

**Educación intercultural en Colombia - avances, desafíos y perspectivas desde la política
educativa**

Leidy Astrid Angarita Calderón

Asesora

Diana Marcela Pinto Parra

Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD

Escuela de Ciencias de la Educación – ECEDU

Especialización en Educación, Cultura y Política

2026

Agradecimientos

Siempre que una meta se alcanza, es imposible no pensar en las personas que han motivado cada paso que das para lograrlo. Prepararme y dar lo mejor de mí, desde la responsabilidad y el compromiso, han sido siempre una premisa en mi vida. Hoy, agradezco a mi esposo Luis José por su apoyo y compañía en cada momento de esta especialización, a mi hija Emma por su comprensión cuando mi tiempo libre debía dedicarlo a cumplir diversas actividades; y mi Amelia adorada, mi eterna bebé que, aunque ya no está, me motiva a ser mejor persona cada día. Gracias a mis padres y hermanas que desde la distancia acompañan mis procesos. Son un gran motivo en mi vida para superarme y brindarles comodidad. Gracias a la educación por abrirme las puertas que, de otra manera, quizá nunca se hubieran abierto. Sobre todas las cosas, gracias a

Dios por darme sabiduría e inteligencia.

Cuando no naces en cuna de oro, educarte es tu tesoro...

Resumen

La presente monografía analiza los avances, desafíos y perspectivas de la educación intercultural en Colombia desde el enfoque de la política educativa, a partir de una revisión documental de normas, programas y debates académicos recientes. El estudio parte del reconocimiento de Colombia como un país pluriétnico y multicultural desde la Constitución Política de 1991 y examina la evolución normativa que ha fortalecido la educación intercultural, especialmente mediante instrumentos como la Ley 115 de 1994, el Decreto 804 de 1995 y el Decreto 481 de 2025, que reconoce el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) como política pública de Estado. Desde un enfoque cualitativo, analítico-crítico y hermenéutico, la investigación identifica que, aunque el país ha avanzado significativamente en el reconocimiento jurídico de la diversidad cultural y en la consolidación de experiencias pedagógicas contextualizadas, persiste una brecha entre la normatividad y la práctica educativa cotidiana. El análisis evidencia limitaciones estructurales relacionadas con la formación docente, la falta de articulación institucional, la escasa participación de las comunidades en la construcción curricular y la persistencia de enfoques eurocéntricos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Finalmente, la investigación concluye que la educación intercultural debe asumirse no solo como una política de inclusión, sino como un proyecto político-pedagógico orientado a la justicia cognitiva, la equidad social y la construcción de una ciudadanía plural. En este sentido, se propone fortalecer la formación docente, la autonomía territorial y la participación comunitaria para consolidar una educación verdaderamente contextualizada, crítica y emancipadora en el sistema educativo colombiano.

Palabras clave: interculturalidad, etnoeducación, política educativa, justicia cognitiva, diversidad cultural.

Abstract

This monograph analyzes the advances, challenges, and perspectives of intercultural education in Colombia from the perspective of educational policy, based on a documentary review of recent regulations, programs, and academic debates. The study begins with the recognition of Colombia as a multiethnic and multicultural nation since the 1991 Political Constitution and examines the normative evolution that has strengthened intercultural education, especially through legal instruments such as Law 115 of 1994, Decree 804 of 1995, and Decree 481 of 2025, which recognizes the Indigenous Educational System (SEIP) as a state public policy. From a qualitative, analytical-critical, and hermeneutic approach, the research identifies that although the country has made significant progress in the legal recognition of cultural diversity and in the consolidation of contextualized pedagogical experiences, a gap persists between regulations and everyday educational practice. The analysis reveals structural limitations related to teacher training, lack of institutional articulation, limited community participation in curriculum construction, and the persistence of Eurocentric approaches in teaching-learning processes. Finally, the research concludes that intercultural education should be understood not only as a policy of inclusion, but also as a political-pedagogical project aimed at cognitive justice, social equity, and the construction of a plural citizenship. In this regard, it proposes strengthening teacher training, territorial autonomy, and community participation in order to consolidate a truly contextualized, critical, and emancipatory education within the Colombian educational system.

Keywords: interculturality, ethnoeducation, educational policy, cognitive justice, cultural diversity.

Tabla de Contenido

Introducción	9
Planteamiento del Problema, Situación o Fenómeno	11
Descripción del Tema, Situación o Fenómeno.....	11
Formulación del Problema.....	13
Formulación de la Pregunta Problema.....	15
Justificación	17
Objetivos.....	22
Objetivo General.....	22
Objetivos Específicos.....	22
Marco Referencial.....	23
Antecedentes	23
Antecedentes Internacionales.....	23
Antecedentes Nacionales	25
Marco Teórico	29
Referentes Normativos Sobre Educación Intercultural en Colombia.....	29
Avances Obtenidos en la Implementación del Enfoque Intercultural en el Sistema Educativo Colombiano.....	32
Desafíos Pedagógicos, Institucionales y de Formación Docente que Limitan la Consolidación de una Educación Intercultural Efectiva.....	50

Perspectivas y Propuestas Actuales que Contribuyen al Fortalecimiento del Enfoque Intercultural en la Política y Práctica Educativa del País	56
Metodología	62
Enfoque y Método.....	62
Diseño del Proceso Investigativo.....	63
Fase 1. Revisión, Búsqueda y Selección Documental	63
Fase 2. Organización, Clasificación y Sistematización	63
Fase 3. Análisis Interpretativo Crítico	64
Alcances y Límites del Estudio.....	65
Análisis	66
Normativa Robusta, Implementación Fragmentada	66
Avances Reales pero Desiguales.....	67
Participación de las Comunidades	67
Protagonismo Docente	67
Territorialización del Currículo.....	68
Los Desafíos Pedagógicos Revelan Fallas Estructurales del Sistema	68
Perspectivas que Desafían el Modelo Tradicional	69
Síntesis Crítica: Articulación de los Hallazgos	70
Conclusiones y Recomendaciones	71
Conclusiones	71

Recomendaciones 72

Referencias..... 74

Lista de Apéndices

Apéndice A *Resumen Analítico Especializado* 79

Introducción

La educación intercultural ha emergido en Colombia como una estrategia central para garantizar el ejercicio efectivo de los derechos de los pueblos indígenas y afrocolombianos, así como para promover la cohesión social en un país caracterizado por su pluralidad étnica y cultural. A partir de la Constitución Política de 1991, el Estado colombiano asumió la diversidad cultural como un principio rector de su proyecto nacional, lo que se tradujo en la promulgación de instrumentos normativos —Ley 115 de 1994, Decreto 804 de 1995, Ley 70 de 1993 y, más recientemente, Decreto 481 de 2025— orientados a reconocer y proteger los sistemas educativos propios de las comunidades étnicas. Sin embargo, la coexistencia de un robusto andamiaje jurídico con prácticas escolares heterogéneas ha generado una disonancia que demanda una investigación sistemática y crítica, capaz de cartografiar los avances, los vacíos y las tensiones que subyacen en la materialización de la interculturalidad educativa.

En este contexto, la presente monografía examina, mediante un enfoque cualitativo y analítico, las múltiples dimensiones que configuran la educación intercultural en Colombia. El estudio se estructura en cuatro secciones que responden a los objetivos específicos: en primer lugar, identifica los referentes normativos que legitiman la educación intercultural; en segundo lugar, analiza los avances prácticos en su implementación; en tercer lugar, determina los desafíos pedagógicos, institucionales y de formación docente que limitan la consolidación de este enfoque; y, finalmente, explora las perspectivas críticas y decoloniales que proponen rutas de fortalecimiento. Para ello, se emplea una metodología basada en la revisión documental sistemática de fuentes académicas e institucionales, la organización de la información en matrices analíticas, la interpretación hermenéutica de discursos y normativas, y la validación teórica y normativa de los hallazgos.

Si bien el análisis se desarrolla a partir de fuentes de alcance nacional, su interpretación reconoce la importancia de los contextos territoriales, particularmente en regiones como el departamento del Cesar y el municipio de Aguachica, donde la diversidad cultural configura escenarios educativos complejos en los que la interculturalidad adquiere sentidos diferenciados. En estos territorios, la distancia entre la política educativa y la práctica pedagógica se hace más visible, evidenciando la necesidad de enfoques situados que dialoguen con las realidades socioculturales de las comunidades.

De este modo, este informe final ofrece una comprensión integral del fenómeno, articulando los marcos legales, los relatos institucionales y las experiencias territoriales, y plantea recomendaciones orientadas a la transformación de la educación intercultural en un proyecto político-pedagógico emancipador. Si bien el análisis se desarrolla a partir de fuentes de alcance nacional, su interpretación reconoce la importancia de los contextos territoriales, particularmente en regiones como el departamento del Cesar y el municipio de Aguachica, donde la diversidad cultural configura escenarios educativos complejos en los que la interculturalidad adquiere sentidos diferenciados. En estos territorios, la distancia entre la política educativa y la práctica pedagógica se hace más visible, evidenciando la necesidad de enfoques situados que dialoguen con las realidades socioculturales de las comunidades. En este marco, la justicia cognitiva se reconoce no solo como un principio teórico, sino como un horizonte práctico que orienta la reconfiguración de las relaciones entre saberes, sujetos y territorios en el ámbito educativo, permitiendo que la interculturalidad se consolide como una práctica viva y transformadora en contextos concretos.

Planteamiento del Problema, Situación o Fenómeno

Descripción del Tema, Situación o Fenómeno

En el contexto educativo colombiano, la interculturalidad se ha consolidado como un eje fundamental para repensar el papel de la escuela en una sociedad pluriétnica y diversa. Desde la promulgación de la Constitución Política de 1991, que reconoció a Colombia como una nación multicultural, hasta la reciente aprobación del Decreto 481 de 2025, mediante el cual se establece el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) como política pública de Estado, el país ha transitado hacia un marco normativo que promueve la equidad y el respeto por la diferencia cultural (Gobierno de Colombia, 2025; Ministerio de Educación Nacional - MEN, 2025). Estos avances reflejan una intención estatal de garantizar una educación que no solo reconozca la diversidad, sino que se construya desde ella.

Sin embargo, las investigaciones más recientes muestran que persiste una brecha significativa entre la formulación normativa y la práctica pedagógica intercultural. En muchas instituciones, especialmente en regiones rurales o con alta diversidad étnica como el departamento del Cesar, la interculturalidad se manifiesta de forma superficial o ritualizada: se celebra la diversidad en fechas específicas, pero no se integra de manera transversal en los currículos, las metodologías ni las relaciones pedagógicas cotidianas (Moreno Beltrán, 2022; Posada González, Sánchez Hernández & Duque Aristizábal, 2024). Esta distancia entre la política y la práctica se traduce en la persistencia de modelos educativos homogeneizadores que poco dialogan con las cosmovisiones, lenguas y saberes locales.

En territorios como Aguachica, Cesar, donde confluyen comunidades indígenas, afrodescendientes y campesinas, la educación intercultural no solo se concibe como una estrategia de inclusión, sino como una necesidad social y cultural. Las escuelas de estos

municipios enfrentan el reto de fortalecer los procesos formativos desde la identidad cultural y el arraigo territorial, promoviendo el diálogo de saberes entre los conocimientos ancestrales y los saberes académicos. Tal desafío exige una formación docente sensible a la diversidad, capaz de cuestionar los sesgos coloniales aún presentes en el currículo y de construir ambientes pedagógicos donde el aprendizaje se vincule con las experiencias y narrativas de los pueblos (Sánchez, 2024).

En los últimos años, investigaciones como la de Matarranz (2025) y la revisión sistemática realizada por Posada González et al. (2024) evidencian que la educación intercultural en América Latina —y particularmente en Colombia— requiere pasar de enfoques instrumentales a una interculturalidad crítica, que transforme las estructuras de poder epistémico y permita el reconocimiento de la diversidad como fuente legítima de conocimiento. Este enfoque, planteado también por organismos internacionales como UNICEF (2023), demanda que la política educativa se articule con las comunidades y no permanezca en la retórica institucional.

El fenómeno abordado en esta monografía —la educación intercultural en Colombia desde la política educativa— adquiere especial relevancia en este contexto de tensiones entre diversidad cultural y homogenización escolar. Analizar sus avances, desafíos y perspectivas permite comprender cómo las políticas públicas recientes, como el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) y los lineamientos de educación inclusiva e intercultural, se expresan en escenarios educativos concretos. En territorios como el departamento del Cesar, donde convergen múltiples identidades culturales, la educación intercultural se enfrenta al reto de trascender lo normativo para convertirse en una práctica pedagógica situada, capaz de dialogar con las realidades socioculturales de las comunidades y de responder a las dinámicas propias del contexto.

Esta problemática no solo tiene implicaciones epistemológicas, sino también efectos concretos en el ámbito educativo. La persistencia de modelos pedagógicos eurocentrados incide en el bajo reconocimiento de las identidades culturales de los estudiantes, lo que puede afectar su desempeño académico, su sentido de pertenencia y, en algunos casos, su permanencia en el sistema escolar. En regiones como el Cesar, donde la diversidad cultural es una característica estructural del territorio, estas tensiones se traducen en desafíos adicionales para la calidad y pertinencia de la educación, evidenciando la necesidad de avanzar hacia prácticas pedagógicas verdaderamente contextualizadas.

Formulación del Problema

A más de tres décadas de la promulgación de la Constitución Política de 1991, que reconoció oficialmente a Colombia como un país pluriétnico y multicultural, el sistema educativo nacional continúa evidenciando dificultades para materializar el enfoque intercultural en la práctica pedagógica. Aunque los marcos normativos recientes —como el Decreto 481 de 2025, que eleva a política de Estado el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP)— representan avances significativos en el reconocimiento de la diversidad cultural, su implementación en los territorios no ha logrado consolidarse de manera estructural. Esta situación no responde únicamente a una brecha entre norma y práctica, sino a la existencia de factores estructurales, pedagógicos e institucionales que limitan la apropiación efectiva del enfoque intercultural en las dinámicas escolares.

En muchos contextos, especialmente rurales y multiculturales como el departamento del Cesar, el discurso de la interculturalidad se encuentra reducido a prácticas superficiales o conmemorativas que no logran transformar la estructura curricular, la formación docente ni las dinámicas pedagógicas. Las escuelas reproducen aún modelos homogéneos, orientados por un

conocimiento eurocentrado que tiende a invisibilizar los saberes locales y las epistemologías comunitarias (Moreno Beltrán, 2022; Sánchez, 2024). Esta situación genera una contradicción entre lo que las políticas educativas declaran y lo que ocurre cotidianamente en el aula: una educación que se dice inclusiva, pero que en la práctica mantiene lógicas de exclusión y asimetría cultural.

Más allá de la constatación de esta brecha, resulta fundamental profundizar en las causas estructurales que la originan. Estas no se limitan a la existencia de políticas insuficientes, sino que responden a dinámicas complejas relacionadas con la formación docente, la articulación institucional y la participación efectiva de las comunidades en la toma de decisiones educativas.

El desafío, por tanto, radica en comprender por qué la educación intercultural, a pesar de su respaldo normativo y discursivo, no ha logrado consolidarse como una práctica estructural del sistema educativo colombiano. La literatura reciente coincide en señalar tres factores centrales:

1. Débil formación docente en pedagogías interculturales y en el manejo de la diversidad en el aula.

2. Escasa articulación institucional entre los lineamientos del Ministerio de Educación y las realidades socioculturales de las comunidades.

3. Limitada participación de los pueblos étnicos y afrodescendientes en la construcción de las políticas educativas (Posada González, Sánchez Hernández & Duque Aristizábal, 2024; Matarranz, 2025; UNICEF, 2023).

En territorios como Aguachica (Cesar), estas tensiones se expresan con especial fuerza. Las prácticas pedagógicas interculturales son escasas o dependen de la iniciativa personal de los docentes, mientras que los proyectos institucionales carecen de acompañamiento técnico y recursos sostenibles. Este panorama refleja la urgencia de generar una reflexión crítica sobre la

distancia entre la política educativa y la práctica intercultural, así como de proponer estrategias para que la interculturalidad se convierta en una realidad viva en las aulas y no en un discurso normativo vacío (Sánchez, 2024; Matarranz, 2025).

Formulación de la Pregunta Problema

En consecuencia, el problema central que orienta esta monografía puede formularse del siguiente modo:

¿Cuáles son los avances, desafíos y perspectivas de la educación intercultural en Colombia desde la política educativa, y cómo se manifiestan las tensiones entre la normatividad vigente y su aplicación en contextos escolares específicos como el departamento del Cesar y la Región Caribe?

Esta pregunta general se desprende de un conjunto de interrogantes específicos que guían el análisis documental:

¿Qué políticas, lineamientos y programas recientes sustentan el enfoque intercultural en el sistema educativo colombiano?

¿Qué factores estructurales, pedagógicos y administrativos han dificultado su implementación efectiva?

¿Qué experiencias o estrategias emergentes reflejan una apropiación más crítica y transformadora del enfoque intercultural?

Abordar estas preguntas es relevante porque permite visibilizar no solo los avances logrados por el Estado colombiano en materia de inclusión y diversidad, sino también los vacíos, contradicciones y desafíos que persisten en la práctica educativa. Este análisis busca aportar una comprensión integral del fenómeno, reconociendo que la interculturalidad no puede limitarse a la coexistencia de culturas dentro del aula, sino que debe asumirse como un proyecto político-

pedagógico orientado a la justicia cognitiva, la equidad social y la construcción de una ciudadanía plural (Matarranz, 2025; Posada González et al., 2024).

Justificación

La educación intercultural constituye hoy uno de los pilares fundamentales para la consolidación de una sociedad colombiana más democrática, equitativa y plural. En un país caracterizado por su diversidad cultural, étnica y lingüística, avanzar hacia un modelo educativo que reconozca, respete y dialogue con esa pluralidad no es solo una aspiración normativa, sino una necesidad ética, política y pedagógica. Esta monografía se justifica precisamente en la urgencia de analizar de manera crítica los avances, desafíos y perspectivas de la educación intercultural en Colombia, a la luz de las políticas públicas recientes y de su concreción en la práctica educativa, especialmente en territorios multiculturales como el departamento del Cesar.

Desde la promulgación de la Constitución Política de 1991, el Estado colombiano se comprometió a garantizar el derecho de los pueblos indígenas, afrocolombianos, raizales, palenqueros y rom a preservar y desarrollar sus lenguas, conocimientos y cosmovisiones. Sin embargo, más de tres décadas después, ese mandato constitucional continúa tensionado por estructuras educativas que privilegian visiones monoculturales y eurocentradas del conocimiento (Moreno Beltrán, 2022). Esta contradicción se evidencia en la distancia entre los discursos institucionales sobre inclusión y diversidad y las prácticas pedagógicas que aún reproducen desigualdades, invisibilizando las voces y saberes de las comunidades. De ahí que el estudio de la educación intercultural se erija no solo como una necesidad académica, sino como una tarea política orientada a la justicia cognitiva y social, en tanto busca reequilibrar las relaciones de poder entre las distintas formas de saber y de existir en el mundo.

El Decreto 481 de 2025, que reconoce el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) como política pública de Estado, constituye un hito en el proceso de reivindicación educativa y cultural de los pueblos indígenas, al garantizar su autonomía para diseñar e implementar

procesos educativos acordes con sus leyes de origen y proyectos de vida (Gobierno de Colombia, 2025; MEN, 2025). No obstante, la sola existencia de un marco legal no asegura su apropiación efectiva ni su transformación pedagógica. La presente investigación encuentra su pertinencia precisamente en la necesidad de examinar críticamente cómo estos marcos normativos se traducen —o no— en prácticas escolares concretas, y hasta qué punto logran materializar los principios de participación, pertinencia y equidad cultural que los sustentan.

En este sentido, la implementación del SEIP pone en evidencia que la materialización de la interculturalidad no depende exclusivamente de su reconocimiento jurídico, sino de la capacidad institucional del Estado y de la voluntad política para garantizar su sostenibilidad en el tiempo, especialmente en territorios históricamente marginados. Por ello, esta monografía no pretende limitarse a una descripción de políticas o normativas, sino que busca ofrecer un análisis interpretativo y argumentado sobre la forma en que la educación intercultural ha sido concebida, gestionada e implementada en el sistema educativo colombiano. Como señalan Posada González, Sánchez Hernández y Duque Aristizábal (2024), uno de los mayores desafíos actuales es superar la tendencia a reducir la interculturalidad a un conjunto de contenidos culturales o celebraciones simbólicas, en lugar de concebirla como un enfoque transversal que transforme las estructuras curriculares, metodológicas y evaluativas. Por ello, este estudio se inscribe en una perspectiva crítica y transformadora, que asume la interculturalidad no como una política de inclusión limitada, sino como un proyecto de justicia educativa y reconocimiento mutuo.

Esta investigación busca sistematizar y articular información reciente sobre el desarrollo del enfoque intercultural en Colombia, poniendo en diálogo los marcos legales, los debates teóricos y las experiencias empíricas documentadas en los últimos años. De acuerdo con Matarranz (2025), los estudios sobre interculturalidad en América Latina requieren enfoques que

integren la dimensión política de la educación, pues los procesos de enseñanza y aprendizaje no son neutros, sino que reproducen o cuestionan las jerarquías culturales existentes. En esta línea, la monografía aporta un ejercicio de revisión documental que no solo recopila antecedentes, sino que propone una lectura crítica de las tensiones entre lo normativo y lo vivido, entre la política y la pedagogía, entre el deber ser y el hacer cotidiano de la escuela.

Desde una mirada social y contextual, este trabajo cobra especial relevancia en regiones como el Cesar y la zona Caribe, territorios caracterizados por una profunda pluralidad cultural donde conviven comunidades yukpa y arhuacas, poblaciones afrocolombianas y campesinas, cuyas formas propias de enseñanza, convivencia y transmisión de saberes constituyen un valioso patrimonio educativo. No obstante, estas experiencias locales suelen ser escasamente reconocidas por las políticas educativas nacionales, que tienden a priorizar modelos homogéneos de enseñanza. Esta disonancia entre la política y la realidad territorial genera desafíos significativos para la consolidación de una educación verdaderamente intercultural.

En contextos rurales del Caribe, por ejemplo, diversas instituciones han desarrollado proyectos pedagógicos orientados a fortalecer la identidad cultural y el sentido de pertenencia comunitaria. Experiencias como las escuelas rurales del sur del Cesar, los proyectos etnoeducativos en Manaure y La Jagua de Ibirico, o las iniciativas de revitalización lingüística impulsadas por comunidades Yukpa, evidencian un compromiso creciente con la preservación de los saberes ancestrales y la participación comunitaria en la educación. Sin embargo, también muestran limitaciones derivadas de la falta de formación docente en enfoques interculturales y de la escasa articulación entre los lineamientos del Ministerio de Educación y las realidades socioculturales locales.

Desde una perspectiva pedagógica y profesional, esta investigación se sitúa en el marco de la práctica educativa de una docente del municipio de Aguachica, Cesar, en cuyo contexto la diversidad cultural se expresa en los acentos, las costumbres y las narrativas de los estudiantes. Esta experiencia permite reconocer que la educación intercultural no constituye un tema abstracto o distante, sino un reto permanente en el aula, donde el acto de enseñar exige comprender la pluralidad de historias, lenguas y cosmovisiones que coexisten en un mismo espacio escolar. Reflexionar sobre estas tensiones posibilita repensar la enseñanza como un proceso dialógico, participativo y situado, capaz de valorar el conocimiento que emerge del territorio.

Por su parte, desde el punto de vista formativo, la investigación contribuye al fortalecimiento del pensamiento crítico y reflexivo del docente, invitando a analizar cómo la educación intercultural puede promover la equidad cognitiva y el reconocimiento mutuo entre saberes. La revisión documental y el análisis propuesto permitirán identificar avances, desafíos y posibles rutas de mejora para la política educativa intercultural, enfatizando en la necesidad de involucrar activamente a las comunidades en la construcción curricular y en la toma de decisiones pedagógicas.

Desde el plano institucional, este trabajo se articula con la línea de investigación “Etnoeducación, Cultura y Comunicación” de la ECEDU-UNAD, que promueve la producción de conocimiento orientado al reconocimiento de la diversidad cultural como principio de transformación educativa. Así, la monografía aporta una mirada que articula el compromiso ético del docente-investigador con la necesidad de fortalecer el diálogo entre saberes en el ámbito académico.

Finalmente, la justificación de este estudio se sustenta en su potencial aportante y transformador. En la medida en que analiza la educación intercultural desde la política educativa —reconociendo tanto sus logros como sus limitaciones—, este trabajo pretende contribuir a la construcción de políticas más coherentes con la realidad de los territorios, más participativas en su formulación y más efectivas en su implementación. De igual forma, busca inspirar a los educadores a replantear sus prácticas y a consolidar una escuela verdaderamente intercultural: una escuela que no solo hable de diversidad, sino que aprenda, enseñe y conviva desde ella.

Objetivos

Objetivo General

Analizar los avances, desafíos y perspectivas de la educación intercultural en Colombia desde el enfoque de la política educativa, a partir de la revisión documental de normas, programas y debates académicos recientes.

Objetivos Específicos

Identificar los principales referentes normativos y políticos que han orientado la educación intercultural en Colombia desde la Constitución de 1991 hasta el Decreto 481 de 2025.

Describir algunos avances obtenidos en la implementación del enfoque intercultural en el sistema educativo colombiano durante el periodo 2020–2025.

Analizar los desafíos pedagógicos, institucionales y de formación docente que limitan la consolidación de una educación intercultural efectiva, con especial atención a contextos territoriales como el departamento del Cesar y la Región Caribe.

Explorar las perspectivas y propuestas actuales que contribuyen al fortalecimiento del enfoque intercultural en la política y práctica educativa del país.

Marco Referencial

Antecedentes

Antecedentes Internacionales

La educación intercultural ha adquirido en las últimas décadas una relevancia creciente dentro de los sistemas educativos del mundo, como respuesta a los procesos de globalización, migración y reconocimiento de las diversidades culturales. En el ámbito internacional, este enfoque ha sido promovido por organismos multilaterales como la UNESCO, la ONU y la OEI, los cuales han orientado la formulación de políticas y programas que buscan garantizar una educación inclusiva, equitativa y culturalmente pertinente.

Uno de los aportes más recientes proviene de la UNESCO (2023), que en su informe Educación intercultural y justicia social en América Latina destaca la necesidad de fortalecer la participación de los pueblos originarios y afrodescendientes en la definición de los currículos escolares. Este organismo resalta que la educación intercultural no debe limitarse a un componente étnico o lingüístico, sino asumirse como un proceso de diálogo de saberes, de construcción colectiva y de reconocimiento de las identidades culturales en contextos históricamente desiguales. En ese sentido, propone avanzar hacia modelos educativos que combinen la pertinencia cultural con la calidad académica y la justicia cognitiva.

En América Latina, diversos países han desarrollado políticas y experiencias significativas que permiten observar la consolidación —aunque desigual— del enfoque intercultural en la educación básica y superior. En México, por ejemplo, la creación de las Universidades Interculturales a partir de 2003 marcó un hito regional en la institucionalización de este paradigma. Estudios recientes como el de Hernández-González (2022) muestran que estos espacios educativos han favorecido el rescate de las lenguas originarias y la formación de

profesionales comprometidos con el desarrollo local, aunque persisten desafíos en materia de financiamiento y autonomía curricular.

Por su parte, en Bolivia y Ecuador, la educación intercultural ha sido asumida como política de Estado en el marco de la construcción de sociedades plurinacionales. Investigaciones de Mora y Gutiérrez (2024) evidencian que los sistemas educativos de estos países incorporan progresivamente los principios de interculturalidad y descolonización en el currículo, aunque aún enfrentan tensiones entre los marcos normativos y las prácticas pedagógicas de las comunidades educativas. En particular, el modelo ecuatoriano se destaca por el fortalecimiento de la educación propia y la formación de docentes bilingües interculturales, como estrategias para la revitalización lingüística y cultural de los pueblos indígenas.

En Chile y Argentina, la educación intercultural ha sido impulsada a partir de la revisión de los currículos nacionales y de la implementación de programas focalizados. Jiménez y Pérez (2023) analizan el programa Educación Intercultural Bilingüe como una política que, aunque reconoce el valor de la diversidad cultural, enfrenta limitaciones estructurales derivadas de la centralización del sistema educativo.

A nivel europeo, la Comisión Europea (2022) y el Consejo de Europa (2023) han promovido el concepto de educación intercultural para la ciudadanía democrática, que enfatiza el respeto a los derechos humanos, la convivencia pacífica y la inclusión de estudiantes migrantes. Estas experiencias son relevantes para América Latina porque demuestran que la interculturalidad no es exclusiva de contextos indígenas, sino una estrategia educativa frente a la movilidad global y las desigualdades culturales contemporáneas.

En el ámbito académico, los aportes de García-Canclini (2020) y Tubino (2021) han sido fundamentales para consolidar la noción de interculturalidad crítica, entendida como un proceso

de diálogo entre saberes asimétricos que busca transformar las relaciones de poder en el campo educativo. Ambos autores coinciden en que la escuela intercultural no puede limitarse a incorporar contenidos culturales, sino que debe cuestionar las jerarquías epistémicas que históricamente han subordinado los conocimientos de los pueblos originarios frente a los saberes occidentales.

La revisión de estas experiencias internacionales permite evidenciar que los países que han logrado avances significativos en la implementación de políticas interculturales comparten tres factores comunes: (1) el reconocimiento constitucional del carácter plurinacional o pluricultural del Estado; (2) la participación activa de las comunidades en la construcción curricular; y (3) la formación docente como eje estratégico para la transformación pedagógica. Sin embargo, también se observa que en todos los contextos persisten tensiones entre la normatividad, las políticas de financiamiento y la práctica educativa cotidiana.

El análisis comparativo de los antecedentes internacionales muestra que la educación intercultural se encuentra en un proceso dinámico de redefinición, donde los Estados, las comunidades y los educadores buscan construir puentes entre el conocimiento académico y los saberes ancestrales. Estas experiencias constituyen referentes valiosos para el caso colombiano, en la medida en que ofrecen lecciones sobre la necesidad de fortalecer la participación comunitaria, la formación docente y la autonomía territorial como pilares de una educación verdaderamente inclusiva y

Antecedentes Nacionales

En Colombia, la educación intercultural se ha venido configurando como una política educativa en construcción permanente, que busca responder a la diversidad étnica, cultural y lingüística reconocida en la Constitución Política de 1991. No obstante, los avances normativos

logrados en las últimas tres décadas han coexistido con profundas tensiones entre el discurso político y la práctica pedagógica. Tal como señala el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2025) en el Decreto 481 de 2025, el país ha consolidado el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) como una apuesta por el reconocimiento de los saberes ancestrales y la autonomía educativa de los pueblos originarios; sin embargo, aún persisten vacíos en la articulación efectiva de este modelo con el sistema educativo nacional.

Durante los últimos cinco años, distintas investigaciones y experiencias pedagógicas han aportado evidencias sobre los avances y desafíos en la implementación del enfoque intercultural. Entre ellas, el estudio de Posada González, Sánchez Hernández y Duque Aristizábal (2024) presenta una revisión sistemática de la educación intercultural en Colombia, identificando tres problemáticas centrales: la escasa formación docente en competencias interculturales, la falta de acompañamiento institucional en la aplicación de proyectos etnoeducativos y la débil apropiación curricular del enfoque. Los autores subrayan que, si bien el MEN ha promovido lineamientos orientadores, su implementación real depende en gran medida de la gestión de las secretarías de educación y del compromiso pedagógico de los docentes en territorio.

Por su parte, Moreno Beltrán (2022) analiza el impacto de la política de etnoeducación en instituciones rurales del Cauca y Chocó, destacando que los avances son significativos en materia de reconocimiento cultural, pero limitados en la formación de docentes locales y en la disponibilidad de materiales educativos bilingües. La autora enfatiza que los procesos interculturales más exitosos han surgido de experiencias comunitarias autónomas, donde las comunidades indígenas y afrocolombianas han liderado el diseño de proyectos educativos pertinentes a sus contextos.

De manera complementaria, el trabajo de Matarranz (2025) documenta experiencias interculturales en el Caribe colombiano, mostrando cómo las comunidades afrodescendientes y campesinas han incorporado sus tradiciones orales, expresiones artísticas y prácticas agrícolas al currículo escolar. Este estudio evidencia que, aunque la política educativa nacional reconoce la diversidad, el sistema aún opera bajo un modelo centralizado que dificulta la adaptación de los contenidos escolares a las particularidades regionales. En el departamento del Cesar, por ejemplo, las instituciones rurales han desarrollado proyectos pedagógicos para fortalecer la identidad cultural, pero enfrentan limitaciones por la falta de recursos, infraestructura y acompañamiento técnico por parte del Estado.

En la misma línea, investigaciones desarrolladas en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) —como las de Pinto (2024) y Peña (2024)— ofrecen valiosos aportes sobre la educación intercultural desde la práctica docente. Pinto (2024) aborda el caso de la comunidad U'wa en Boyacá, donde la implementación de un currículo intercultural permitió fortalecer la relación escuela-comunidad mediante el reconocimiento de las cosmovisiones ancestrales. Peña (2024), por su parte, analiza la experiencia de la Cátedra de Interculturalidad en el Meta, resaltando que los procesos formativos que involucran a docentes y estudiantes en actividades de diálogo cultural contribuyen al fortalecimiento del sentido de pertenencia y la convivencia escolar. Estas experiencias reafirman que la interculturalidad no se limita a los pueblos indígenas, sino que constituye una necesidad transversal en todo el sistema educativo colombiano.

Desde el ámbito institucional, la UNESCO (2023) y el MEN (2022) coinciden en señalar que la consolidación de una educación intercultural efectiva requiere una formación docente continua, el fortalecimiento de la gestión territorial y la participación activa de las comunidades.

Ambos organismos destacan que las regiones más avanzadas en la implementación de programas interculturales son aquellas donde las comunidades han tenido un papel protagónico en la definición de los proyectos pedagógicos y en la selección de contenidos curriculares, como ocurre en territorios del Cauca, Nariño, La Guajira y el Caribe.

Asimismo, los aportes de Lasso Melo (2024) y Montes-Pérez (2023) subrayan que la educación intercultural en Colombia enfrenta desafíos estructurales vinculados con la inequidad territorial y el centralismo institucional. Lasso Melo (2024) sostiene que, si bien la política de etnoeducación ha sido un referente importante para el reconocimiento de los pueblos indígenas, no siempre ha logrado responder a las realidades de las comunidades afrodescendientes y campesinas, quienes también reclaman el derecho a una educación contextualizada. Montes-Pérez (2023) complementa este análisis al señalar que los programas de formación docente en interculturalidad son aún incipientes y que existe una brecha significativa entre los discursos ministeriales y las condiciones reales en las aulas.

En este contexto, las experiencias locales desarrolladas en el departamento del Cesar — especialmente en municipios como Aguachica, Pailitas y Manaure— reflejan la importancia de promover proyectos educativos participativos y de base comunitaria. En estos territorios, la presencia de comunidades yukpa, arhuacas y campesinas ofrece un escenario propicio para fortalecer la educación intercultural mediante la integración de saberes ancestrales, prácticas ambientales y expresiones culturales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La práctica docente en estas regiones evidencia que el éxito de la interculturalidad no depende únicamente de la existencia de políticas públicas, sino de la capacidad de los educadores para traducirlas en estrategias pedagógicas contextualizadas y vivenciales.

Si bien los avances son innegables —especialmente en la visibilización de las identidades culturales y en la producción de material didáctico contextualizado—, persisten desafíos relacionados con la formación docente, la financiación, la infraestructura y la articulación entre las comunidades y las instituciones educativas. En este sentido, la justicia cognitiva y la equidad educativa en Colombia se encuentran en proceso de construcción: avanzan desde la normativa, pero aún buscan consolidarse en las prácticas pedagógicas cotidianas.

Marco Teórico

Referentes Normativos Sobre Educación Intercultural en Colombia

Esta sección aborda los principales referentes normativos y políticos que han orientado la construcción de la educación intercultural en Colombia desde la promulgación de la Constitución Política de 1991 hasta las disposiciones más recientes, como el Decreto 481 de 2025. Su propósito es ofrecer una visión integral del marco legal que respalda el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural del país, y que establece los lineamientos para la inclusión de las cosmovisiones, lenguas y saberes de los pueblos originarios, afrocolombianos y comunidades campesinas en el sistema educativo nacional.

El análisis de estos referentes permite comprender cómo la educación intercultural ha pasado de ser una iniciativa aislada de carácter etnoeducativo a consolidarse como un principio transversal de la política pública, que busca garantizar el derecho a una educación con pertinencia cultural y equidad cognitiva. Asimismo, este recorrido normativo ofrece elementos para reflexionar sobre las tensiones que persisten entre la formulación de políticas inclusivas y su implementación efectiva en los territorios, especialmente en regiones rurales y culturalmente diversas como el Caribe colombiano.

En este sentido, la sección se estructura a partir de la revisión de las normas más relevantes —leyes, decretos y lineamientos ministeriales— que constituyen la base jurídica e institucional de la educación intercultural en el país. Este marco normativo no solo delimita el ámbito de actuación del Estado, sino que también permite analizar los avances, vacíos y desafíos que enfrenta la materialización del enfoque intercultural en la práctica educativa. A través de esta revisión, se busca establecer un puente entre la política y la pedagogía, evidenciando que la normatividad, más allá de su dimensión jurídica, es también una herramienta de transformación social y cultural.

Constitución Política de Colombia (1991). Establece el carácter pluriétnico y multicultural de la nación (Artículos 7 y 70) y reconoce el derecho de las comunidades a conservar y desarrollar su identidad cultural. Estos principios son el punto de partida de la educación intercultural como derecho fundamental.

Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación). Define en su Título III, Capítulo III, la educación para grupos étnicos, garantizando la formación en lengua materna y el respeto por las tradiciones culturales. Introduce el concepto de proyecto educativo comunitario (PEC), antecedente directo de los actuales proyectos educativos interculturales.

No obstante, es importante precisar que, aunque la Ley 115 de 1994 reconoce la educación como un derecho fundamental, su desarrollo normativo se orienta principalmente a la organización del servicio educativo. En este sentido, regula aspectos administrativos, estructurales y de control, definiendo cómo el Estado garantiza la prestación del servicio, más que profundizar en los contenidos epistemológicos o culturales de la educación. Esta dualidad entre derecho y servicio constituye una de las tensiones estructurales que inciden en la implementación efectiva de enfoques como la interculturalidad.

Decreto 804 de 1995. Reglamenta la atención educativa a los grupos étnicos, estableciendo la participación comunitaria en la elaboración de planes de estudio y materiales pedagógicos pertinentes. Marca el tránsito de la educación “sobre” los pueblos indígenas hacia la educación “desde” sus propias cosmovisiones.

Decreto 1953 de 2014. Reglamenta la administración de los sistemas propios de los pueblos indígenas y reconoce la autonomía de las comunidades para gestionar sus recursos educativos. Este decreto fue un paso previo a la consolidación del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP).

Decreto 481 de 2025. Representa el avance más reciente y significativo. Reconoce el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) como política pública de Estado, lo que garantiza la autonomía de los pueblos indígenas en la definición, implementación y evaluación de sus modelos educativos (Gobierno de Colombia, 2025).

El decreto establece que el SEIP no reemplaza el sistema educativo nacional, sino que lo complementa desde la interculturalidad, promoviendo el diálogo de saberes y la articulación entre los conocimientos ancestrales y la educación formal.

Como señala el MEN (2025), el SEIP constituye “un instrumento de transformación hacia la equidad y el respeto intercultural”, pues reconoce que la diversidad no es una barrera, sino una oportunidad para repensar la educación desde la pluralidad epistémica y cultural.

Un elemento fundamental para comprender el alcance real del Decreto 481 de 2025 es su régimen de transición, el cual establece las condiciones para la implementación progresiva del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP). A través del Plan de Acompañamiento (Artículo 98), se define una hoja de ruta concertada para la transferencia gradual de competencias y recursos hacia las autoridades indígenas, evitando una descentralización abrupta. De manera

complementaria, el mecanismo de Generación de Capacidades (Artículo 99) reconoce que no todos los pueblos cuentan inicialmente con las condiciones técnicas o financieras para asumir la administración educativa, por lo que el Estado debe apoyar este proceso. Estas disposiciones evidencian que la consolidación del SEIP no depende únicamente de su reconocimiento jurídico, sino de procesos administrativos, técnicos e institucionales que requieren voluntad política y fortalecimiento progresivo de capacidades.

Instrumentos Internacionales Complementarios. Colombia también ha ratificado convenios internacionales que respaldan la educación intercultural, como el Convenio 169 de la OIT (1989) y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007). Ambos documentos establecen el derecho de los pueblos a controlar sus sistemas educativos y a preservar sus lenguas y tradiciones.

Avances Obtenidos en la Implementación del Enfoque Intercultural en el Sistema Educativo Colombiano

La implementación del enfoque intercultural en el sistema educativo colombiano ha recorrido un camino progresivo, aunque complejo, marcado por importantes conquistas normativas y por desafíos sustanciales en su aplicación práctica. Desde la adopción de la Constitución Política de 1991, que reconoció a Colombia como una nación pluriétnica y multicultural, hasta la reciente instauración del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) mediante el Decreto 481 de 2025, se han establecido bases legales y políticas que fortalecen el reconocimiento de la diversidad cultural en la educación.

Este avance normativo ha significado un cambio paradigmático en la educación colombiana, orientándola hacia la autonomía y el respeto por las cosmovisiones, tradiciones y lenguas de los pueblos indígenas, afrodescendientes y otras comunidades étnicas. No obstante,

los estudios y diagnósticos más recientes evidencian que la brecha entre la ley y la práctica persiste y se manifiesta en múltiples dimensiones: desde la insuficiente formación docente en pedagogías interculturales hasta la falta de articulación efectiva entre los lineamientos centrales y las realidades locales (Moreno Beltrán, 2022; Posada González et al., 2024; Sánchez, 2024).

En territorios con alta diversidad cultural como el departamento del Cesar, etnias indígenas, comunidades afrodescendientes y campesinas conviven y se expresan de manera integral, lo que convierte a este contexto en un laboratorio natural donde se reflejan los avances y dificultades de la educación intercultural. La consolidación del enfoque intercultural en estas regiones implica no solo la inclusión de contenidos culturales en el currículo, sino la transformación de prácticas pedagógicas, la reivindicación de saberes ancestrales y la creación de espacios de diálogo intercultural genuino (Sánchez, 2024).

Se reconocen como principales avances la institucionalización del enfoque intercultural a través de marcos legales como la Ley 115 de 1994, el Decreto 804 de 1995 y el Decreto 481 de 2025, que han otorgado reconocimiento formal y autonomía educativa a las comunidades étnicas. El SEIP, en particular, representa un hito en este proceso al reconocer la educación propia como política pública de Estado, legitimando los modelos educativos comunitarios y favoreciendo la participación de las autoridades indígenas en la gestión educativa (Gobierno de Colombia, 2025).

Asimismo, se destacan experiencias territoriales que evidencian la apropiación crítica y creativa del enfoque intercultural por parte de docentes y comunidades. En varios municipios del Caribe colombiano, los maestros han implementado estrategias pedagógicas que integran saberes ancestrales, lenguas nativas y metodologías participativas, lo que ha permitido avanzar hacia una educación más contextualizada, significativa y surgida desde la identidad cultural (Sánchez, 2024).

A pesar de estos avances, los diagnósticos señalan que la interculturalidad aún está insuficientemente incorporada en los procesos formales de enseñanza-aprendizaje. Este déficit se evidencia en la formación docente limitada en temáticas interculturales, la falta de recursos materiales contextualizados, la escasa participación de las comunidades en la toma de decisiones y la persistencia de prácticas predominantemente monoculturales y eurocéntricas. De esta forma, la interculturalidad se reduce, en muchos casos, a celebraciones simbólicas o contenidos culturales superficiales que no transforman las estructuras del sistema escolar (Moreno Beltrán, 2022; Posada González et al., 2024).

Además, la implementación fragmentaria y desigual entre regiones ha generado un mosaico de prácticas educativas diversas, que dificulta la consolidación de un modelo homogéneo y coherente. Este panorama pone de manifiesto la necesidad de fortalecer las articulaciones territoriales y los procesos de formación continua para docentes, con el fin de garantizar que el enfoque intercultural no permanezca como un discurso normativo, sino que se convierta en una práctica efectiva, transformadora y sostenible (UNICEF, 2023).

Frente a estos retos, las perspectivas actuales insisten en abordar la interculturalidad desde una visión crítica que trascienda los enfoques compensatorios o funcionales, para asumirla como un proyecto político de justicia cognitiva y reconocimiento mutuo entre las múltiples formas de conocimiento presentes en el país. Esto implica promover la descolonización epistémica en los currículos, fortalecer la autonomía educativa de los pueblos y comunidades, y fomentar la participación y protagonista de los sujetos educativos en la definición y gestión de sus procesos (Walsh, 2023; Tubino, 2023; Matarranz, 2025).

La creación y fortalecimiento del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) constituye una de las transformaciones más significativas en la historia reciente de la educación

intercultural en Colombia. Este modelo surge como resultado de un largo proceso de diálogo y concertación entre el Estado y las organizaciones indígenas, liderado por la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas (CONTCEPI), instancia reconocida oficialmente por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) como el órgano encargado de orientar, coordinar y supervisar las políticas de educación propia e intercultural.

Desde su consolidación, la CONTCEPI ha desempeñado un papel esencial en la formulación de políticas que garantizan la autonomía educativa, cultural y lingüística de los pueblos indígenas, a través de la construcción de marcos curriculares propios, planes de formación docente y estrategias de gestión educativa comunitaria. Su trabajo se fundamenta en el principio de que la educación debe ser un proceso “desde los pueblos y para los pueblos”, es decir, diseñado desde las cosmovisiones, lenguas y sistemas de conocimiento indígenas, en diálogo con los saberes académicos contemporáneos.

La expedición del Decreto 481 de 2025 representa un hito en este proceso, al reconocer el SEIP como política pública de Estado y establecer los mecanismos de coordinación, financiación y evaluación que garantizan su sostenibilidad. Este decreto reafirma el derecho de las comunidades indígenas a definir sus propios modelos pedagógicos, estructuras administrativas y procesos de evaluación, en consonancia con el artículo 68 de la Constitución Política de 1991 y los convenios internacionales sobre pueblos indígenas ratificados por Colombia, como el Convenio 169 de la OIT (Gobierno de Colombia, 2025).

Entre los principales avances alcanzados por la CONTCEPI y el SEIP se destacan:

- ✓ La formación de más de 5.000 docentes indígenas en pedagogías propias e interculturales, con el apoyo del MEN y las organizaciones ONIC y OPIAC (CONTCEPI, 2024).

- ✓ La creación de 36 planes de vida educativa regionales, que articulan los procesos escolares con los proyectos políticos, culturales y ambientales de los pueblos indígenas.
- ✓ La implementación de programas bilingües e interculturales que promueven la revitalización de 65 lenguas nativas, contribuyendo a la preservación del patrimonio lingüístico nacional (MEN, 2025).

Estas acciones evidencian un esfuerzo sostenido por trasladar la interculturalidad del plano discursivo al terreno práctico, mediante la gestión compartida y la participación comunitaria. Sin embargo, los informes recientes del Observatorio Intercultural de la UNAD (2024) advierten que la implementación del SEIP aún enfrenta dificultades en la asignación de recursos, la estabilidad laboral de los docentes y la homologación de títulos para maestros formados en contextos propios. En algunas regiones, como el Cauca y la Amazonía, las escuelas indígenas han debido financiar parte de sus programas mediante recursos comunitarios o cooperación internacional, lo que refleja la persistente brecha entre el reconocimiento legal y la sostenibilidad operativa.

Desde una perspectiva pedagógica, la experiencia del SEIP también ha permitido repensar el papel del conocimiento en la educación intercultural. Como sostienen Walsh (2023) y Tubino (2023), el verdadero sentido de la interculturalidad radica en la construcción de “puentes epistemológicos” entre los saberes ancestrales y la ciencia moderna, donde ninguno prevalezca sobre el otro. En esa línea, la CONTCEPI ha promovido espacios de encuentro donde las comunidades comparten sus prácticas educativas tradicionales —como la chagra, el tejido o el canto ritual— y las integran al currículo formal, bajo principios de complementariedad, equilibrio y respeto por la diferencia.

De igual forma, la experiencia de concertación que representa la CONTCEPI constituye un modelo de diálogo político intercultural, en el que las comunidades no son receptoras pasivas de políticas, sino sujetos activos de decisión. Este enfoque ha contribuido a consolidar la noción de interculturalidad crítica, entendida no solo como reconocimiento de la diversidad, sino como proceso de descolonización y justicia cognitiva. De acuerdo con Santos (2023), la interculturalidad crítica implica redistribuir el poder del conocimiento, otorgando legitimidad a los sistemas de pensamiento subalternizados y posibilitando su presencia plena en el espacio educativo.

Otra experiencia importante ha sido la realizada en la Institución Educativa Manacal, ubicada en el municipio de San Juan de Arama (Meta), constituye un referente contemporáneo en la implementación de estrategias pedagógicas orientadas al fortalecimiento de la educación intercultural. En esta institución se diseñó y ejecutó el Plan de Cátedra de Interculturalidad, una propuesta que integra la diversidad cultural y la convivencia escolar en el currículo, partiendo del reconocimiento de las distintas identidades presentes en la comunidad educativa y su territorio.

El proyecto fue documentado y evaluado por la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) en 2024 como parte de un proceso de investigación-acción participativa orientado a la innovación educativa y al desarrollo de competencias interculturales en docentes y estudiantes (Peña, 2024). La metodología empleada combinó la observación directa, entrevistas semiestructuradas y talleres participativos, lo que permitió construir una línea de base sobre percepciones, prácticas y actitudes hacia la diversidad cultural en el entorno escolar.

El objetivo central de la cátedra fue promover la convivencia, el respeto y la empatía intercultural, incorporando contenidos y metodologías que rescataran los saberes tradicionales, las expresiones culturales locales y las narrativas comunitarias. En su desarrollo, los docentes

elaboraron un plan curricular transversal, en el que se incluyeron ejes temáticos como identidad cultural, pluralismo, memoria histórica y ciudadanía intercultural. Cada área del conocimiento — ciencias sociales, lengua castellana, ética, artística y ciencias naturales— integró estos contenidos desde actividades prácticas, proyectos colaborativos y estrategias de aprendizaje significativo.

Entre las estrategias didácticas más relevantes implementadas se destacan:

- ✓ Talleres vivenciales de diálogo cultural, donde los estudiantes compartían relatos familiares, tradiciones locales, gastronomía y expresiones musicales del territorio metense.
- ✓ Proyectos de aula interculturales, como la “Ruta del Saber Llanero”, que permitió integrar conocimientos sobre fauna, flora, economía local y tradiciones campesinas en las áreas de ciencias y tecnología.
- ✓ Laboratorios de convivencia, en los cuales se trabajaron habilidades socioemocionales, resolución pacífica de conflictos y prácticas restaurativas, vinculando los valores culturales a la convivencia escolar.

El proceso también implicó un fuerte componente de formación docente, en el que los maestros reflexionaron sobre sus propias prácticas y sesgos culturales, reconociendo la necesidad de asumir la interculturalidad como un eje transversal de su quehacer pedagógico. Esta dimensión formativa fue acompañada por la UNAD y el Ministerio de Educación Nacional (MEN), en coherencia con los lineamientos del Plan Nacional de Formación Docente en Interculturalidad (MEN, 2023).

Los resultados obtenidos evidenciaron cambios significativos en el clima escolar y en las relaciones interpersonales. Según el informe de sistematización (Peña, 2024), el 78 % de los estudiantes manifestó haber fortalecido su sentido de pertenencia al territorio y su respeto por la

diferencia cultural, mientras que el 85 % de los docentes reconoció la importancia de incorporar la diversidad como componente estructural del currículo. Asimismo, se evidenció una mejora en los indicadores de convivencia, participación estudiantil y cohesión comunitaria, especialmente en los grados de básica secundaria.

No obstante, el proceso también enfrentó desafíos. Entre ellos, la falta de materiales didácticos contextualizados, el escaso tiempo asignado a las actividades extracurriculares y la necesidad de fortalecer la capacitación docente continua. Aun así, la experiencia se consolidó como una buena práctica educativa que demuestra cómo la interculturalidad puede vivirse desde la escuela como una experiencia cotidiana de aprendizaje, más allá del cumplimiento normativo.

Desde una lectura crítica, la Cátedra de Interculturalidad en Manacal se inscribe en la corriente de la interculturalidad crítica y dialógica planteada por Walsh (2023), en tanto concibe la educación como un espacio de construcción colectiva donde convergen múltiples saberes, memorias y prácticas culturales. En este sentido, el proyecto trasciende la visión folclorizante o decorativa de la diversidad y se orienta hacia la transformación del sujeto educativo, promoviendo una ciudadanía plural y consciente de su contexto histórico y social.

La experiencia del Meta también dialoga con los planteamientos de Santos (2023) y Tubino (2023) sobre la necesidad de avanzar hacia una educación de justicia cognitiva, que no solo reconozca las diferencias culturales, sino que las integre en la producción de conocimiento. En Manacal, la inclusión de narrativas locales y prácticas comunitarias permitió que los estudiantes comprendieran su territorio como fuente legítima de saber, fortaleciendo el vínculo entre escuela y comunidad.

De otra parte, en el contexto amazónico colombiano, la educación intercultural se ha convertido en un instrumento esencial para garantizar la pervivencia cultural y ambiental de los

pueblos indígenas y comunidades rurales. En esta línea, la experiencia desarrollada por Tropenbos Colombia en alianza con la Fundación Nia Tero (2024) en el Bajo Caquetá constituye uno de los proyectos más representativos de innovación pedagógica basada en el enfoque territorial y comunitario de la educación intercultural.

El proceso surgió como una respuesta a la necesidad de adaptar los contenidos escolares a las realidades ecológicas, lingüísticas y culturales de la región, a partir de la implementación de los Proyectos Educativos Territoriales (PET) y la creación de Laboratorios Creativos. Estas estrategias se orientaron a fortalecer la relación entre educación, territorio y cultura, promoviendo la autonomía educativa de las comunidades y la articulación entre el conocimiento ancestral y el conocimiento académico contemporáneo (Tropenbos & Nia Tero, 2024).

Los Proyectos Educativos Territoriales (PET) se construyeron como un modelo alternativo al currículo escolar convencional. A diferencia de los Planes Educativos Institucionales (PEI), los PET emergen desde las comunidades y no desde la administración estatal. Su diseño parte de los planes de vida comunitarios, integrando las dimensiones cultural, ambiental, espiritual y económica en la enseñanza. De esta manera, cada comunidad define qué, cómo y para qué enseñar, según los ciclos de la naturaleza y las necesidades colectivas.

Uno de los aportes metodológicos más destacados de esta experiencia es la creación de los llamados “anillos curriculares”, una herramienta que organiza los procesos de enseñanza-aprendizaje en torno a tres componentes interrelacionados: el área de conocimiento, el calendario ecológico local y las actividades comunitarias. De este modo, la planificación educativa se articula con las épocas de siembra, cosecha, pesca o rituales, haciendo del entorno un aula viva y del territorio un libro abierto.

Por ejemplo, durante la época de abundancia de frutos amazónicos, los estudiantes desarrollan actividades que vinculan el estudio de los ecosistemas con la recolección, el procesamiento artesanal y la comercialización de los productos locales. Este enfoque permite que el conocimiento científico escolar dialogue con los saberes tradicionales sobre el uso sostenible de los recursos naturales, fomentando una comprensión integral del territorio (Tropenbos & Nia Tero, 2024).

Los Laboratorios Creativos complementan este proceso como espacios de experimentación pedagógica, donde los docentes y las familias reflexionan sobre sus prácticas y diseñan colectivamente recursos didácticos. Estos laboratorios no se limitan a talleres técnicos, sino que constituyen espacios de diálogo intercultural, en los cuales los participantes construyen nuevas formas de enseñar y aprender. Las comunidades elaboran materiales educativos bilingües, cuentos orales ilustrados, mapas culturales y calendarios ecológicos que refuerzan la identidad local y la apropiación del territorio (Nia Tero, 2024).

Un aspecto central del proyecto es la participación activa de los sabedores tradicionales —médicos indígenas, artesanas, pescadores, líderes espirituales— quienes actúan como “coeducadores” dentro del proceso pedagógico. Su presencia no es simbólica, sino constitutiva: son ellos quienes orientan la enseñanza sobre plantas medicinales, normas de convivencia comunitaria o cosmovisión ecológica. Este reconocimiento del saber ancestral como parte legítima del currículo representa un avance notable hacia la justicia cognitiva y la educación para la sostenibilidad cultural (Walsh, 2023; Matarranz, 2025).

El impacto de esta experiencia se ha evidenciado en varios planos. En el ámbito pedagógico, los PET han permitido reducir la deserción escolar, mejorar la pertinencia de los aprendizajes y fortalecer el arraigo territorial de los estudiantes. En el plano social, las

comunidades reportan un aumento de la participación familiar en la educación y una mayor cohesión intergeneracional, al integrar a niños, jóvenes y adultos en actividades compartidas de aprendizaje y cuidado del entorno (Tropenbos & Nia Tero, 2024).

En términos políticos, la experiencia del Bajo Caquetá ha sido reconocida por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la Organización Nacional de los Pueblos Indígenas de la Amazonía Colombiana (OPIAC) como una práctica ejemplar que puede orientar la implementación del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) en otras regiones (MEN, 2025). Este reconocimiento ratifica que la interculturalidad no puede ser concebida como un enfoque uniforme, sino como un proceso dinámico y situado, adaptado a las particularidades culturales y ambientales de cada territorio.

A pesar de sus logros, el proceso también enfrenta desafíos significativos. La limitada conectividad tecnológica, las dificultades en la dotación de materiales y la falta de formación continua para los docentes son obstáculos recurrentes. No obstante, las comunidades han demostrado una notable capacidad de resiliencia educativa, utilizando los recursos disponibles de manera creativa y solidaria. Como sostienen Posada González et al. (2024), las experiencias interculturales exitosas son aquellas que se construyen desde la autonomía comunitaria y la corresponsabilidad pedagógica, elementos claramente presentes en los PET amazónicos.

En este contexto, la educación intercultural no puede entenderse únicamente desde su dimensión pedagógica o económica, sino también como un componente esencial del proyecto político y cultural de la sociedad. La escuela no solo forma competencias para el trabajo, sino también sujetos capaces de participar en la construcción colectiva del territorio y de la vida social. Sin embargo, el sistema educativo colombiano ha tendido históricamente a disociar estas dimensiones, priorizando la formación técnica sobre la formación política y cultural, lo que

limita la consolidación de una educación orientada a la construcción de ciudadanía intercultural y al reconocimiento pleno de la diversidad.

La educación intercultural solo puede consolidarse si se reconoce la educación como parte del proyecto de vida del territorio. En este sentido, los PET y los Laboratorios Creativos constituyen expresiones vivas de la educación para la vida, donde el aprendizaje no se separa del entorno, sino que se nutre de él. Así, el enfoque intercultural se convierte no solo en un marco teórico o legal, sino en una práctica cotidiana de resistencia, diálogo y creación colectiva.

De igual manera, el Proyecto “Fortalecimiento de Propuestas Pedagógicas en Educación Indígena e Intercultural”, implementado en Bogotá por la Secretaría de Educación del Distrito (SED) en alianza con el Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP/PPP), constituye una de las experiencias más consolidadas en el país sobre la aplicación del enfoque intercultural en contextos urbanos. Su propósito ha sido generar una pedagogía del reconocimiento y la convivencia, que permita visibilizar las múltiples identidades culturales presentes en la capital y promover el diálogo entre los saberes de comunidades indígenas, afrodescendientes, campesinas y mestizas (CINEP & SED, 2022).

Este proyecto se desarrolló inicialmente en 2014 y fue reactivado y fortalecido entre 2020 y 2023, en el marco del Plan de Educación Intercultural del Distrito, a raíz del creciente reconocimiento de las comunidades étnicas migrantes que habitan en Bogotá. En la actualidad, la ciudad alberga más de 30.000 personas pertenecientes a pueblos indígenas y afrodescendientes, distribuidas en distintas localidades urbanas, lo que convierte su sistema educativo en un escenario privilegiado para el ejercicio de la interculturalidad (SED, 2023).

La iniciativa tuvo como eje fundamental la formación docente y el acompañamiento pedagógico, mediante la implementación de Escuelas de Formación Intercultural (EFI), donde

más de 200 maestros y directivos docentes participaron en procesos de capacitación, reflexión y diseño curricular. Estas escuelas promovieron el desarrollo de competencias interculturales, la revisión crítica de los imaginarios sobre “lo indígena” y “lo afro”, y la creación de proyectos pedagógicos de aula que integraran la diversidad cultural y lingüística del estudiantado.

En el plano metodológico, la experiencia se estructuró a partir de la sistematización participativa de experiencias educativas. Cada institución participante —ubicada en localidades como Suba, Bosa, Ciudad Bolívar, Kennedy y Engativá— documentó sus prácticas mediante diarios pedagógicos, entrevistas, videos y portafolios docentes, los cuales fueron posteriormente analizados de forma colectiva. Este proceso permitió construir una red de docentes investigadores que conciben la interculturalidad no como una asignatura adicional, sino como un enfoque transversal de la escuela, aplicable a todas las áreas del conocimiento.

Uno de los logros más significativos fue la elaboración de la Guía Distrital de Educación Intercultural (2022), un documento que recoge las experiencias, metodologías y reflexiones surgidas del proceso. Esta guía plantea que la interculturalidad debe asumirse desde tres dimensiones articuladas:

- ✓ El reconocimiento de la diferencia, como principio ético y político.
- ✓ La convivencia y el diálogo, como prácticas escolares cotidianas.
- ✓ La transformación institucional, como meta estructural hacia una escuela inclusiva y plural.

A través de esta perspectiva, el proyecto logró posicionar la educación intercultural no solo como una respuesta a la presencia de comunidades étnicas en el sistema educativo, sino como una propuesta pedagógica para todos los estudiantes, orientada a construir ciudadanía democrática y cultura de paz (CINEP & SED, 2022).

Los resultados del programa también fueron visibles en el trabajo con los estudiantes. En varios colegios se implementaron aulas vivas interculturales, donde los jóvenes elaboraron proyectos que vincularon la ciencia, el arte y la historia local con la memoria cultural de sus comunidades. Por ejemplo, en el Colegio La Gaitana se desarrolló el proyecto “Mi barrio, mi territorio, mi historia”, que articuló las narrativas de familias desplazadas con las clases de ciencias sociales y comunicación. Estas iniciativas permitieron resignificar el territorio urbano como espacio de diversidad y reconstrucción identitaria (SED, 2023; Ciudad Paz-Ando, 2024).

Esta experiencia de Bogotá aporta un elemento innovador al debate sobre la educación intercultural: demuestra que la diversidad no se limita a las zonas rurales o a los territorios ancestrales, sino que también se expresa en la complejidad urbana. Como señala Walsh (2023), la interculturalidad urbana implica reconocer los espacios de migración, desplazamiento y coexistencia como nuevos territorios de aprendizaje intercultural. En este sentido, el proyecto del Distrito amplía la comprensión del enfoque, mostrando que la interculturalidad también se construye en la ciudad, donde se cruzan historias, lenguas y cosmovisiones diversas.

A nivel institucional, el proyecto contribuyó al diseño de políticas distritales de inclusión educativa, consolidando una red de apoyo entre la SED, las comunidades étnicas urbanas y los docentes investigadores. Este trabajo colaborativo permitió que los aprendizajes se integraran en los Planes Educativos Institucionales (PEI), las estrategias de convivencia escolar y los programas de formación docente. Así, el enfoque intercultural dejó de ser una política de minorías para convertirse en un principio estructural del sistema educativo bogotano.

No obstante, el proceso también reveló desafíos importantes: la alta rotación del personal docente, la falta de continuidad presupuestal y la dificultad de sostener procesos interinstitucionales a largo plazo. A pesar de ello, la experiencia logró consolidar una pedagogía

de la diversidad que trasciende el aula y se proyecta hacia la comunidad, fortaleciendo el sentido de pertenencia y la valoración del otro como parte de un proyecto colectivo de sociedad.

Como sostiene UNICEF (2023), las escuelas que integran la interculturalidad en su gestión institucional logran fortalecer la cohesión social y reducir los prejuicios culturales, convirtiéndose en agentes activos de transformación social. Por tanto, esta experiencia no solo constituye un referente metodológico, sino también un ejemplo de interculturalidad aplicada a la convivencia y la justicia social, reafirmando que la diversidad cultural no es un desafío que la escuela deba resolver, sino una oportunidad para reinventar la educación desde el encuentro y la reciprocidad.

En los últimos años, el proyecto “Ciudad Paz-Ando: Red de Comunidades Educativas para la Paz y la Interculturalidad”, liderado por la Universidad de La Salle (2024), se ha consolidado como una de las experiencias más influyentes de articulación educativa, social y comunitaria en torno al enfoque intercultural y a la construcción de paz en Colombia. Su objetivo central es fortalecer procesos de educación para la paz, ciudadanía y diversidad cultural mediante el trabajo colaborativo entre instituciones educativas, docentes, estudiantes y comunidades de distintas regiones del país.

La red surgió como respuesta a los desafíos posconflicto y a la necesidad de tejer vínculos interculturales entre escuelas rurales y urbanas, promoviendo el diálogo, la memoria y la reconciliación. Se desarrolla en diferentes territorios del país —incluyendo regiones del Caribe, Pacífico, Andina y Amazonia— y agrupa a más de 60 comunidades educativas que comparten experiencias, metodologías y reflexiones sobre cómo educar para la paz desde la diversidad cultural (Ciudad Paz-Ando, 2024).

El proyecto parte de un enfoque epistemológico de educación como práctica social transformadora, sustentado en la pedagogía crítica y la educación popular. En esta perspectiva, la interculturalidad no se limita al reconocimiento de la diferencia, sino que se entiende como una categoría política y ética orientada a la reconstrucción del tejido social y al reconocimiento del otro como sujeto de dignidad y saber (Walsh, 2023). Así, Ciudad Paz-Ando propone una pedagogía del encuentro, donde la paz se aprende, se practica y se construye colectivamente a través del diálogo de saberes.

El modelo de trabajo de la Red se estructura en torno a tres líneas estratégicas:

Escuelas de Paz e Interculturalidad. Espacios educativos donde se desarrollan proyectos de aula sobre convivencia, resolución pacífica de conflictos y memoria histórica. Los estudiantes se convierten en investigadores sociales que indagan sobre las causas de la violencia en sus comunidades y proponen alternativas de transformación.

Laboratorios de Ciudadanía y Reconciliación. Procesos formativos en los que docentes y líderes comunitarios comparten experiencias sobre educación emocional, justicia restaurativa y diálogo intercultural. En estos laboratorios se promueve la co-creación de materiales didácticos —cartillas, murales, cortometrajes— que recogen las voces y testimonios de las comunidades locales (Universidad de La Salle, 2024).

Red de Saberes y Narrativas Territoriales. Plataforma digital y pedagógica que articula las experiencias de las instituciones participantes, permitiendo el intercambio entre escuelas de diferentes regiones. A través de esta red, se visibilizan las prácticas interculturales exitosas y se promueve la colaboración entre docentes rurales, urbanos e indígenas (Ciudad Paz-Ando, 2024).

Estas estrategias han permitido que la educación intercultural se viva como una práctica cotidiana y situada, no como un mandato normativo. En contextos rurales, por ejemplo, las

escuelas de la red han integrado las tradiciones agrícolas, los relatos orales y las festividades locales como contenidos pedagógicos, fortaleciendo la identidad cultural de los estudiantes. En zonas urbanas, las experiencias se han centrado en la educación para la convivencia y la empatía, abordando la diversidad desde la experiencia migrante y la pluralidad social.

El impacto del proyecto se refleja en múltiples niveles. En el ámbito escolar, las comunidades educativas reportan mejoras en la convivencia, disminución de conflictos interpersonales y fortalecimiento de la participación estudiantil. A nivel docente, la red ha promovido la consolidación de una pedagogía colaborativa, basada en la reflexión crítica sobre las prácticas y en la construcción colectiva del conocimiento.

De acuerdo con los informes de la Universidad de La Salle (2024), el 90 % de los docentes participantes manifestó haber transformado su percepción sobre la diversidad cultural y el papel de la escuela en la reconciliación social. Además, los materiales producidos por las comunidades (videos, cartillas y relatos) han sido utilizados en procesos de formación docente intercultural en universidades y entidades territoriales, convirtiéndose en insumos de política educativa local.

A nivel comunitario, la red ha contribuido a la reconstrucción del tejido social, especialmente en territorios afectados por el conflicto armado. Las prácticas de narración colectiva, memoria y arte comunitario han permitido resignificar experiencias de violencia, transformar las relaciones sociales y fortalecer el sentido de pertenencia territorial. Tal como señalan Matarranz (2025) y Walsh (2023), este tipo de experiencias encarnan una interculturalidad de la vida cotidiana, que se distancia de la visión meramente normativa y promueve la justicia cognitiva, la equidad social y la reparación simbólica.

A pesar de sus logros, la experiencia de Ciudad Paz-Ando enfrenta desafíos importantes. La sostenibilidad económica de la red depende en gran medida de convenios interinstitucionales y cooperación internacional, lo que limita su continuidad a largo plazo. Asimismo, persiste la necesidad de fortalecer los procesos de sistematización y evaluación para garantizar que las buenas prácticas se consoliden como políticas públicas de largo alcance.

Sin embargo, los aprendizajes acumulados por la red ofrecen un horizonte esperanzador: la educación intercultural puede ser una vía para la reconciliación nacional y la convivencia democrática, siempre que se fundamente en el diálogo, la empatía y el reconocimiento del otro. En este sentido, la experiencia demuestra que la paz no es solo un objetivo político, sino una práctica educativa intercultural, en la que la diversidad se convierte en fuerza creadora y no en motivo de división.

La Red Ciudad Paz-Ando se diferencia de otras experiencias por su capacidad de articular múltiples actores —escuelas, universidades, comunidades, ONG, y autoridades locales— en un mismo horizonte ético: la construcción de una cultura de paz desde la diversidad. Su aporte al enfoque intercultural radica en mostrar que la educación intercultural no se limita a la enseñanza de contenidos culturales, sino que se experimenta como convivencia, diálogo y co-creación de sentido.

De acuerdo con los postulados de UNICEF (2023), las pedagogías de la paz intercultural fortalecen la resiliencia colectiva y amplían la noción de ciudadanía, al reconocer la pluralidad como base de la democracia. En esa misma línea, la experiencia de Ciudad Paz-Ando reafirma la importancia de vincular la interculturalidad con la educación emocional, la memoria y la justicia social, tres dimensiones que, en conjunto, posibilitan un aprendizaje transformador y humano.

Las experiencias demuestran que la interculturalidad efectiva no se obtiene por incorporación de contenidos culturales aislados, sino por transformaciones institucionales y pedagógicas sostenidas que reconozcan la dignidad epistémica de los pueblos y territorios. Cuando autonomía, currículo situado y participación se encuentran, la escuela deja de “representar” la diversidad para practicarla: aprende con el territorio, se piensa con sus comunidades y forma ciudadanías capaces de convivir en la diferencia.

Desafíos Pedagógicos, Institucionales y de Formación Docente que Limitan la Consolidación de una Educación Intercultural Efectiva

A pesar de los avances normativos y políticos que han fortalecido el enfoque intercultural en Colombia, su consolidación efectiva en la práctica educativa enfrenta múltiples desafíos que dificultan la transformación real de las estructuras escolares y la experiencia formativa de los estudiantes en contextos diversos. Esta sección explora críticamente los principales obstáculos pedagógicos, institucionales y de formación docente que limitan el despliegue pleno de una educación intercultural de calidad, con miras a proponer vías para superar dichas barreras desde una perspectiva integral y contextualizada.

Uno de los retos centrales es la dificultad para integrar el enfoque intercultural de manera transversal y significativa en el currículo escolar y en las prácticas pedagógicas. En numerosos contextos educativos, la interculturalidad se reduce a contenidos esporádicos o a la celebración folclórica de culturas diversas, lo que diluye su potencial transformador. Esta superficialidad perpetúa un modelo convencional y monocultural que invisibiliza los saberes ancestrales y limita la posibilidad de un diálogo auténtico entre distintas epistemologías (Posada González et al., 2024; Moreno Beltrán, 2022).

Además, la irrupción del enfoque intercultural requiere que las pedagogías se adapten para considerar las particularidades culturales, lingüísticas y epistemológicas de los estudiantes. Sin embargo, existe aún una escasez de materiales didácticos contextualizados, así como metodologías participativas que promuevan la reflexión crítica y la valoración de la diversidad. Esta carencia afecta la pertinencia y la calidad del proceso educativo, especialmente en territorios con alta concentración de comunidades indígenas y afrodescendientes, como en el departamento del Cesar (Sánchez, 2024).

A nivel institucional, se identifican limitaciones en la articulación entre las políticas nacionales y las realidades locales, evidenciando un desfase entre lo normativo y la gestión operativa de los proyectos educativos interculturales. Las escuelas, especialmente en zonas rurales y multiculturales, enfrentan condiciones estructurales adversas: insuficiente asignación de recursos, falta de infraestructura adecuada y ausencia de mecanismos efectivos de participación comunitaria en la gobernanza educativa (Posada González et al., 2024).

Asimismo, la institucionalidad educativa en ocasiones mantiene prácticas centralistas que dificultan el reconocimiento efectivo de la autonomía y autogestión educativa de los pueblos étnicos, a pesar de los marcos legales vigentes como el SEIP. Esta tensión institucional obstaculiza la construcción de proyectos pedagógicos propios y la implementación de modelos educativos auténticamente interculturales y contextualizados (Gobierno de Colombia, 2025).

El principal factor limitante para la consolidación de una educación intercultural efectiva es, sin duda, la insuficiencia y precariedad en la formación y capacitación docente en temáticas interculturales. Muchos maestros encargados de atender poblaciones étnicamente diversas carecen de preparación específica para comprender la diversidad cultural en sus dimensiones epistemológicas, lingüísticas y pedagógicas. Esto genera incertidumbre, prácticas homogéneas y

resistencia a la transformación del currículo y la metodología (Moreno Beltrán, 2022; Sánchez, 2024).

Además, la formación docente tradicional, predominantemente académica y eurocéntrica, no responde a las necesidades reales de los territorios diversos, ni incorpora los saberes y estrategias pedagógicas propias de los pueblos indígenas y afrodescendientes. Este desfase contribuye a reproducir desigualdades educativas, al no reconocer ni valorar plenamente las identidades y experiencias culturales de los estudiantes (Posada González et al., 2024; UNICEF, 2023).

Superar estos desafíos demanda un compromiso sostenido de los distintos actores del sistema educativo, incluyendo políticas públicas que garanticen recursos, formación y participación. La articulación entre el Estado, las organizaciones étnicas y las comunidades educativas es fundamental para construir procesos formativos contextualizados y modelos pedagógicos innovadores que reconozcan la diversidad cultural como un valor central.

Es necesario fortalecer la formación docente en interculturalidad crítica, que incluya una dimensión decolonial y de justicia cognitiva, para que los maestros se conviertan en agentes activos de transformación y mediadores entre saberes diversos. Asimismo, los lineamientos curriculares deben ser flexibles y dinámicos, permitiendo la adaptación territorial y la inclusión de lenguas y cosmovisiones indígenas y afrocolombianas en el acto pedagógico (Walsh, 2023; Tubino, 2023).

La educación intercultural en Colombia se enfrenta a múltiples tensiones que van más allá de los marcos normativos o discursivos. Si bien el país ha avanzado en la construcción de políticas educativas que reconocen la diversidad cultural y lingüística —como la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), el Decreto 804 de 1995 y el reciente Decreto 481 de 2025—, las

experiencias docentes demuestran que la distancia entre la norma y la práctica sigue siendo considerable. Los retos se evidencian principalmente en las prácticas pedagógicas cotidianas, donde los educadores deben mediar entre currículos estandarizados y realidades culturales profundamente diversas (Beltrán-Véliz et al., 2019; Candia & Sánchez, 2024).

Las investigaciones sobre prácticas docentes en contextos interculturales, como las realizadas en Chile por Beltrán-Véliz y Mansilla-Sepúlveda (2019), muestran que los profesores suelen reproducir modelos de enseñanza tradicionales centrados en la exposición de contenidos, con poca integración de los saberes locales y las metodologías propias de los pueblos originarios. Aunque estos hallazgos corresponden a la región de la Araucanía, reflejan dinámicas similares a las presentes en comunidades rurales colombianas: la desarticulación entre conocimiento ancestral y práctica escolar.

En el caso colombiano, estudios de Candia y Sánchez (2024) evidencian que las prácticas docentes continúan guiadas por currículos monoculturales que priorizan la transmisión de contenidos homogéneos, dejando escaso espacio para la exploración de la diversidad cultural del aula. Esta realidad genera un desfase entre los objetivos de la política educativa intercultural y la realidad pedagógica, donde los docentes carecen de formación específica en didácticas situadas, gestión de aula diversa y evaluación culturalmente pertinente.

Los testimonios recogidos en el estudio de Pineda-López (2022) destacan que muchos docentes, aunque reconocen la importancia del enfoque intercultural, expresan inseguridad al aplicarlo, pues no cuentan con estrategias para vincular los saberes comunitarios con los contenidos oficiales. Así, la interculturalidad se limita a actividades simbólicas —ferias culturales, días étnicos o exposiciones— que no transforman los procesos de aprendizaje.

Uno de los desafíos más recurrentes es la brecha entre la formación inicial docente y las realidades territoriales. En el análisis de Bolívar (2023), los maestros rurales de la región Caribe señalan que su formación universitaria no abordó de manera suficiente los enfoques interculturales ni las pedagogías críticas. Por ello, cuando llegan a contextos diversos, experimentan una “dislocación epistemológica”: conocen la teoría, pero no cómo aplicarla en escenarios donde los estudiantes pertenecen a comunidades indígenas, afrodescendientes o campesinas con cosmovisiones distintas.

Beltrán-Véliz et al. (2019) profundizan en este dilema a través del concepto de transposición didáctica, entendida como la capacidad del profesor para adaptar el conocimiento académico a las formas de aprendizaje de su comunidad educativa. Los resultados demuestran que la ausencia de reflexión pedagógica y de estrategias contextualizadas limita la apropiación del enfoque intercultural y perpetúa un currículo hegemónico. En consecuencia, los docentes actúan como transmisores y no como mediadores de saberes.

A su vez, Camelo y Rojas (2023) identifican que en escuelas rurales del centro y sur del país, los maestros enfrentan condiciones estructurales que restringen la innovación pedagógica: alta carga académica, materiales no contextualizados, y poca articulación con los saberes de los mayores o líderes comunitarios. Esto reduce la posibilidad de generar experiencias significativas y de construir diálogos horizontales de conocimiento.

Los estudios revisados también destacan experiencias concretas donde los docentes han intentado aplicar el enfoque intercultural, pero se enfrentan a dificultades estructurales o epistemológicas:

En el Cauca, docentes de comunidades Misak y Nasa reportan la dificultad de conciliar el calendario escolar con los tiempos rituales y agrícolas de la comunidad. Este desajuste impide

que los procesos de enseñanza respeten la temporalidad cultural propia (Muñoz & Rodríguez, 2024).

En el Caribe colombiano, maestros afrodescendientes han impulsado proyectos de aula sobre oralidad, danza y memoria, pero manifiestan que el sistema de evaluación nacional no reconoce estos aprendizajes, lo que desincentiva su continuidad (Bolívar, 2023).

En el Amazonas y Caquetá, educadores rurales que participaron en programas de formación intercultural promovidos por el MEN y la UNESCO señalaron que, tras la finalización de los proyectos, las estrategias implementadas se diluyen ante la falta de apoyo institucional y materiales pertinentes (Camelo, 2023).

Estas vivencias docentes permiten comprender que la interculturalidad no fracasa por falta de voluntad, sino por la ausencia de una estructura formativa y política que acompañe sostenidamente la práctica pedagógica. Se requiere una formación continua que supere la visión celebratoria de la diversidad y promueva una reflexión crítica sobre los procesos de enseñanza.

Las investigaciones recientes coinciden en que la mejora de la educación intercultural depende en gran medida del desarrollo de una docencia reflexiva (Schön, 1992; Beltrán-Véliz et al., 2019). Esto implica que el maestro se conciba como un sujeto investigador de su práctica, capaz de analizar sus decisiones pedagógicas, reconocer los sesgos culturales de su enseñanza y transformar su quehacer desde la acción.

En este sentido, Candia y Sánchez (2024) proponen que la formación docente incorpore espacios de diálogo de saberes, en los cuales los maestros construyan conocimiento de manera colaborativa con las comunidades. Este proceso contribuye a generar una pedagogía de la interculturalidad vivida, donde la escuela deja de ser un lugar de imposición para convertirse en un espacio de encuentro cultural.

La revisión de las experiencias docentes evidencia que los principales desafíos de la educación intercultural en Colombia se originan en la desarticulación entre discurso político, formación docente y práctica educativa. Para que la interculturalidad se materialice en las aulas, se requiere una transformación profunda del rol docente: de transmisor a mediador, de ejecutor de políticas a constructor de conocimiento situado. Solo a través de una praxis reflexiva, crítica y dialogante será posible consolidar una educación que no solo reconozca la diferencia, sino que aprenda de ella.

Finalmente, la participación de las comunidades en la definición, gestión y evaluación de los proyectos educativos es una condición indispensable para garantizar que la educación intercultural trascienda el papel y se traduzca en prácticas vivas que valoren el pluralismo cultural y la identidad de los pueblos (Gobierno de Colombia, 2025).

Perspectivas y Propuestas Actuales que Contribuyen al Fortalecimiento del Enfoque Intercultural en la Política y Práctica Educativa del País

La educación intercultural en Colombia, si bien ha avanzado normativamente y en algunos procesos de implementación, sigue enfrentando desafíos profundos que requieren propuestas innovadoras y perspectivas críticas para su fortalecimiento y sostenibilidad en el tiempo. Esta sección aborda las líneas actuales de pensamiento y acción que podrían dar respuesta a las limitaciones identificadas previamente, resaltando la importancia de reconciliar la política pública con la práctica concreta en las aulas y comunidades, bajo un compromiso ético, pedagógico y político.

Una perspectiva central para revitalizar la educación intercultural implica asumir el enfoque desde una interculturalidad crítica, inspirada en la pedagogía decolonial de autoras como Catherine Walsh. Esta perspectiva llama a diferenciar la interculturalidad funcional, que reduce

la diversidad a una cuestión simbólica o folclórica, de una interculturalidad que desafía las estructuras coloniales de poder, conocimiento y control social que históricamente han marginalizado a los pueblos originarios y afrodescendientes (Walsh, 2023; Tubino, 2023).

La interculturalidad crítica plantea la necesidad de una justicia cognitiva y una apertura epistémica real, donde los saberes ancestrales no solo sean reconocidos como patrimonio cultural, sino integrados como fundamentos legítimos del proceso educativo. En este sentido, las políticas y prácticas educativas deben promover un diálogo horizontal entre epistemologías diversas, valorizando la pluralidad cultural como base para la equidad y el respeto mutuo (Boaventura de Sousa Santos, 2023; Escobar, 2023).

Desde el ámbito político, propuestas emergentes subrayan la necesidad de consolidar marcos normativos que no solo reconozcan la autonomía educativa de los pueblos étnicos — como el SEIP— sino que aseguren su financiamiento sostenible, acompañamiento técnico y evaluación desde criterios propios (Ministerio de Educación Nacional, 2025; Gobierno de Colombia, 2025).

Asimismo, se enfatiza la importancia de ampliar y fortalecer espacios de participación comunitaria y de concertación interinstitucional, tales como la CONTCEPI, para garantizar que las políticas sean construidas en diálogo directo con las comunidades, reflexionando sus necesidades, cosmovisiones y proyectos de vida. Este acercamiento contribuye a superar la fragmentación y el centralismo que históricamente han limitado la efectividad de las políticas interculturales.

En el plano pedagógico, se plantea la urgencia de transformar la formación y actualización docente con énfasis en la interculturalidad crítica y la pedagogía decolonial. Esto implica incorporar en las rutas formativas no solo conocimientos teóricos sobre diversidad

cultural, sino técnicas didácticas para la enseñanza bilingüe, el respeto por las lenguas maternas y la integración de saberes locales en el currículo (Posada González et al., 2024; Moreno Beltrán, 2022).

Además, las propuestas incluyen promover procesos formativos que sensibilicen y capaciten a los docentes para convertirse en mediadores culturales, capaces de articular las múltiples formas de conocimiento y favorecer el empoderamiento de los estudiantes y sus comunidades (UNICEF, 2023; Sánchez, 2024).

En múltiples territorios del país, las iniciativas educativas comunitarias y las experiencias de escuelas interculturales demuestran que es posible implementar modelos educativos alternativos y contextualizados. Estas experiencias sirven como laboratorios vivos que evidencian el valor de la autonomía, la participación y la integración de saberes como caminos para fortalecer la educación intercultural (Matarranz, 2025).

Hay especial interés en promover modelos flexibles que permitan adaptaciones curriculares sensibles a las realidades locales, así como en generar materiales pedagógicos elaborados en colaboración con las comunidades, que respeten sus lenguas y culturas (Ministerio de Educación Nacional, 2025).

Finalmente, una línea propuesta para el fortalecimiento del enfoque intercultural en Colombia es concebir la educación como un proyecto político emancipador, que va más allá de la mera inclusión o reconocimiento simbólico. Esta visión, inspirada en Freire y en los movimientos sociales indígenas y afrodescendientes, llama a una educación que promueva la autodeterminación, la justicia social y la reconstrucción de las identidades culturales desde sus propias bases epistemológicas y prácticas sociales (Freire, 2024; Walsh, 2023).

Ello implica repensar las estructuras escolares, los contenidos, las interacciones en el aula y las relaciones con la comunidad, en un proceso dinámico y participativo que garantice la equidad y el respeto mutuo como pilares fundamentales de una sociedad democrática y pluralista.

Las propuestas contemporáneas sobre educación intercultural en Colombia encuentran su sustento más tangible en las experiencias de los docentes que, desde sus territorios, han reinterpretado las políticas y los enfoques teóricos para convertirlos en prácticas transformadoras. Estos procesos, aunque heterogéneos, reflejan una tendencia creciente hacia la construcción de una pedagogía intercultural situada, donde la teoría se reconfigura a partir de la experiencia y el diálogo con las comunidades.

En el Caribe colombiano, por ejemplo, iniciativas lideradas por educadores afrodescendientes en municipios de Bolívar y Cesar han articulado la enseñanza de las ciencias sociales con la recuperación de la memoria ancestral y la oralidad, generando materiales propios elaborados junto a los mayores de las comunidades. Estas prácticas no solo fortalecen la identidad afrocaribeña, sino que promueven un aprendizaje contextualizado que vincula el conocimiento académico con los relatos familiares y territoriales (Bolívar, 2023; Sánchez, 2024).

En regiones del sur del país, los docentes vinculados al Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) han avanzado en la consolidación de currículos autónomos que integran la lengua, la espiritualidad y la historia local en los procesos escolares. Estos currículos, elaborados colectivamente, se constituyen en ejemplos de interculturalidad crítica aplicada, en tanto desplazan el modelo homogéneo estatal hacia un paradigma que reconoce las múltiples racionalidades y modos de aprender (Ministerio de Educación Nacional, 2025).

Asimismo, experiencias urbanas como el Proyecto Distrital de Educación Intercultural de Bogotá demuestran que la diversidad también se vive en los entornos metropolitanos. Allí, los maestros han impulsado estrategias pedagógicas centradas en la convivencia y la ciudadanía intercultural, donde el aula se convierte en un espacio de encuentro entre culturas migrantes, afrodescendientes, indígenas y mestizas (CINEP & SED, 2022; Ciudad Paz-Ando, 2024). Estas prácticas, sustentadas en la reflexión docente y la investigación-acción, evidencian que la interculturalidad no pertenece exclusivamente a los territorios étnicos, sino que constituye un principio universal de la educación democrática.

De igual modo, en el Bajo Caquetá, los Proyectos Educativos Territoriales (PET) y los Laboratorios Creativos impulsados por Tropenbos Colombia (2024) han inspirado procesos de innovación pedagógica donde los saberes ancestrales y los conocimientos ecológicos se integran en el currículo. En estos espacios, los docentes se reconocen como mediadores culturales y agentes de sostenibilidad, generando aprendizajes desde la experiencia y la vida comunitaria.

Estas experiencias, entre muchas otras, muestran que las propuestas teóricas sobre interculturalidad crítica, justicia cognitiva y pedagogía decolonial adquieren sentido solo cuando se traducen en prácticas concretas de aula y de territorio. La praxis docente intercultural se configura, así, como un laboratorio vivo de justicia y equidad cognitiva, donde se experimentan nuevas formas de enseñar, aprender y convivir.

Sin embargo, persisten desafíos sustanciales. La sostenibilidad de estas iniciativas depende de la voluntad política y del acompañamiento institucional, así como de la formación continua del profesorado. Además, es necesario fortalecer los mecanismos de evaluación que reconozcan el valor de los aprendizajes culturales, lingüísticos y comunitarios. Superar estas brechas exige consolidar una política pública que vincule las experiencias territoriales con los

marcos nacionales, garantizando la participación activa de los docentes como constructores de conocimiento y no solo como ejecutores de programas (UNICEF, 2023; Posada González et al., 2024).

Las prácticas docentes actuales constituyen un eje fundamental para la transformación de la educación intercultural. Son los maestros, en diálogo con las comunidades, quienes pueden convertir las políticas y teorías en realidades tangibles. Este reconocimiento reafirma que la educación intercultural no se decreta: se construye cada día en la escuela, desde la reflexión, la escucha y la acción compartida.

En este sentido, las perspectivas y propuestas analizadas no solo representan marcos teóricos para la transformación educativa, sino que encuentran su mayor potencial en su aplicación en contextos territoriales específicos. En escenarios como el municipio de Aguachica y el sur del departamento del Cesar, donde convergen diversas identidades culturales, una de las rutas más pertinentes para avanzar hacia una educación intercultural efectiva consiste en la creación de materiales pedagógicos colaborativos construidos junto a las comunidades. Esta estrategia permitiría articular los lineamientos del Decreto 481 de 2025 con las realidades socioculturales del territorio, promoviendo una pedagogía situada que reconozca la memoria oral, los saberes ancestrales y las prácticas culturales como fuentes legítimas de conocimiento. De esta manera, la interculturalidad deja de ser un discurso normativo y se convierte en una práctica educativa viva, capaz de empoderar a las comunidades locales y de transformar el aula en un espacio de diálogo, reconocimiento y construcción colectiva del saber.

Metodología

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, adecuado para comprender fenómenos educativos desde sus sentidos, relaciones y contextos. El propósito central fue examinar, interpretar y problematizar el estado actual de la educación intercultural en Colombia a partir de una revisión sistemática de normas, estudios académicos y experiencias pedagógicas, lo que ubica este estudio dentro del método documental con orientación hermenéutica y crítica.

Desde esta perspectiva, la investigación no se limita a describir fuentes, sino que busca comprender los discursos que las atraviesan, las tensiones entre lo normativo y lo práctico, y los desafíos que emergen en su implementación, interpretando el fenómeno en su complejidad social, cultural y política (Galeano, 2020; Sandín, 2016).

Enfoque y Método

El enfoque cualitativo se justifica en la necesidad de analizar la interculturalidad como un fenómeno dinámico que involucra prácticas, significados, relaciones de poder y marcos históricos. Este enfoque permite aproximarse al objeto de estudio desde interpretaciones profundas y contextualizadas, alejándose de reducciones cuantitativas o mediciones aisladas, para privilegiar la comprensión crítica del sentido de las políticas y su concreción en la escuela.

El método documental se empleó como estrategia central para:

- **Reconstruir la evolución histórica y jurídica** del enfoque intercultural en Colombia;
- **Comparar distintos tipos de fuentes** para identificar convergencias y contradicciones;

- **Reconocer prácticas reales y experiencias docentes**, que permiten iluminar la distancia entre el discurso y la acción;
- **Interpretar críticamente** la situación actual del país frente a los principios de interculturalidad crítica y educación decolonial.

De acuerdo con Hoyos (2018), la investigación documental permite generar conocimiento nuevo a partir de la articulación de diversas fuentes, siempre que se realice una lectura analítica, reflexiva y comparada, como se llevó a cabo en este estudio.

Diseño del Proceso Investigativo

El proceso se estructuró en tres fases, articuladas de manera flexible y recursiva, como es propio de la investigación cualitativa:

Fase 1. Revisión, Búsqueda y Selección Documental

Se efectuó una búsqueda exhaustiva de fuentes en repositorios institucionales, bases de datos académicas, bibliotecas digitales y portales oficiales. Se incluyeron:

- Documentos normativos (Constitución, leyes, decretos, orientaciones y circulares del MEN);
- Investigaciones científicas de los últimos diez años;
- Informes de organismos internacionales sobre educación intercultural;
- Estudios de caso y experiencias docentes;
- Literatura de pedagogía crítica, decolonialidad y educación propia.

Los criterios de selección fueron: pertinencia temática, actualidad, rigor académico, relación directa con el enfoque intercultural y aporte significativo al análisis. Este proceso permitió conformar un corpus robusto y diverso que alimentó todas las etapas posteriores.

Fase 2. Organización, Clasificación y Sistematización

Las fuentes fueron organizadas mediante una matriz de sistematización, que permitió clasificarlas según cuatro ejes analíticos del estudio:

1. Referentes normativos y políticos
2. Avances en la implementación del enfoque intercultural
3. Desafíos pedagógicos e institucionales
4. Perspectivas y propuestas actuales

Esta fase fue fundamental para identificar patrones, vacíos, tensiones y categorías emergentes. La matriz incluyó información sobre contexto, autores, aportes principales, hallazgos relevantes y relaciones posibles con otras fuentes, permitiendo avanzar hacia una comprensión integrada del fenómeno.

Fase 3. Análisis Interpretativo Crítico

El análisis se desarrolló a partir de una lógica hermenéutica que articuló comprensión, interpretación y contrastación. Esta fase permitió establecer un diálogo entre:

- Lo que plantea la normativa,
- Lo que revelan los estudios académicos,
- Y lo que viven los docentes y comunidades educativas.

Siguiendo a Ricoeur (2004), la interpretación se asumió como un proceso que trasciende la simple descripción para producir lecturas críticas, identificar relaciones de poder, reconocer discursos dominantes y visibilizar las experiencias que cuestionan o transforman el modelo educativo.

Este análisis permitió reconstruir la relación entre política y práctica, así como comprender los factores que facilitan o impiden la consolidación del enfoque intercultural en Colombia.

Alcances y Límites del Estudio

Dado su carácter documental, la investigación no incluyó trabajo de campo ni entrevistas directas. Sin embargo, la variedad y calidad de las fuentes permiten realizar un análisis amplio, actualizado y fundamentado.

El estudio se orienta hacia una comprensión general del panorama nacional, sin pretender evaluar exhaustivamente cada región o comunidad, aunque sí se incluyen experiencias significativas que iluminan desafíos recurrentes.

La fortaleza del estudio radica en su capacidad para integrar diversos tipos de evidencia —normativa, investigativa y experiencial— y ofrecer una lectura crítica que aporta elementos para la reflexión pedagógica y para el fortalecimiento de la educación intercultural.

Análisis

El examen integral de la educación intercultural en Colombia evidencia un escenario complejo donde la normativa, aunque sólida y progresiva, coexiste con limitaciones estructurales que dificultan su aplicación efectiva. El análisis de las fuentes normativas, investigativas y experienciales revela una contradicción persistente entre lo que el país ha logrado consolidar en términos de reconocimiento jurídico y político, y lo que ocurre en la cotidianidad de las aulas y comunidades.

Este desfase, lejos de ser un simple problema operativo, expresa tensiones históricas entre modelos educativos homogeneizantes y las demandas de pueblos indígenas, afrodescendientes y comunidades rurales que reclaman un enfoque de educación pertinente, situada y coherente con sus saberes, lenguas y proyectos de vida.

Normativa Robusta, Implementación Fragmentada

El marco jurídico que respalda la educación intercultural es uno de los más amplios de América Latina: la Constitución de 1991, la Ley 115 de 1994, el Decreto 804 de 1995 y más recientemente el Decreto 481 de 2025 han establecido bases firmes para garantizar la autonomía educativa, proteger la diversidad lingüística y reconocer la educación propia. Sin embargo, el análisis de estas normas frente a la evidencia empírica muestra que su potencial transformador no se ha materializado plenamente.

Si bien la normativa busca consolidar un sistema educativo pluralista y sensible a la diversidad cultural, estudios recientes demuestran que las instituciones educativas continúan operando bajo lógicas monoculturales, eurocéntricas y estandarizadoras (Moreno Beltrán, 2022; Posada González et al., 2024).

En este sentido, la normativa funciona como un horizonte ético y político, pero no como una garantía, porque su implementación depende de condiciones materiales, interinstitucionales y pedagógicas que no siempre están presentes. La comparación entre los principios orientadores de la educación intercultural y la realidad documentada por docentes, comunidades y académicos evidencia que la distancia entre ley y práctica se ha convertido en un rasgo estructural del sistema educativo colombiano.

Avances Reales pero Desiguales

El análisis conjunto de experiencias institucionales y comunitarias muestra que sí existen avances significativos, particularmente en territorios donde las comunidades han ejercido su autonomía y han logrado incidir activamente en los procesos educativos. Experiencias como el SEIP, iniciativas de educación propia en el Cauca, proyectos de revitalización lingüística en La Guajira o la implementación de currículos interculturales en el Caribe demuestran que el enfoque intercultural puede convertirse en un motor de empoderamiento y transformación social.

Estas experiencias exitosas coinciden en tres elementos:

Participación de las Comunidades

Allí donde las autoridades educativas dialogan directamente con los pueblos, se fortalecen la pertinencia y legitimidad de los procesos.

Protagonismo Docente

Las investigaciones analizadas revelan que los docentes que han asumido una postura crítica, reflexiva y contextualizada logran adaptar el currículo a las realidades culturales de sus estudiantes.

Territorialización del Currículo

La articulación entre saberes ancestrales y contenidos escolares promueve aprendizajes significativos y refuerza el sentido de identidad cultural.

Sin embargo, estos avances se presentan de manera aislada y dependen en exceso de la voluntad individual de los docentes o de la fuerza organizativa de las comunidades. Esto conlleva una implementación heterogénea y desigual, donde regiones enteras siguen atravesadas por modelos educativos que invisibilizan la diferencia o la reducen a actos simbólicos.

Los Desafíos Pedagógicos Revelan Fallas Estructurales del Sistema

El análisis crítico de las experiencias docentes y de los estudios revisados muestra que los desafíos no son únicamente producto de la falta de recursos, sino de una matriz educativa que históricamente ha privilegiado saberes occidentales, uniformidad curricular y evaluación estandarizada.

Los principales desafíos identificados son:

a) Formación Docente Insuficiente

La mayoría de docentes manifiestan no haber recibido formación sólida en enfoques interculturales, ni en didácticas que integren saberes comunitarios, lenguas nativas o metodologías propias. Esto genera prácticas interculturales superficiales, centradas en fechas conmemorativas o en actividades folklorizadas, sin transformación real del proceso formativo.

b) Falta de Materiales Contextualizados

Muchos establecimientos carecen de textos, guías o recursos pedagógicos en lenguas originarias o con contenidos representativos de las culturas locales. La escuela termina reproduciendo un currículo descontextualizado que no dialoga con los saberes del territorio.

c) Poca Articulación Interinstitucional

La implementación del enfoque intercultural requiere coordinación entre Ministerio de Educación, entidades territoriales, organizaciones étnicas, docentes y comunidades. Sin embargo, las fuentes analizadas muestran una articulación débil, fragmentada y, en algunos casos, inexistente.

d) Invisibilización de las Voces Docentes

Los estudios que recogen experiencias docentes revelan que muchos maestros sienten que su rol como mediadores culturales no ha sido reconocido, y que las políticas a menudo se diseñan sin considerar sus realidades, condiciones laborales o necesidades formativas.

Estos desafíos confirman que la implementación de la educación intercultural no es un asunto meramente técnico: requiere transformaciones profundas en la cultura institucional, la concepción del currículo y la relación entre escuela y comunidad.

Perspectivas que Desafían el Modelo Tradicional

Las propuestas recientes sobre interculturalidad crítica, pedagogía decolonial y justicia cognitiva constituyen una ruta interpretativa que permite comprender por qué la normativa no ha logrado transformar el sistema educativo colombiano. Estas perspectivas invitan a:

- Cuestionar la hegemonía de un currículo monocultural;
- Reconocer la coexistencia de múltiples epistemologías;
- Valorar la educación como un acto político y no solo instructivo;
- Promover la autonomía y el protagonismo comunitario;
- Transformar las relaciones de poder entre Estado y pueblos étnicos.

Al integrar estas perspectivas con los hallazgos normativos, experienciales y pedagógicos analizados, se evidencia que solo una interculturalidad crítica —no meramente funcional— puede cerrar la brecha entre la ley y la práctica.

Síntesis Crítica: Articulación de los Hallazgos

El análisis unificado permite establecer cuatro interpretaciones centrales:

1. La normativa colombiana es avanzada, pero insuficiente si no se acompaña de decisiones políticas, financiamiento adecuado y formación docente pertinente.
2. Los avances son reales y significativos, pero no generalizados, lo que evidencia inequidad en los territorios y falta de continuidad en los procesos.
3. Los desafíos pedagógicos no son fallas individuales, sino síntomas de un sistema que aún reproduce lógicas coloniales y homogenizadoras.
4. Las perspectivas y experiencias críticas constituyen una oportunidad para transformar el modelo educativo, siempre que se articulen con voluntad institucional y participación comunitaria.

La educación intercultural en Colombia se encuentra en un punto de inflexión: cuenta con bases normativas que la legitiman, pero requiere transformaciones estructurales, pedagógicas y culturales para convertirse en una realidad viva y coherente con la diversidad que caracteriza al país.

Conclusiones y Recomendaciones

Conclusiones

A partir de la indagación realizada sobre los referentes normativos, los avances institucionales, las experiencias pedagógicas y los desafíos actuales en torno a la educación intercultural en Colombia, se puede afirmar que el país ha consolidado un marco legal y político robusto que reconoce la diversidad cultural como un principio estructural del sistema educativo. Sin embargo, este marco normativo, aunque fundamental, no ha logrado transformarse plenamente en prácticas pedagógicas efectivas ni en procesos sostenidos de apropiación comunitaria. La investigación evidencia que la distancia entre la norma y la realidad permanece condicionada por múltiples factores, entre ellos la insuficiente formación docente en enfoques interculturales, la escasez de materiales pedagógicos contextualizados y la débil articulación entre instituciones, docentes y comunidades para gestionar proyectos educativos pertinentes.

Así mismo, los hallazgos permiten concluir que la educación intercultural en Colombia ha avanzado de manera heterogénea. Algunos territorios exhiben experiencias significativas impulsadas por docentes, líderes comunitarios y organizaciones étnicas que demuestran el potencial transformador del enfoque intercultural. Estas experiencias, sin embargo, no han logrado consolidarse como políticas sistemáticas ni replicables más allá de su propio contexto, debido a limitaciones estructurales como la discontinuidad institucional, la falta de recursos, el desconocimiento de los saberes locales y la persistencia de lógicas monoculturales en la escuela. Se identifica la necesidad urgente de fortalecer el papel de los docentes como mediadores culturales, así como de promover modelos educativos flexibles que integren las voces, lenguas, memorias y prácticas de las comunidades.

Recomendaciones

Con base en estos hallazgos, se ofrecen unas recomendaciones que buscan orientar acciones para fortalecer la implementación de la educación intercultural en Colombia desde niveles macro y micro, articulando políticas públicas, prácticas docentes y participación comunitaria.

En primer lugar, es fundamental que el Estado garantice una política de formación docente continua, obligatoria y territorializada, centrada en la interculturalidad crítica y la pedagogía decolonial. Esta formación debería ir más allá de los contenidos teóricos e incluir procesos de inmersión, diálogo comunitario, trabajo con sabedores ancestrales y acompañamiento situado en las escuelas, de modo que los docentes puedan comprender y valorar las epistemologías propias de sus territorios. Paralelamente, se recomienda fortalecer financieramente la implementación del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) y de los modelos educativos de comunidades afrodescendientes, campesinas y raizales, asegurando que los criterios de autonomía educativa se reflejen en la toma de decisiones, el diseño curricular y la producción de materiales pedagógicos pertinentes.

En segundo lugar, se propone que las entidades territoriales certificadas y las instituciones educativas promuevan escenarios permanentes de concertación y diálogo intercultural que incluyan docentes, familias, autoridades tradicionales, líderes comunitarios y estudiantes. Estos espacios permitirían identificar necesidades reales, co-construir proyectos pedagógicos pertinentes y avanzar hacia una participación comunitaria efectiva en la gestión educativa. Tales procesos deberían integrarse en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y formar parte del ciclo escolar de manera sistemática, evitando que la interculturalidad se reduzca a actividades aisladas o celebraciones simbólicas.

En tercer lugar, se recomienda impulsar la creación de materiales didácticos elaborados en conjunto con las comunidades —textos bilingües, relatos locales, guías basadas en saberes ancestrales, cartografías sociales y audiovisuales comunitarios— que reflejen las realidades culturales de los territorios. El uso de estos recursos favorecería la construcción de aprendizajes significativos y fortalecería la identidad cultural de los estudiantes, además de contribuir a superar la dependencia de textos estandarizados que muchas veces invisibilizan los conocimientos locales.

Finalmente, desde la práctica cotidiana de aula, se sugiere incorporar metodologías participativas, el aprendizaje basado en proyectos comunitarios, la investigación escolar de la memoria cultural, el trabajo interdisciplinar y el diálogo de saberes con actores locales. Estas estrategias permitirían transformar la dinámica escolar en un espacio de reconocimiento, coexistencia y construcción colectiva de conocimientos. La educación intercultural solo será posible si las instituciones reconocen a los docentes y a las comunidades como protagonistas de los procesos educativos, y si se crean condiciones reales para que la diversidad se viva, se piense y se valore desde la escuela.

Referencias

- Baena, M. (2022). *Metodología cualitativa y análisis documental en investigación educativa*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
<https://books.google.com.pe/books?id=NbFUEAAAQBAJ>
- Boaventura de Sousa. (2023). *Epistemologías del Sur y justicia cognitiva*. Siglo XXI Editores.
https://www.sigloxxieditores.com.mx/libro/epistemologias-del-sur-y-justicia-cognitiva_170327/
- Congreso de la República de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Diario Oficial, 41.762.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=41217>
- Congreso de la República de Colombia. (1993). *Ley 70 de 1993: Por medio de la cual se dictan disposiciones en favor de las comunidades negras*. Diario Oficial, 43.994.
<https://www.mininterior.gov.co/wp-content/uploads/Ley-70-de-1993.pdf>
- Escobar, A. (2023). *Pluriverso: Un vocabulario para el mundo poscapitalista*. Tinta Limón.
https://www.tintalimon.com.ar/libro/pluriverso-un-vocabulario-para-el-mundo-poscapitalista_124399/
- Flores, C., Rodríguez, M., & López, J. (2014). *Formación docente y diversidad cultural: Retos para la construcción de prácticas pedagógicas interculturales*. Revista Colombiana de Educación, 66, 121–139.
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/1855>
- Fornet-Betancourt, R. (2021). *Pedagogías decoloniales y emancipación cultural*. CLACSO.
<https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/14736/1/Pedagogias-decoloniales.pdf>

- Freire, P. (2024). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. https://www.sigloxxieditores.com.ar/libro/pedagogia-de-la-esperanza-un-reencuentro-con-la-pedagogia-del-oprimido_81926/
- Gobierno de Colombia. (2025, 30 de abril). *Decreto 481 de 2025: Por el cual se reconoce y establece el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) como política pública de Estado y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial, 53.109. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=259756>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2023). *Metodología de la investigación* (7.^a ed.). McGraw-Hill. <https://www.bibliotecadigitaldebogota.gov.co/resources/3650023/>
- Lasso, D. (2024). *Carencias y desafíos en la implementación de la educación intercultural: Un análisis desde la perspectiva docente*. *Revista de Estudios Interculturales*, 12(3), 45–68. <https://revistas.univalle.edu.co/index.php/estudiosinterculturales/article/view/8151>
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley 115 de 1994: Ley General de Educación*. Diario Oficial, 42.806. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016–2026: La educación como bien público y derecho de todos*. Ministerio de Educación Nacional. <https://www.plandecenal.edu.co/>
- Ministerio de Educación Nacional. (2025). *Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP)*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-institucionales/Sistema-Educativo-Indigena-Propio-SEIP/>
- Montes-Pérez, A. (2023). *Docentes como agentes de cambio: Experiencias de educación intercultural en contextos indígenas*. *Revista Latinoamericana de Educación*, 18(2), 89–110. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9429633>

Moreno, C. (2022). *Educación intercultural: Retos y posibilidades para su formación docente en Colombia*. Editorial Académica.

https://scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-60132022000100187

Organización Internacional del Trabajo. (1989). *Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes*. Organización Internacional del Trabajo.

https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0:NO::P12100_ILO_CODE:C169

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2023).

Educación intercultural y justicia social en América Latina. UNESCO.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385947>

Piamonte, L., & Palechor, R. (2011). *Procesos de enseñanza-aprendizaje en la implementación del enfoque intercultural: Experiencias del suroccidente colombiano*. *Revista de Investigación en Educación*, 9(1), 112–130.

<https://revistas.unal.edu.co/index.php/reeducacion/article/view/67734>

Posada, J., Sánchez, M., & Gómez, A. (2024). *Limitaciones en la implementación de la educación intercultural en Colombia: Un análisis desde la formación docente y las prácticas pedagógicas*. *Revista Colombiana de Educación*, 78(2), 45–67.

<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/1998>

Presidencia de la República de Colombia. (1995). *Decreto 804 de 1995: Por medio del cual se reglamenta la educación dirigida a grupos étnicos*. *Diario Oficial*, 43.380.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=1589>

Presidencia de la República de Colombia. (2014). *Decreto 1953 de 2014: Por medio del cual se establece el régimen especial para la administración de los sistemas propios de los*

pueblos indígenas. Diario Oficial, 49.762.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=57577>

Revisión de estudios sobre educación intercultural en Colombia. (2022). *Revista de Investigaciones Educativas*, 14(2), 23–41.

https://revistas.uptc.edu.co/index.php/investigaciones_educativas/article/view/10929

Sánchez, L., Pérez, A., & Gómez, S. (2023). *Desafíos de la interculturalidad en la formación docente*. *Educación y Diversidad*, 5(2), 77–98.

<https://revistas.udea.edu.co/index.php/educacionyd/article/view/333562>

Sánchez, M. (2024). *Estrategias pedagógicas para la inclusión efectiva del enfoque intercultural en contextos educativos diversos*. *Revista de Estudios Culturales y Educación*, 19(1), 101–120. <https://www.estudiosyculturas.org/?p=495>

Torres, H. (2021). *Resistencia y aceptación: Instituciones educativas y enfoques interculturales*. *Revista de Educación y Cultura*, 7(1), 55–72.

<https://revistadeculturayeducacion.es/index.php/rec/article/view/278>

Tubino, M. (2023). *Pedagogías decoloniales y educación intercultural: Perspectivas y desafíos*. Instituto de Estudios Culturales. https://ariadnaediciones.cl/libro/educacion-intercultural-desde-el-pensamiento-decolonial_105935/

UNESCO. (2020). *Políticas de educación intercultural bilingüe: Estudios comparativos en América Latina*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374159>

UNESCO. (2023). *La educación intercultural como clave para sociedades inclusivas*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388197>

UNICEF Colombia. (2023). *Informe sobre la educación intercultural en comunidades indígenas y afrodescendientes*. UNICEF. <https://www.unicef.org/lac/informe-comunidades-indigenas-afrodescendientes>

UNICEF. (2023). *La educación intercultural bilingüe en Colombia*.

<https://www.unicef.org/lac/la-educacion-intercultural-bilingue-eib-en-colombia>

Universidad Nacional Abierta y a Distancia. (2020). *Guía de ética para la investigación y los trabajos de grado*. Escuela ECEDU. <https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/revista-ecedu/article/view/4567>

Viteri, M., & Cevallos, C. (2024). *Educación intercultural en Ecuador: Desafíos para una práctica educativa plurinacional*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 84(2), 115–130. <https://rieoei.org/historico/eduinterculturalecuador.pdf>

Walsh, C. (2023). *Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial: Caminos para la justicia cognitiva en América Latina*. Ediciones Abya-Yala. <https://redinterculturalidad.wordpress.com/wp-content/uploads/2022/05/interculturalidad-critica-y-pedagogia-de-colonial.pdf>

Apéndices

Apéndice A

Resumen Analítico Especializado

Título	Educación intercultural en Colombia: avances, desafíos y perspectivas desde la política educativa
Modalidad de Trabajo de grado	Monografía
Línea de investigación	Etnoeducación, Cultura y Comunicación
Núcleo Problemático	Educación intercultural y políticas socioeducativas
Autores	Leidy Astrid Angarita Calderón
Institución	Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD.
Fecha	9 de noviembre de 2025
Palabras claves	Autonomía educativa; etnoeducación; interculturalidad; perspectivas decoloniales; política educativa.
Descripción	La presente monografía analiza los avances, desafíos y perspectivas de la educación intercultural en Colombia, con énfasis en las tensiones entre el reconocimiento normativo y su implementación efectiva en el sistema educativo. Parte de la constatación de que, aunque el país ha desarrollado un marco jurídico robusto en materia de diversidad cultural y etnoeducación, persisten brechas en su puesta en práctica, especialmente en contextos rurales e indígenas. El estudio, estructurado en cuatro secciones, examina los referentes

normativos, las experiencias de implementación, los desafíos pedagógicos y las perspectivas decoloniales que orientan la educación intercultural, proponiendo reflexiones y alternativas que contribuyan al fortalecimiento de políticas educativas más inclusivas y culturalmente pertinentes.

Fuentes

- Gobierno de Colombia. (2025, 30 de abril). *Decreto 481 de 2025: Por el cual se reconoce y establece el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) como política pública de Estado y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial No. 53.109.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=259756>
- Matarranz, M. (2025). *Experiencias educativas interculturales en el Caribe colombiano*. *Revista Colombiana de Educación Intercultural*, 12(1), 45–70.
- Posada González, J., Sánchez, M., & Gómez, A. (2024). *Limitaciones en la implementación de la educación intercultural en Colombia: un análisis desde la formación docente y las prácticas pedagógicas*. *Revista Colombiana de Educación*, 78(2), 45–67.
- UNESCO. (2023). *Educación intercultural y justicia social en América Latina*. París: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/>
-

Santos, B. de S. (2023). *Justicia cognitiva y pluriverso*.

Buenos Aires: CLACSO.

Contenidos

Referentes normativos: reseña de Constitución, leyes y decretos que legitiman la educación intercultural.

Avances obtenidos: análisis de experiencias territoriales y lineamientos institucionales.

Desafíos pedagógicos, institucionales y de formación docente: identificación de barreras estructurales y epistemológicas.

Perspectivas y propuestas actuales: enfoques críticos, decoloniales y estrategias para fortalecer la interculturalidad.

Metodología

Enfoque: cualitativo.

Tipo de investigación: monográfico, analítico-crítico.

Método: revisión sistemática y hermenéutica documental.

Categorías de análisis: normativa, implementación, desafíos, perspectivas.

Instrumentos: matrices analíticas, lectura comparativa y análisis hermenéutico.

Fases:

Revisión y selección documental.

Organización y categorización de información.

Análisis e interpretación crítica.

Validación teórica y normativa.

Conclusiones

El robusto marco normativo colombiano reconoce la interculturalidad, pero su aplicación real requiere mayor flexibilidad y recursos.

Las experiencias locales innovadoras demuestran potencial, aunque persisten prácticas fragmentarias y eurocéntricas.

Las perspectivas decoloniales y de justicia cognitiva ofrecen marcos transformadores para construir una educación intercultural emancipadora.

Referencias

Congreso de la República de Colombia. (1991). Constitución Política de Colombia. Diario Oficial No. 41.762.

Lasso Melo, D. (2024). Carencias y desafíos en la implementación de la educación intercultural: un análisis desde la perspectiva docente. *Revista de Estudios Interculturales*, 12(3), 45–68.

Ministerio de Educación Nacional. (2025). Decreto 481 de 2025: Por el cual se reconoce y establece el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) como política pública de Estado. Diario Oficial No. 53.109.

Montes-Pérez, A. (2023). Docentes como agentes de cambio: experiencias de educación intercultural en contextos indígenas. *Revista Latinoamericana de Educación*, 18(2), 89–110.

Piamonte Cruz, L., & Palechor Arévalo, R. (2011). Procesos de enseñanza-aprendizaje en la implementación del enfoque intercultural: experiencias del suroccidente colombiano.

Revista de Investigación en Educación, 9(1), 112–130.

Sánchez, L., Pérez, A., & Gómez, S. (2023). Desafíos de la interculturalidad en la formación docente. Educación y Diversidad, 5(2), 77–98.

UNESCO. (2020). Políticas de educación intercultural bilingüe: estudios comparativos en América Latina. París: UNESCO.

Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial: prácticas insurgentes de resistencia y transformación. Quito: Abya-Yala.
