuenta de un proceso de diagnóstico con profesorado y alumnado para valorar la educación intercultural bilingüe en comunidades indígenas de Colombia, con un enfoque metodológico mixto, no experimental y transversal. Se recogió información sociodemográfica, así como percepciones y experiencias sobre la implementación de la educación bilingüe e intercultural, considerando las barreras estructurales, pedagógicas y culturales. Se aplicaron encuestas a nivel nacional en Colombia a 84 docentes y, como fase de profundización territorial del mismo estudio, se realizó un acercamiento participativo en la comunidad indígena de Pueblo Rico, en la que fueron encuestados 59 docentes y se realizaron entrevistas a 45 docentes y 100 estudiantes de diverso origen étnico. El análisis combinó la estadística descriptiva y comparativa con un abordaje temático cualitativo. Los resultados reflejan las limitaciones del uso de la lengua materna, la desigualdad en el acceso a recursos y la ausencia de formación docente especializada, pero también emergen prácticas valiosas y un sentido de identidad cultural por parte de la comunidad educativa, lo que permite construir el modelo que articula políticas públicas, saberes ancestrales, participación comunitaria y estrategias pedagógicas inclusivas. Se concluye que el fortalecimiento de la educación intercultural bilingüe requiere superar enfoques normativos y garantizar la presencia activa de las comunidades para el diseño de propuestas educativas que sean culturalmente pertinentes y sostenibles, enfocadas en reducir brechas de exclusión y a dignificar las lenguas y culturas originarias en el ámbito escolar.

Palabras clave: Educación intercultural, Educación bilingüe, Bilingüismo, Grupo étnico, Educación inclusiva

Abstract

This study reports a diagnostic process conducted with teachers and students to assess intercultural bilingual education in Indigenous communities in Colombia, using a mixed, non-experimental, cross-sectional methodological approach. Sociodemographic information, perceptions, and experiences were collected regarding the implementation of bilingual and intercultural education, considering its structural, pedagogical, and cultural barriers. Surveys were administered at the national level in Colombia with 84 teachers, and, as a territorial deepening phase of the same study, a participatory approach was carried out in the Indigenous community of Pueblo Rico, in which 59 teachers participated in the survey, and interviews were conducted with 45 teachers and 100 students of diverse ethnic origin. The analysis combined descriptive and comparative statistics with a qualitative thematic approach. The results reflect the limitations in the use of the mother tongue, inequality in access to resources, and the absence of specialized teacher training. Still, valuable practices and a sense of cultural identity also emerge within the educational community, allowing the construction of a model that articulates public policies, ancestral knowledge, community participation, and inclusive pedagogical strategies. It is concluded that strengthening intercultural bilingual education requires overcoming normative approaches and guaranteeing the active presence of communities in the design of educational proposals that are culturally relevant and sustainable, focused on reducing exclusion gaps and on dignifying Indigenous languages and cultures within the school context.

Keywords: Intercultural education, Bilingual education, Bilingualism, Ethnic group, Inclusive education

1 Institución Educativa Dachi Dada Kera, Universidad Internacional Iberoamericana, Colombia, 2 Universidad Internacional de La Rioja, España

3 Universidad Internacional Iberoamericana, México ✉ e-mail: angela.maya@doctorado.unini.edu.mx



INTRODUCCIÓN

La educación es considerada como un derecho que ayuda al desarrollo y a la inclusión social a nivel mundial (UNESCO, 2021). En Colombia, se han realizado esfuerzos para mejorar la calidad y el acceso a la educación. No obstante, los pueblos indígenas siguen enfrentando barreras importantes como la falta de infraestructura educativa en territorios remotos, currículos descontextualizados que no integran su cultura, y la escasa formación intercultural de los docentes (Padilla y Flores, 2022, 2018; Parales, 2023; Tobar, 2020). Si bien ha habido importantes avances, como, por ejemplo, que en la Constitución Política Colombiana de 1991 se ha establecido el hecho de garantizar los derechos de los grupos indígenas, preservando la diversidad étnica, y la implementación del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), aún persisten prejuicios hacia las comunidades indígenas y limitaciones económicas que dificultan el acceso equitativo a la educación, situación que lleva a las comunidades indígenas a realizar grandes esfuerzos para superar dichos obstáculos. Colombia se caracteriza por su diversidad cultural, siendo una de sus mayores riquezas, pero esto no se refleja en su totalidad cuando se trata de políticas educativas, que, en teoría, se deberían respetar y valorar (Zuluaga y Largo, 2020; Duque y Largo-Taborda, 2023).

En los datos del DANE sobre el Censo Nacional de Población y Vivienda 2018, se refleja una situación preocupante debido a que el 27,2% de los niños y niñas indígenas no asisten a la escuela, y el 55,6% de las escuelas de territorios indígenas se enfrentan a diversas carencias básicas tales como el acceso al agua potable y al saneamiento, generando repercusiones negativas respecto de la calidad educativa (Gutiérrez-Martínez et al., 2021).

Existen compromisos internacionales que ha asumido Colombia, como, por ejemplo, el que la UNESCO ha enfatizado en reiteradas ocasiones: la importancia de respetar los derechos de los pueblos indígenas para recibir educación en sus propias lenguas con métodos que respeten las tradiciones culturales (Dasli, 2019; Garth, 2019). Sin embargo, varias comunidades indígenas se han visto forzadas a integrarse en un sistema educativo que ni refleja ni respeta sus identidades, generando una exclusión que trasciende lo académico.

El problema es que falta un modelo educativo que se adecúe realmente a la diversidad intercultural y bilingüe, que contribuya a eliminar las desigualdades existentes. Por esto, autores como López-Ramírez et al. (2022), señalan que la exclusión educativa en las comunidades indígenas ha limitado el desarrollo académico de los estudiantes e impactado negativamente en el desarrollo social, económico y personal. Debido a que, al no contar con acceso a una educación adaptada a las realidades y necesidades de las comunidades, los jóvenes indígenas quedan en desventaja frente al resto de la población, por ello, se perpetúan los ciclos de pobreza y marginación (Pérez e Idárraga, 2019).

Así surge la necesidad de valorar el modelo educativo para que sea accesible, participativo y culturalmente pertinente para las comunidades indígenas, respetando sus particularidades lingüísticas, sociales y territoriales. Por tal motivo, el presente estudio se orienta a partir de dos objetivos complementarios. En primer lugar, se realizó un diagnóstico nacional que permitió contextualizar el análisis territorial sobre las percepciones, actitudes y barreras que enfrentan las comunidades indígenas en su acceso a una educación de calidad. En segundo lugar, desarrollar una fase de profundización participativa en la comunidad de Pueblo Rico, centrada en la voz de estudiantes y docentes indígenas para conocer sus percepciones y valoraciones sobre el tema. Se espera que los resultados contribuyan a visibilizar los retos actuales del sistema educativo desde una mirada crítica y situada, fortaleciendo futuras propuestas desde el enfoque intercultural.

REFERENTES CONCEPTUALES

En América Latina, la educación intercultural ha cobrado importancia, especialmente en países con gran diversidad étnica y cultural (Walsh, 2009; Aguado, 2003; Peñaranda et al., 2025). Según Cassirer (2017), la cultura organiza la experiencia humana "mediante sistemas simbólicos que le otorgan sentido al mundo", lo cual se conecta con el análisis de Guerrero (2011), quien destaca que la relación intrínseca entre cultura y lenguaje implica un impacto directo en los procesos educativos. Desde una visión antropológica, Lévi-Strauss (1995) destaca que el lenguaje y la cultura configuran normas sociales y estructuras mentales, como se observa en las comunidades indígenas, donde la oralidad es fundamental para la transmisión de saberes (Geertz, 2003).

Hymes (1996) introdujo el concepto de competencia comunicativa, resaltando que el lenguaje debe entenderse dentro de su entorno cultural, idea que Duranti (2003) y Golluscio (2019) profundizan al destacar su papel en la formación de identidades. Así, Saville-Troike (2008) recalca la importancia de la competencia comunicativa en el desarrollo de habilidades interculturales, especialmente en contextos indígenas. Durkheim y Mauss (citados en Murguía, 2002) complementan al establecer la conexión entre cultura y educación como vehículos de socialización.

Desde la psicología sociocultural, Vygotsky (2000) sostiene que el desarrollo cognitivo está determinado por el entorno cultural, planteamiento que ha sido desarrollado posteriormente por autores como Cole (1996) y Kitayama y Cohen (2007), quienes afirman que la cultura condiciona la manera en la que las personas interpretan su realidad. Por su parte, las pedagogías decoloniales surgen como una crítica a los modelos educativos tradicionales; Arroyo (2016) y Uchima (2023) proponen una educación dialógica que integre los saberes ancestrales y reconozca su legitimidad como formas de conocimiento.

Walsh (2021) propone entender la interculturalidad como un proceso crítico de coexistencia cultural que desafía jerarquías sociales. En Colombia se han implementado políticas como la etnoeducación, pero aún existen deficiencias debido a la falta de recursos y a la resistencia institucional (Martínez, 2023; Tobar, 2020). McGee y Banks (2009) insisten en diseñar currículos culturalmente pertinentes como vía para promover la equidad en el aula. En esta línea, Solís et al. (2023) sostienen que la educación intercultural bilingüe puede fortalecer la identidad y autoestima de los estudiantes.

No obstante, la implementación efectiva de dichos modelos en América Latina sigue siendo un reto (Gorski, 2008). En Colombia, la Constitución de 1991 garantiza el derecho de las comunidades indígenas a una educación en su lengua y conforme a sus tradiciones, pero muchas escuelas no cuentan con los medios necesarios para cumplir con este principio (Albaret y Devin, 2016; Tobar, 2020). Aun más, Meléndez et al. (2023) denuncian la falta de formación intercultural en docentes y la persistencia de prejuicios hacia estudiantes indígenas, lo cual impacta en su rendimiento y bienestar académico.

Un aspecto importante es cómo la sociedad colombiana propone que se establezca la aculturación de los pueblos indígenas. Se entiende que la aculturación es un proceso de cambio que se produce cuando personas o grupos de contextos culturales distintos entran en contacto (Berry, 2005). En la educación, puede tener un impacto sobre el lugar dado al aprendizaje y las transformaciones en dominios personales y sociales como los valores, actitudes y conducta, los cuales están vinculados con la identidad personal y cultural (Lee, 2020; Zhang et al., 2018).

La investigación sobre aculturación ha propuesto diversos modelos de expectativas de adaptación cultural. Enfocándose en los miembros de la comunidad de acogida, la literatura distingue cuatro expectativas: (a) preservación o multiculturalismo, que implica que la preservación de tradiciones y costumbres culturales debe mantenerse, respetarse y promoverse activamente; (b) asimilacionismo, basado en la idea de que los

inmigrantes deben renunciar a sus particularidades culturales y adoptar las de la sociedad receptora; y (c) separación, que asume que la convivencia de grupos con diferentes ciudadanías étnicas solo es posible si los grupos viven físicamente separados (Berry, 1997, 2017; Berry et al., 2022; Bourhis, et al. 1997; Kunst y Sam, 2013).

En este sentido, Martínez (2023) recalca la necesidad de que los sistemas educativos respeten la cosmovisión y tradiciones de las comunidades; por tanto, el SEIP representa un intento por dar autonomía educativa a los pueblos indígenas (García y Hernández, 2020). La educación intercultural y bilingüe busca superar barreras lingüísticas, preservando lenguas indígenas y promoviendo la equidad (Duranti, 2003; Rodríguez, 1999). De acuerdo con Solís et al. (2023), prácticas inclusivas generan entornos más justos y enriquecedores para todos los estudiantes.

Desde esta perspectiva, el presente estudio se estructura en dos objetivos complementarios: (1) identificar las percepciones, actitudes y barreras para una educación intercultural bilingüe en las comunidades indígenas en Colombia de acuerdo con el profesorado, y (2) analizar las percepciones y valoraciones sobre la educación intercultural bilingüe en las comunidades indígenas de Pueblo Rico, como fase de profundización territorial, visibilizando los retos, limitaciones y prácticas valiosas que emergen desde el territorio.

MATERIAL Y MÉTODOS

El presente estudio adoptó un enfoque metodológico mixto (Hernández et al., 2014) para dar cuenta de los objetivos planteados. El abordaje es no experimental, transversal, cuantitativo y cualitativo, comparativo y descriptivo. Como primera fase del estudio, se aplicó un cuestionario con escalas validadas a nivel nacional con el fin de realizar análisis estadísticos para identificar patrones y correlaciones con una base objetiva y verificable para las conclusiones del estudio. Como fase de profundización territorial del mismo estudio, en la comunidad indígena de Pueblo Rico se utilizó un enfoque etnográfico para comprender las prácticas culturales, lingüísticas y educativas concretas (Cassirer, 2017).

Muestra

En el cuestionario participaron de forma voluntaria 84 docentes a nivel nacional y 59 docentes del municipio de Pueblo Rico. En el aspecto cualitativo, formaron parte del estudio 45 docentes y 100 estudiantes indígenas mediante un muestreo intencional en la escuela Dachi Dada Kera de Pueblo Rico.

Instrumentos y/o técnicas

Para el aspecto cuantitativo se aplicó un cuestionario estructurado en el que se incluyeron varias escalas con opciones de respuesta tipo Likert de 1 (totalmente en desacuerdo/en absoluto) a 5 (totalmente de acuerdo/muy de acuerdo). Las medidas utilizadas fueron:

- Escala de creencias a favor de la diversidad de Kauff et al. (2019) que se utilizó para evaluar el grado de aceptación y apreciación de la diversidad cultural en la sociedad.
- Escala de Expectativas de Aculturación para Grupos Étnicos (Smith-Castro, 2014) adaptada para medir las actitudes hacia la interculturalidad y la adaptación cultural de los grupos indígenas.

- Escala de Sensibilidad Intercultural en su versión reducida de Wang y Zhou (2016) en su adaptación al español de Segura-Robles y Parra-González (2019) para medir la sensibilidad y conciencia de los participantes ante las diferencias culturales.
- Escala de autoeficacia intercultural, basada en las preguntas utilizadas en el informe TALIS 2018 (OECD, 2019).

Respecto a los datos sociodemográficos, se registró la edad (año de nacimiento), sexo (hombre, mujer o prefiere no indicar), tipo de centro (privado o público) y años de experiencia docente.

En la fase territorial del estudio, se aplicaron 3 técnicas cualitativas de recolección de información con el fin de comprender las percepciones y experiencias de los actores educativos indígenas de Pueblo Rico. En concreto se desarrollaron:

- Entrevistas semiestructuradas a docentes y líderes educativos, con preguntas abiertas sobre el uso de la lengua materna, tensiones interculturales y propuestas pedagógicas.
- Grupos focales con estudiantes indígenas, organizados por ciclos escolares, abordando temas como lengua, identidad, experiencias escolares y participación comunitaria.
- Observación participante en aulas y espacios escolares, enfocada en el uso del bilingüismo, interacciones pedagógicas e incorporación de prácticas culturales.

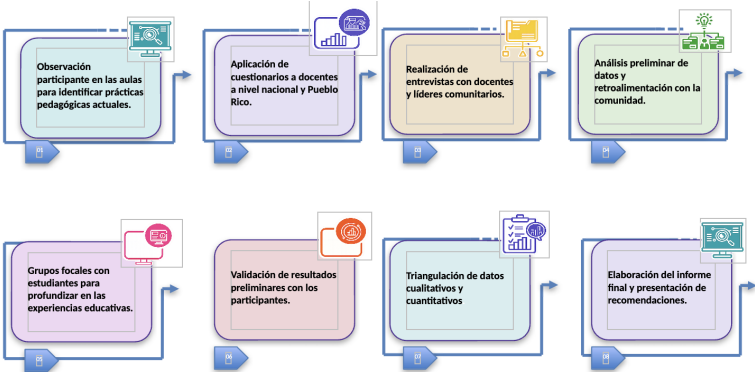
Procedimiento y análisis de datos

El proceso se llevó a cabo en fases reflejadas en la Figura 1. Todo el procedimiento e instrumentos utilizados para la recolección de datos en el presente estudio han sido revisados y validados por el Comité de Ética de la UNINI (Acta N°CR-212). Igualmente, se obtuvo consentimiento informado de todos los participantes y representantes legales en el caso de estudiantes menores de edad, garantizando anonimato, confidencialidad y uso exclusivo de los datos con fines académicos.

Para recoger la información se envió una invitación formal al profesorado y a las asociaciones educativas a nivel nacional con acceso al cuestionario en Qualtrics. En la comunidad de Pueblo Rico se aplicaron entrevistas, grupos focales y observación participante para profundizar en las experiencias educativas desde la perspectiva de estudiantes y docentes indígenas. En todo momento se respetó el anonimato y la voluntariedad.

En el análisis cuantitativo, una vez recogidos y organizados los datos, se comprobó la fiabilidad, validez de las escalas y distribución normal de los datos (Kolmogorov-Smirnov, como se citó en Reschenhofer, 1997). Se ejecutó un análisis estadístico descriptivo que contribuyó a identificar las relaciones entre las variables de interés y pruebas t para diferencias de medias. Se utilizó el programa JAMOVİ versión 2.6.44 (Jamovi Project, 2024). En el análisis cualitativo se aplicó un enfoque temático (Maxwell, 2019) que permitió identificar patrones emergentes de las entrevistas y grupos focales utilizando el programa Atlas.ti.

Figura 1
Fases del estudio



RESULTADOS

Los resultados se presentan en dos niveles de análisis complementarios dentro del mismo estudio, uno de carácter nacional, basado en los datos cuantitativos recogidos mediante encuesta, y otro de carácter territorial centrado en la comunidad indígena de Pueblo Rico, que integra información cuantitativa obtenida mediante encuestas y evidencia cualitativa derivada de entrevistas y grupos focales, como parte del análisis ampliado desarrollado en el marco de la investigación doctoral.

Análisis a nivel nacional

La [Tabla 1](#) presenta las características de los 84 docentes encuestados a nivel nacional, la mayoría eran mujeres (66%), con una edad promedio de 39.36 años (*DT* = 13.73) y con un nivel educativo alto. En su mayoría los docentes trabajan en centros educativos públicos y tienen en promedio una experiencia profesional de 12.59 años (*DT* = 9.85).

Tabla 1
Datos sociodemográficos de la muestra nacional.

Variable	Frecuencia (%)
Sexo	
Hombre	28(34.1)
Mujer	54(65.9)
Nivel educativo	
Licenciatura	16(19.55)
Maestría/Posgrado	28(34.1)
Doctorado	3(3.7)
Bachillerato Universitario	7(8.5)
Diplomado/Técnico	2(2.4)
Normalista	14(17.1)
Especialización	12(14.6)
Tipo de Centro educativo	
Público	46(56.1)
Privado	36(43.9)
Departamento	
Antioquia	9(11.4)
Atlántico	26(32.9)
Bolívar	7(8.9)

Variable	Frecuencia (%)
Córdoba	3(3.8)
Cundinamarca	9(11.4)
La Guajira	3(3.8)
Meta	2(2.5)
Norte de Santander	8(10.1)
Risaralda	1(1.3)
Santander	3(3.8)
Tolima	1(1.3)
Valle del Cauca	5(6.3)
Vaupés	1(1.3)
Antioquia	9(11.4)
N/R	1(1.3)

Fuente: Elaboración propia.

Nota: N/R = No reportado.

La [Tabla 2](#) presenta los estadísticos descriptivos y psicométricos, donde, la confiabilidad de todas las medidas es adecuada.

Tabla 2

Estadísticos descriptivos y psicométricos de las escalas utilizadas en la muestra nacional.

Variable	Media (DT)	Alfa
Sensibilidad intercultural	4.51 (.45)	.78
Creencias Pro-diversidad	4.30 (.57)	.84
Autoeficacia Intercultural	4.48(.57)	.86
Asimilación	1.81(.75)	.88
Separación	1.62(.71)	.90
Preservación	4.37(.56)	.84

Fuente: Elaboración propia.

La [Tabla 3](#) presenta la matriz de correlación correspondiente a la muestra nacional, en la que se analizaron las relaciones entre las principales variables. Se encontró una correlación positiva alta entre la edad y experiencia docente. Las expectativas de asimilación y separación estuvieron altamente correlacionadas entre sí, mientras que ambas se relacionaron negativamente con preservación. Asimismo, las creencias pro diversidad se asociaron de manera positiva con el ISI Total y autoeficacia, y de manera negativa con la separación. Autoeficacia también mostró correlaciones negativas con separación.

Tabla 3

Matriz de correlaciones entre variables -- muestra nacional

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Edad	—	.19	.08	.10	-.04	-.79***	.01	.02
2. ProDiversidad	.19	—	.30**	.14	.24*	-.27*	-.12	-.24*
3. ISI	.08	.30**	—	.29**	.39***	-.09	-.35***	-.54***
4. Preservación	.10	.14	.29**	—	.13	-.01	-.46***	-.33**
5. Autoeficacia	-.04	.24*	.39***	.13	—	.02	-.21	-.32**
6. Experiencia docente	-.79***	-.27*	-.09	-.01	.02	—	-.02	-.07
7. Asimilación	.01	-.12	-.35***	-.46***	-.21	-.02	—	.67***
8. Separación	.02	-.24*	-.54***	-.33**	-.32**	-.07	.67***	—

Fuente: Elaboración propia.

Nota: Los valores reportados corresponden a los coeficientes r de Pearson. Nivel de significancia: * p < .05, ** p < .01, *** p < .001. ISI = Sensibilidad Intercultural.

Finalmente, se aplicaron pruebas t para explorar diferencias por género y tipo de centro educativo. En ambos casos, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas

Análisis territorial en la comunidad indígena de pueblo rico

El enfoque pedagógico forma parte de su experiencia directa, ya que el 88,1% indicó haber recibido formación en EIB dentro de sus comunidades. El grupo encuestado se compone principalmente de hombres (94.9%), con una edad promedio de 37.48 años ($DT = 9.19$), siendo una población adulta en plena etapa laboral activa. De esta manera, se puede comprender la riqueza de las percepciones recogidas en los apartados posteriores, pues las voces corresponden a actores educativos con un arraigo cultural, trayectoria docente y vivencias personales relacionadas con el bilingüismo y educación propia.

El análisis de entrevistas (ver [Figura 2](#)), permitió comprender cómo la exclusión educativa se manifiesta en múltiples niveles que inician desde el acceso desigual a oportunidades hasta barreras culturales y lingüísticas que afectan los procesos de aprendizaje. En palabras de los docentes, se percibe preocupación por la escasa formación en la educación intercultural bilingüe y la falta de materiales en lengua propia. P1 señala que "tenemos dificultad en la lectura", mientras que P3 subraya que "no tenemos un libro propio", evidenciando carencias en maestros y estudiantes.

Nube de palabras de las entrevistas docentes.



Revista Educación las Américas | Vol. 16(1) | 2026

Finalmente, se llevaron a cabo grupos focales con 100 estudiantes de la comunidad Emberá katio, en Pueblo Rico. Los participantes fueron jóvenes entre 13 y 17 años, cursando grados entre sexto y once. Se les preguntó sobre su experiencia escolar, uso de la lengua indígena en clase, percepción del español, discriminación, y propuestas para mejorar su educación.

Un patrón significativo (ver [Figura 3](#)) fue que el idioma español es usado en las clases pero representa una barrera, ya que, algunos estudiantes como E16 reconocen que "me da difícil pa' explicar con el español", mientras que E100 afirma "me da pena hablar en español porque no pronuncio bien", son dificultades que afectan el rendimiento académico, participación e incluso autoestima, pues, varios jóvenes revelan incompreensión o discriminación, señalando que "nosotros los indígenas no podemos entender muy bien con español" (E94), evidenciando el trasfondo de la exclusión simbólica dentro del aula.

Figura 3

Nube de palabras de las entrevistas de estudiantes.



Nota: Imagen generada utilizando el software Atlas.Ti.

En la dimensión social, las diferencias culturales son enriquecedoras, pero generan tensiones, pues algunos estudiantes han sido objeto de burlas o no se sienten cómodos compartiendo sus costumbres, mientras que otros expresan el deseo de participar de manera más activa en la enseñanza de su cultura, por ejemplo, E21 destaca la importancia de contar cuentos tradicionales, mientras que E99 solicita que "no se pierda la lengua de nuestros abuelos". Por su parte, los docentes reconocen dicho potencial, pero afirman la falta de respaldo institucional para fomentar una verdadera educación intercultural.

Ambas perspectivas de docentes y estudiantes coinciden en que la exclusión educativa va desde el acceso a la escuela pero emerge una exclusión simbólica, cultural y pedagógica que ha impedido que la escuela sea un espacio donde el conocimiento propio sea valorado, por ello, la falta de estrategias que permiten integrar las lenguas indígenas, la escasa participación de las familias en decisiones escolares y la baja inversión en formación docentes, son elementos recurrentes que los entrevistados mencionan en la limitación del alcance para una educación pertinente y equitativa.

Así, las voces de los docentes y estudiantes evidencian una experiencia educativa que ha sido marcada por la tensión entre conservar lo propio y adaptarse a un modelo que no siempre reconoce ni respeta las particularidades culturales. De esta manera, la exclusión educativa en Pueblo Rico en ocasiones está dejando afuera del aula a muchos por sus limitaciones, como también no contempla totalmente sus saberes, lenguas y sus formas de ver el mundo, por lo cual, se requiere avanzar hacia un enfoque integral en

donde el derecho a una educación de calidad realmente signifique el derecho a ser indígena dentro del sistema educativo.

DISCUSIÓN

El presente estudio se estructuró en dos objetivos complementarios: el primero fue identificar las percepciones, actitudes y barreras para una educación intercultural bilingüe en las comunidades indígenas en Colombia de acuerdo con el profesorado. El segundo fue analizar las percepciones y valoraciones sobre la educación intercultural bilingüe en las comunidades indígenas de Pueblo Rico, visibilizando los retos, limitaciones y prácticas valiosas que emergen desde el territorio.

De acuerdo con los resultados de las encuestas a profesores, se evidenció que quienes valoran la diversidad cultural y sienten confianza en su capacidad intercultural tienden a mostrar mayor apertura y sensibilidad hacia el encuentro de culturas y, en concreto, hacia la educación más respetuosa hacia poblaciones indígenas. Por esta razón, es menos probable que se identifiquen con posturas de separación o asimilación rígida y que busquen estrategias educativas desde la preservación cultural. No se observaron diferencias significativas en estas actitudes por sexo ni por tipo de centro educativo, sugiriendo homogeneidad en la muestra. Conviene destacar que, los resultados de alcance nacional se complementan con el análisis territorial desarrollado en la comunidad indígena de Pueblo Rico.

Se destaca que las creencias pro-diversidad se relacionan positivamente con la sensibilidad intercultural y autoeficacia en contextos multiculturales, facilitando la aceptación y entendimiento entre visiones culturales distintas. Al contrario, quienes muestran actitudes de asimilación o separación tienden a rechazar la preservación de las culturas originarias y a adoptar posiciones menos favorables hacia la convivencia intercultural.

En el análisis cualitativo, las voces docentes y estudiantiles de Pueblo Rico evidencian realidades marcadas por la tensión entre preservar la identidad cultural y adaptarse a un modelo escolar que frecuentemente no reconoce ni respeta las particularidades indígenas. Docentes y estudiantes resaltan la persistencia de barreras como la insuficiente formación en educación intercultural bilingüe, escasez de materiales en lengua propia y dificultad para integrar lenguas y saberes originarios en el currículo.

Los relatos estudiantiles muestran cómo el uso dominante del español puede convertirse en un obstáculo, afectando la autoestima, participación y desempeño escolar, al tiempo que aumenta el riesgo de exclusión simbólica y cultural. Ambos grupos coinciden en que la exclusión educativa trasciende el acceso físico, manifestándose en dinámicas simbólicas, culturales y pedagógicas que restringen la valoración de los conocimientos propios y la posibilidad de ejercer la ciudadanía indígena dentro del sistema educativo.

Entre las principales inferencias, se destaca que las estrategias interculturales dependen del reconocimiento real de las lenguas indígenas como medios de instrucción, por lo cual, la formación docente requiere ser continua, situada y construida junto a las comunidades. De la misma manera, se deduce que la participación de las familias es una corresponsabilidad para la transmisión y resignificación de los saberes ancestrales.

Así, la presente investigación afirmó que el acceso a una educación intercultural bilingüe pertinente para las comunidades indígenas requiere infraestructura, recursos, voluntad política, justicia lingüística y equidad epistémica. Los resultados permitieron establecer las bases para futuras investigaciones comparativas, evaluación de impacto de políticas públicas y desarrollo de modelos educativos que sean más integrales, arraigados en los territorios y realmente comprometidos con la dignidad de todos los pueblos, de esta manera, se podrá proponer una mayor articulación entre el saber ancestral

y el conocimiento académico, por medio de una metodología colaborativa, bilingüe y culturalmente situada, que incluso puede ser replicable en otros escenarios indígenas del país.

Si bien este estudio se centró en Pueblo Rico, los hallazgos coinciden con trabajos de [Meléndez et al. \(2023\)](#) y [Tobar \(2020\)](#) sobre exclusión estructural y formación docente limitada; no es generalizable, pero sí aporta bases para modelos replicables en contextos similares. Se reconoce como limitación no haber incorporado a instituciones gubernamentales, pero se resalta como potencial la construcción del modelo Entre Saberes, desarrollado de manera paralela al presente proceso investigativo, con base en la voz directa del territorio, mostrando rutas posibles hacia una educación más justa, arraigada y bilingüe que puede inspirar intervenciones futuras desde lo público y lo comunitario.

De esta manera, el análisis de los datos ofrece una postura crítica, reflexiva y comprometida por parte de los docentes encuestados, describiendo el estado actual de la educación intercultural bilingüe, donde proponen, cuestionan y aportan elementos que son valiosos para su fortalecimiento, ya que reconocen la importancia de una educación que respete la diversidad cultural y por ello, se encuentran dispuestos a trabajar de manera activa para construirla, siempre y cuando cuenten con apoyo institucional, formación pertinente y condiciones dignas para ejercer su labor.

Es así como, a partir de los resultados obtenidos y la literatura revisada, emergen estrategias para orientar el fortalecimiento de la educación intercultural bilingüe en Pueblo Rico, destacándose la formación docente en competencias interculturales y bilingües, construida desde las realidades del territorio y en diálogo con las comunidades, donde los maestros enseñan sobre diversidad y se forman desde ella.

Existen también programas como el de Ministerio de Educación Nacional (2024) y convenios institucionales como Risaralda Profesional, SENA Étnico, y alianzas con universidades como la de Caldas o Manizales, mencionado en Gobernación de Risaralda (2023), [Marín et al. \(2023\)](#), SENA (2022) y Universidad de Manizales (2022), que han impulsado trayectorias educativas completas en dichos territorios, priorizando la formación con arraigo desde el fortalecimiento de la lengua materna y participación activa de las comunidades para la construcción de sus propios currículos.

No obstante, estudios previos como los desarrollados por el Ministerio de Educación Nacional (2021) y la Universidad de Manizales (2022), coinciden en la falta de continuidad de los programas, debido a la formación escasa de los docentes en contextos diferenciados y débil articulación entre la escuela, familia y comunidad; lo cual, en la presente investigación se corroboraron dichas tensiones y aporta, como valor agregado, una mirada más amplia desde las emociones, expectativas y desafíos que fueron narrados por los propios estudiantes, quienes aún ven en la escuela un lugar al que deben adaptarse, ya que aún no cuentan con un espacio en donde su cultura sea plenamente reconocida.

De manera paralela al desarrollo de la investigación, se avanzó en la formulación de un modelo de educación intercultural bilingüe para las comunidades indígenas de Pueblo Rico, el cual se nutre de los hallazgos del estudio, revisión de políticas públicas nacionales e integración de programas educativos orientados a una educación pertinente, inclusiva y transformadora.

En Colombia, instrumentos como el Decreto 1953 de 2014 sobre el SEIP, la Ley General de Educación ([Ley 115 de 1994](#)), y los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (2010) para la atención educativa a pueblos indígenas, son necesarios para reconocer la diversidad étnica y garantizar los derechos para una educación acorde a la cosmovisión de los pueblos originarios.

Es importante destacar que la presente investigación presenta limitaciones propias del método y además se centra en un territorio específico. Es por ello que, los hallazgos no son directamente generalizables a otras regiones, pero pueden ofrecer claves que

sean útiles para análisis posteriores. Igualmente, el análisis se centró en la voz de los actores educativos y no tuvo presente instituciones como secretarías, universidades o autoridades tradicionales, cuyas percepciones pueden enriquecer futuros trabajos.

Los hallazgos de este estudio permiten delinear varias aplicaciones orientadas al fortalecimiento de la educación intercultural bilingüe en comunidades indígenas, ya que la construcción de un modelo educativo eficaz para estos contextos requiere partir de los resultados de investigaciones como la presente, así como de una reflexión crítica sobre las políticas públicas nacionales y de la integración de programas que garanticen pertinencia, inclusión y transformación real en las prácticas educativas.

El respaldo normativo constituye una base en este proceso, ya que instrumentos como el SEIP, la Ley General de Educación y acuerdos interinstitucionales con universidades y entidades como el SENA aportan el marco necesario para reconocer la diversidad étnica y asegurar el ejercicio pleno de los derechos educativos según la cosmovisión de los pueblos originarios.

De igual manera, el diseño curricular debe transitar hacia esquemas participativos, ya que, es imprescindible que las comunidades indígenas asuman un rol activo como coautoras de los contenidos escolares, de modo que se integren saberes propios, lenguas maternas y visiones del mundo, así se garantiza que la educación responda cultural y lingüísticamente a las necesidades de los estudiantes indígenas, generando sentido de pertenencia y relevancia escolar.

Otra aplicación es la elaboración de materiales didácticos en colaboración con sabedores y líderes indígenas, que requiere revalorizar la oralidad, corporeidad, territorio y símbolos culturales en el acto educativo, superando una visión textual para dar espacio a epistemologías y modos de enseñanza propios del contexto indígena. Además, es importante transformar la infraestructura escolar, con el fin de superar las desigualdades persistentes en el acceso a tecnologías, recursos y servicios básicos, especialmente en entornos rurales e indígenas. Mejorar las condiciones físicas de las escuelas contribuye a crear entornos de aprendizaje dignos e inclusivos capaces de acoger la diversidad.

Finalmente, se destaca la necesidad de consolidar y mantener espacios permanentes de diálogo y evaluación conjunta entre la escuela y la comunidad, los cuales, deben servir para revisar, ajustar y fortalecer la pertinencia de la educación intercultural bilingüe y maximizar su impacto social, lingüístico y político. Además, ampliar las oportunidades educativas mediante becas, programas de mentoría y acompañamiento psicosocial, favorece la equidad y garantiza trayectorias educativas y culturales relevantes para los jóvenes indígenas.

CONCLUSIONES

El presente estudio, desarrollado a partir de un análisis nacional y territorial, evidenció que la educación intercultural bilingüe en comunidades indígenas de Colombia requiere mucho más que recursos materiales; demanda compromiso institucional, voluntad política, reconocimiento y respeto por la diversidad cultural y lingüística. Los docentes participantes mostraron una actitud favorable y comprometida hacia la diversidad, subrayando la necesidad de formación continua y contextualizada, así como la importancia de incluir los saberes, lenguas y cosmovisiones indígenas en los currículos escolares.

Además, el rol activo de las familias y comunidades emergió como un pilar para fortalecer la identidad y pertinencia cultural en la educación. Los hallazgos están enmarcados en el contexto específico de Pueblo Rico, pero coinciden con investigaciones previas sobre las dificultades estructurales y limitaciones en la formación docente, por lo que los resultados aportan orientaciones para el desarrollo de modelos educativos más justos,

inclusivos y culturalmente pertinentes que puedan adaptarse a otros contextos indígenas del país.

REFERENCIAS

- Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. McGraw-Hill.
- Albaret, M., y Devin, G. (2016). Los países del Sur en Naciones Unidas. *Foro internacional*, 56(1), 13-39.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-013X2016000100013&script=sci_artext
- upportmate rials/ TALIS\ 2018\ Techn ical\ Report. (2018s).
- Arroyo, A. (2016). *Interculturalidad y educación desde el Sur. Contextos, experiencias y voces*. Abya Yala. 48-67.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), 5-34. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x>
- Berry, J. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(6), 697-712. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.07.013>
- Berry, J. (2017). *Mutual Intercultural Relations*. Cambridge University Press <https://doi.org/10.1017/9781316875032>. <https://doi.org/10.1017/9781316875032>
- Berry, J., Lepshokova, Z., y Grigoryev, D. (2022). How shall we all live together?: Meta-analytical review of the Mutual Intercultural Relations in Plural Societies project. *Applied Psychology: An International Review*, 71(3), 1014-1041. <https://doi.org/10.1111/apps.12332>
- Bourhis, R., Moïse, L., Perreault, S., y Senécal, S. (1997). Hacia un modelo de aculturación interactiva: un enfoque psicosocial. *International Journal of Psychology*, 32, 369-386.
<https://doi.org/10.1080/002075997400629>
- Cassirer, E. (2017). *Filosofía de las formas simbólicas, III: fenomenología del pensamiento*. Fondo de cultura económica.
- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology: A Once and Future Discipline*. Harvard University Press.
- Dasli, M. (2019). UNESCO guidelines on intercultural education: a deconstructive reading. *Pedagogy, Culture & Society*, 27(2), 215-232. <https://doi.org/10.1080/14681366.2018.1451913>
- Duque, P., y Largo-Taborda, W. (2023). Partería: Una práctica viva de mujer a mujer. *La investigación como herramienta para el desarrollo científico y tecnológico*, 18, 462-498.
<https://doi.org/10.34893/n5577-8798-0872-b>
- Duranti, A. (2003). Language as Culture in U.S.. Anthropology; Three Paradigms. *Current Anthropology*, 44(3), 323-347. <https://doi.org/10.1086/368118>
- García, C., y Hernández, J. (2020). Barreras institucionales para la implementación del sistema educativo indígena propio --SEIP-- en el departamento de Caldas. *Revista de Antropología Y Sociología: Virajes*, 23(1), 264-284. <https://doi.org/10.17151/rasv.2021.23.1.12>
- Garth, J. (2019). Cátedra UNESCO: Promoviendo la diversidad desde la interculturalidad. *URACCAN Al Día*, 15(3), 8-8.
<https://revistas.uraccan.edu.ni/index.php/uraccanaldia/article/view/742>
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Gedisa S.A.
- Gobernación de Risaralda. (2023). *Programa Risaralda Profesional: Inclusión educativa con enfoque diferencial*.
- Golluscio, L. (2019). *Etnografía del habla: textos fundacionales*. Eudeba.
- Gorski, P. (2008). Good intentions are not enough: a decolonizing intercultural education. *Intercultural Education*, 19(6), 515-525. <https://doi.org/10.1080/14675980802568319>
- Guerrero, P. (2011). *Interculturalidad y diversidad*.
- Gutiérrez-Martínez, J., Narváez, A., García, J., y Guarnizo, D. (2021). *Territorio Wayúu: entre distancias y ausencias: Pobreza alimentaria, malnutrición y acceso a agua potable en los entornos escolares de Uribí*.
- Hernández, A., Cuartas, Y., Herrera, L., Roldán, M., y Martínez, L. (2021). Etnoeducación: educación para la salud desde la diversidad cultural. *MedUNAB*, 24(1), 80-91.
<https://doi.org/10.29375/01237047.3899>
- Hernández, L., y Marchesi, Á. (2021). Actitudes de los maestros ante la inclusión educativa en Colombia, Guatemala y España. *Ciencia y Educación*, 1(5), 7-24.
<https://doi.org/10.22206/cyed.2021.v5i1.pp7-24>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Education.

- Hymes, D. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y Función*, 9, 13-37.
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17051>
- Jamovi Project. (2024). *Nube Jamovi*. <https://www.jamovi.org/>
- Kauff, M., Stegmann, S., van Dick, R., Beierlein, C., y Christ, O. (2019). Measuring beliefs in the instrumentality of ethnic diversity: Development and validation of the Pro-Diversity Beliefs Scale (PDBS). *Group Processes and Intergroup Relations*, 22(4), 494-510.
<https://doi.org/10.1177/1368430218767025>
- Kitayama, S., y Cohen, D. (2007). *Handbook of cultural psychology*. Guilford Press.
- Kunst, J., y Sam, D. (2013). Relationship between perceived acculturation expectations and Muslim minority youth's acculturation and adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*, 37(4), 477-490. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2013.04.007>
- Lee, S. (2020). Does identity matter for adaptation? The influence of acculturation identity on the well-being and delinquency of adolescent students in Europe. *Journal of Youth Studies*, 23(6), 797-817. <https://doi.org/10.1080/13676261.2019.1636950>
- Lévi-Strauss, C. (1995). *Antropología estructural*. Paidós.
- Ley 115 de 1994. (1994). *Ley General de Educación*.
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- López-Ramírez, M., Largo-Taborda, W., y Gutiérrez-Giraldo, M. (2022). Caracterización de las prácticas pedagógicas con tic en las licenciaturas en educación de la universidad católica de Manizales. *Innovación Educativa: Reflexiones y desafíos de las prácticas con uso de las TIC*, 1, 40-59.
<https://www.ucm.edu.co/innovacion-educativa-reflexiones-ydesafios-de-las-practicas-con-uso-de-las-tic/>
- Marín, Y., Navarro, L., y Sarmiento, D. (2023). Sistematización de aprendizajes de experiencias etnoeducativas en Colombia. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 7(13), 205-226.
<https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog23.11071311>
- Martínez, M. (2023). Consideraciones sobre la inclusión de estudiantes indígenas en la educación superior en Colombia. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 35(2), 452-473.
<https://doi.org/10.54674/ess.v35i2.633>
- Maxwell, J. (2019). *Diseño de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.
- McGee, C., y Banks, J. (2009). Equity pedagogy: an essential component of multicultural education. *Journal Theory into practice*, 34(3), 152-158.
<https://doi.org/10.1080/00405849509543674>
- Meléndez, P., Carrera, C., Madrigal, J., y Lara, Y. (2023). La inclusión de estudiantes indígenas y sus resultados escolares: percepción docente. *Revista Colombiana de Educación*, 89, 105-125.
<https://doi.org/10.17227/rce.num89-14124>
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Lineamientos para la atención educativa a poblaciones indígenas en el marco del servicio educativo*. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2024). *Educación inclusiva e intercultural*.
<https://www.mineducacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Documentos/340146:EDUCACION-INCLUSIVA-E-INTERCULTURAL>
- Murguía, A. (2002). Durkheim y la cultura. Una lectura contemporánea. *Sociológica*, 17(50), 83-102. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305026563004>
- OECD. (2019). *TALIS 2018 technical report*.
- Padilla, E., y Flores, I. (2022). Apropiación y empoderamiento en la educación ambiental para la sostenibilidad. *Educación y Educadores*, 25(1), e2511.
<https://doi.org/10.5294/edu.2022.25.1.1>
- Parales, M. (2023). Identidad cultural y pedagogía indígena en el Proyecto Educativo Comunitario: Reflexiones teóricas desde Guainía, Colombia. *SUMMA*, 5(2), 1-13.
<https://doi.org/10.47666/summa.5.2.15>
- Peñaranda, L., Corrales, A., y Márquez, D. (2025). Interculturalidad: hacia el reconocimiento de las culturas indígenas colombianas en estudiantes de educación básica*. *Ánfora*, 32(58), 147-170. <https://doi.org/10.30854/anf.v32.n58.2025.1097>
- Pérez, J., y Idarraga, M. (2019). Breve análisis histórico descriptivo de la educación en Colombia. *Tesis Psicológica*, 14(1), 102-113. <https://doi.org/10.37511/tesis.v14n1a6>
- Reschenhofer, E. (1997). Generalization of the Kolmogorov-Smirnov test. *Computational Statistics & Data Analysis*, 24(4), 433-441. [https://doi.org/10.1016/S0167-9473\(96\)00077-1](https://doi.org/10.1016/S0167-9473(96)00077-1)
- Rodríguez, M. (1999). La etnografía de la comunicación: una perspectiva de la investigación sobre el lenguaje y la cultura. *Enunciación*, 2(1), 24-28.
<https://doi.org/10.14483/22486798.2498>

- Saville-Troike, M. (2008). *The ethnography of communication: an introduction*. Blackwell Publishing.
- Segura-Robles, A., y Parra-González, M. (2019). Analysis of Teachers' intercultural sensitivity levels in multicultural contexts. *Sustainability*, 11(11), 3137-3137. <https://doi.org/10.3390/su11113137>
- SENA. (2022). *El SENA llega a territorios indígenas con Educación, Empleo y Emprendimiento*. <https://www.sena.edu.co/es-co/Noticias/Paginas/noticia.aspx?IdNoticia=5998>
- Smith-Castro, V. (2014). *Compendio de Instrumentos de Medición IIP-2014*. Instituto de Investigaciones Psicológicas. <https://www.iip.ucr.ac.cr/sites/default/files/contenido/cuamet6.PDF>
- Solís, S., Tinajero, M., y Cárdenas, J. (2023). Prácticas inclusivas en la educación indígena, el caso de una escuela primaria en Ensenada, Baja California, México. *Actualidades Investigativas En Educación*, 23(1), 1-28. <https://doi.org/10.15517/aie.v23i1.51608>
- Tobar, M. (2020). El sistema educativo indígena propio -- seip, una política pública emergente de los pueblos indígenas de Colombia. *REIB: Revista Electrónica Iberoamericana*, 14(2), 139-165. https://www.urjc.es/images/ceib/revista_electronica/vol_14_2020_2/REIB_14_02_20_Articulo5.pdf
- Uchima, A. (2023). Caminos de encuentros: tejiendo raíces desde la educación intercultural. *Plumilla Educativa*, 32(2), 159-184. <https://doi.org/10.30554/pe.2.4998.2023>
- Universidad de Manizales. (2022). *Acuerdo No. 002 de 2022. Por medio del cual se regulan los beneficios para estudiantes de pregrado de la Universidad de Manizales: becas, incentivos y monitorías*. Universidad de Manizales.
- UNESCO. (2021). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2021/2: los actores no estatales en la educación: ¿quién elige? ¿Quién pierde?* UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380076_spa
- Vygotsky, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidade crítica e pedagogia de-colonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*, 7, 12-43. <https://es.scribd.com/document/364527370/Catherine-Walsh-Interculturalidade-Critica-e-Pedagogia-Decolonial-pdf-GRUPO-de-PESQUISA-Lucian>
- Walsh, C. (2021). Decolonial Praxis: Sowing existence-life in times of dehumanities. *International Academy of Practical Theology. Conference Series*, 2, 4-12.
- Wang, W., y Zhou, M. (2016). Validation of the short form of the intercultural sensitivity scale (ISS-15). *International Journal of Intercultural Relations*, 55, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2016.08.002>
- Zhang, Q., Wang, C., Zhao, Q., Yang, L., Buschkuehl, M., y Jaeggi, S. (2018). The malleability of executive function in early childhood: Effects of schooling and targeted training. *Developmental Science*, 1-27. <https://doi.org/10.1111/desc.12748>
- Zuluaga, J., y Largo, W. (2020). Educación propia como rescate de la autonomía y la identidad cultural. *Praxis*, 16(2), 179-186. <https://doi.org/10.21676/23897856.3657>