



Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.  
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), mayo-junio 2026,  
Volumen 10, Número 3.

[https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v10i3](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i3)

## **TEJIENDO HISTORIAS DE ESTUDIANTES EMBERÁ EN LA UNIVERSIDAD DEL TOLIMA CENTRO DE ATENCIÓN TUTORIAL PEREIRA**

**WEAVING STORIES OF EMBERÁ STUDENTS AT  
THE UNIVERSITY OF TOLIMA TUTORIAL CARE  
CENTER PEREIRA**

**Lidia Valencia Rusinque**  
Universidad del Tolima, Colombia

**Valentina Soto Guevara**  
Universidad del Tolima, Colombia

**Claudia Patricia Zapata Montoya**  
Universidad del Tolima, Colombia

**Luisa Fernanda Rivera Galeano**  
Universidad del Tolima, Colombia

**Adriana Alejandra Márquez Méndez**  
Universidad del Tolima, Colombia

DOI: [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v10i3.24091](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i3.24091)

## Tejiendo historias de estudiantes Emberá en la universidad del Tolima Centro de Atención Tutorial Pereira

**Lidia Valencia Rusinque<sup>1</sup>**[lvalenciar@ut.edu.co](mailto:lvalenciar@ut.edu.co)<https://orcid.org/0000-0002-5099-1688>

Universidad del Tolima

Colombia

**Valentina Soto Guevara**[Vsotog@ut.edu.co](mailto:Vsotog@ut.edu.co)<https://orcid.org/0009-0004-5249-373X>

Universidad del Tolima

Colombia

**Claudia Patricia Zapata Montoya**[zapatamontoyaclaudiapatricia3@gmail.com](mailto:zapatamontoyaclaudiapatricia3@gmail.com)<https://orcid.org/0009-0002-2849-2847>

Universidad del Tolima

Colombia

**Luisa Fernanda Rivera Galeano**[Lfriverag@ut.edu.co](mailto:Lfriverag@ut.edu.co)<https://orcid.org/0009-0003-5183-3248>

Universidad del Tolima

Colombia

**Adriana Alejandra Márquez Méndez**[aadriss1991@gmail.com](mailto:aadriss1991@gmail.com)<https://orcid.org/0009-0005-8525-6316>

Universidad del Tolima

Colombia

### RESUMEN

La educación intercultural reclama su espacio real al interior de las instituciones de educación superior por lo que la normativa educativa colombiana, pero también los estamentos internacionales, se pronuncian y legislan al respecto. El presente artículo se realiza con el fin de dar a conocer la realidad que enfrentan los estudiantes Emberá al incursionar en los programas universitarios ofrecidos por la Universidad del Tolima del Centro de Atención Tutorial (CAT) Pereira, en Colombia. Para ello se busca identificar las características, dificultades y sugerencias de estos estudiantes, a través de la implementación de una entrevista conversacional en la que mediante una metodología narrativa se recopilan los relatos de cinco estudiantes Emberá de diferentes programas. Desde allí, se hace un análisis categorial cualitativo (interpretativo) de las diferentes situaciones planteadas con la que se busca realizar un aporte a la universidad y con ello lograr una transformación de la vida estudiantil de la comunidad Emberá.

**Palabras clave:** interculturalidad, comunidad indígena, comunidad Emberá, universidad, educación

---

<sup>1</sup> Autora principal

Correspondencia: [lvalenciar@ut.edu.co](mailto:lvalenciar@ut.edu.co)

## **Weaving stories of Emberá Students at the University of Tolima Tutorial Care Center Pereira**

### **ABSTRACT**

Intercultural education is claiming its rightful place within higher education institutions, prompting Colombian educational regulations, as well as international bodies, to address and legislate on the matter. This article aims to shed light on the realities faced by Emberá students when entering university programs offered by the University of Tolima's Tutorial Support Center (CAT) in Pereira, Colombia. To this end, the study seeks to identify the characteristics, difficulties, and suggestions of these students through conversational interviews. Using a narrative methodology, the accounts of five Emberá students from different programs are collected. From these interviews, a qualitative (interpretive) categorical analysis of the various situations presented is conducted, with the goal of contributing to the university and thereby transforming the student life of the Emberá community.

**Keywords:** interculturality, indigenous community, Emberá community, university, education

*Artículo recibido 25 marzo 2026  
Aceptado para publicación: 25 abril 2026*



## Estudiantes ēbēra ü'rubena kāa'ka fanuma nāmā CAT Pereira

### JŌMA JARABŪ

Chī cūtafanu jomaurabarē, nārā institucionde, escuela māude universidade-vida, māminà idīfanuma, samabūma dāi derecho, chi namabena ley bíia jarabū, awuarabena ley maubida bíia jarabū. Nāma bŭkubū nāu artículode, embera nāma cuitaneabadaude universidad Tolimade, centro jarabadaude (CAT) Pereira Colombia dificultad ūrubū, chi jomāura programa nāma deāfanude. Māudeburū īchiafanuma chi características abū, chi dificultad unubū, chi sugerencias chi estudianteraba jarafanū, nāu-íta jua-aba estudianterabare chi awarara programara berreawæsidama. Mābæ nadakare ichiwæsidama chi categoría (Īchiabū=cualitativo) (jarabū= interpretativo) chi universidad aportayuā chi emberarama bíia, madakare nārā vida biiabuayua ā`-chi comundade

***Bíia jarabū:*** jomāurabare dūanu, jomāura dūanu emberarā, āre cutanubū, Kūitāi



## INTRODUCCIÓN

Colombia es considerado un estado “pluriétnico y multicultural” desde la promulgación de la Constitución Política de 1991, razón por la cual en las aulas de clase se da lugar a procesos interculturales en los que se ven implicados los diferentes actores del proceso educativo. La vinculación de estudiantes de las comunidades indígenas, a las instituciones de educación superior, es uno de los procesos que mayores desafíos incorpora en el contexto educativo. En tal sentido, las barreras culturales, socioeconómicas y académicas representan la mayor dificultad frente a la necesidad de una relación intercultural (Savedra, Dávila, Carrasco & Bracho, 2025) en el entorno universitario, a cambio de un mero proceso pluricultural, que solo implique el coexistir en el mismo espacio sin una verdadera interacción que dé lugar al reconocimiento del otro (Rizo, 2013; Walsh 2009). Sin embargo, este proyecto formativo suele enfrentarse a diversas dificultades desde las etapas iniciales del ingreso a las instituciones de educación superior, tanto públicas como privadas.

El Centro de Atención Tutorial (CAT) de Pereira, de la universidad del Tolima, en Colombia, es uno de esos espacios universitarios a los que han llegado estudiantes indígenas, jóvenes de las comunidades Emberá chamí y katio de Risaralda y Caldas, quienes buscan acceso a la educación superior, con el firme propósito de fortalecer sus procesos educativos y de formación en sus comunidades. Una vez dentro de la universidad, los retos no se hacen esperar: largas y difíciles jornadas de desplazamiento para llegar a las clases, limitados recursos económicos, temor del encuentro con los kaponioas (occidentales, mestizos), pero más con sus profesores, a quien poco les comprenden, ya por las diferencias lingüísticas o por el uso del lenguaje especializado de las diferentes asignaturas, sin dejar atrás la complejidad del manejo de las herramientas tecnológicas y la falta de conectividad en sus lugares de vivienda. Sin embargo, una de las mayores complejidades se relaciona con el choque cultural y el desconocimiento que de sus comunidades de origen encuentran en el entorno educativo.

Ahora, este es un reto reciente en la universidad del Tolima, pues si bien es cierto que al campus ingresan diversos estudiantes procedentes de comunidades indígenas, también es cierto que la comunidad Emberá, es nueva en la universidad. Este grupo indígena se caracteriza por una cosmogonía centrada en el origen de la existencia humana, del universo, de la tierra y de lo que hay en ellos, de sus relaciones, lo que se hace evidente en su espiritualidad (Calapucha, 2012; Mecha, 2014). Toda su vida



es un sistema relacionado con la cosmogonía, incluso su educación, ya que su organización hace evidente que la familia está diseñada con diferentes roles que preparan a niños y jóvenes para la vida, los mayores están encargados de llevarlos por los diferentes caminos de formación, ya sea la medicina tradicional, las artesanías, la siembra, la pesca, la caza, o cualquier otro de los oficios, que finalmente les permitirá conectarse con armonía y respeto con la madre tierra.

Desde este contexto es preciso recurrir a los marcos normativos nacionales e internacionales que surgen como herramientas fundamentales para orientar políticas y acciones educativas, que permitan transformar el sistema universitario en un espacio de reconocimiento, diálogo de saberes y equidad para los pueblos indígenas.

En Colombia, al igual que en otros países de América Latina, se hace evidente que las dificultades de acceso y permanencia de los estudiantes indígenas en la educación superior no solo responden a barreras estructurales, sino también a la necesidad de materializar, en la práctica los principios de interculturalidad, principios que en Colombia están reconocidos en la Constitución Política de 1991, y bajo el decreto 481 de 2025 del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2025). Dentro de la constitución de 1991, en su artículo 7 se reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación, mientras que el artículo 67 establece la educación como un derecho fundamental y un servicio público con función social. De igual manera, el artículo 68 señala que los integrantes de los grupos étnicos tienen derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural.

A estas disposiciones constitucionales se suma la ratificación del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), mediante la Ley 21 de 1991 (Congreso de la República de Colombia, 1991), que reconoce el derecho de estas comunidades a conservar y fortalecer sus instituciones, tradiciones y formas de vida, lo que incluye el desarrollo de procesos educativos acordes con sus propias cosmovisiones. De igual manera, la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994 (MEN, 1994) establece que el sistema educativo colombiano debe respetar la diversidad étnica y cultural del país, promoviendo la educación intercultural y bilingüe como parte de los procesos formativos dirigidos a comunidades indígenas. De igual manera, el Decreto 1345 de 2023 (MEN, 2023), establece un reconocimiento formal a la experiencia y a los conocimientos de los docentes indígenas, un ejemplo de la aplicación de esta normativa se evidencia en el departamento de Risaralda, en Colombia, donde se nombró en propiedad



a una docente indígena, reconociendo su Cualificación Cultural Comunitaria, conforme a lo establecido en el mencionado decreto (Márquez & Zapata, 2025).

En coherencia con lo señalado anteriormente, surge “el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) sistema paralelo, diferente al Sistema Nacional de Educación y está ligado a la pervivencia cultural de los pueblos indígenas, sus culturas y procesos de educación propia” (MEN, 2025) que establece la obligatoriedad de incorporar la cosmovisión, saberes ancestrales y lenguas nativas en el currículo, garantizando la subsistencia cultural y el diálogo de saberes. “A través del SEIP las comunidades orientan, direccionan, desarrollan, evalúan, hacen seguimiento y proyectan la educación a partir de la investigación y de acuerdo con su derecho ancestral” (Perfil del SEIP, 2013, p. 36).

En el ámbito internacional, organismos como la Organización para las Naciones Unidas (ONU) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) han destacado la importancia de garantizar una educación que respete las identidades culturales de los pueblos originarios. La Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas establece que estas comunidades tienen derecho a recibir educación en su propia lengua y de acuerdo con sus métodos tradicionales de enseñanza (Asamblea general de las naciones unidas, 2007). La UNESCO, por su parte, ha resaltado el papel de la educación intercultural bilingüe como una estrategia fundamental para asegurar el acceso equitativo al sistema educativo, al tiempo que contribuye a la preservación de las lenguas y los saberes ancestrales (UNESCO, 2026).

A pesar de los avances normativos, la construcción de espacios universitarios verdaderamente interculturales continúa siendo un desafío lleno de tensiones estructurales y epistemológicas (Romero & Buendía, 2025). Los estudiantes indígenas dentro del campus aún deben enfrentarse a contextos académicos y socioculturales en los que predominan los modelos educativos occidentales y pasan desapercibidos, nadie sabe de donde provienen y se diluyen entre los demás estudiantes (Fagetti, Martínez & Reinoso, 2025). Esta situación crea tensiones entre las formas tradicionales de transmisión del conocimiento y las dinámicas formales de la educación superior, ya que, en las comunidades indígenas, el conocimiento es un proceso ancestral, oral y práctico que se recrea a diario en los “actos, hechos y circunstancias” (Jamioy, 2024, p.66). En este sentido, la legislación establece un marco fundamental para el reconocimiento de la diversidad cultural, sin embargo, su materialización en los



espacios universitarios resulta, en la mayoría de los casos, limitada, desde la perspectiva de Skliar (2002) esto puede leerse como una inclusión incompleta, ya que el estudiante entra a la institución, pero la institución realmente casi no tiene una transformación real para recibirlo. Los estudiantes de estas comunidades requieren de acciones concretas que garanticen entornos educativos interculturales que permitan a los estudiantes indígenas ser y dar a conocer su cultura, al igual que conocer e intercambiar saberes.

La construcción de estos entornos universitarios interculturales también exige revisar la forma en que se entiende la comunicación dentro del proceso educativo. Así, el diálogo no puede reducirse a una transmisión unilateral de contenidos, porque supone escuchar, reconocer la experiencia del otro y construir sentido con él (Freire 2004). En una línea cercana, Bajtín (1982) permite entender que toda palabra surge en relación con otras voces y que, por eso, el encuentro con el otro nunca es un asunto secundario. Habermas (1999), por su parte, sitúa el lenguaje como una posibilidad de entendimiento y muestra que la interacción adquiere valor cuando abre un espacio real para la argumentación, la respuesta y el reconocimiento mutuo, esto significa que la interculturalidad no se basa solamente en el acceso a la universidad, sino también en la posibilidad de participar en ella desde una voz propia y legítima. En este punto, es preciso entender la cultura como un proceso que se construye en la interacción con los otros (Rizo, 2013), lo que ayuda a comprender mejor la experiencia de los estudiantes indígenas.

Desde esta perspectiva relacional de la cultura, es posible comprender que, para los pueblos indígenas, el conocimiento no se genera de manera aislada, sino en estrecha conexión con su entorno y sus formas propias de vida. Desde su cosmovisión, conformada a partir de un conjunto de conocimientos, creencias y valores que guían y articulan su vida espiritual, social y política. Para los pueblos indígenas el territorio no es solamente la fuente de sus alimentos, sino la misma fuente de su ser; “la tierra como madre enmarca todo aquello que da al hombre su razón y su posibilidad de ser” (Dad Neba, 2020). Por su parte, la cosmogonía indígena desde su lenguaje simbólico engloba los mitos, las narraciones y los relatos ancestrales que son transmitidos de forma oral y cumplen una función fundamental en la construcción del sentido, mientras guían la vida colectiva, lo cual consolida la función central del lenguaje en la construcción del conocimiento (Ulloa, 2004). En este marco, la cosmovisión y la



cosmogonía de las comunidades indígenas configuran las formas a través de las cuales entienden el mundo, y han estado vivas durante el pasado, el presente y continuarán siendo la herencia y riqueza cultural de los territorios. De este modo, la educación intercultural debe reconocer que las formas de conocimiento de las comunidades indígenas están profundamente entrelazadas con la oralidad, no sólo como un medio de comunicación.

En este sentido, para las comunidades indígenas, específicamente para la comunidad Emberá la oralidad no es solo una forma de comunicación, sino un acto ancestral, vital y de resistencia, que les permite preservar y fortalecer su cultura frente a distintos procesos de transformación que viven sus territorios. Es entonces que la oralidad y la lengua, como lo expresa el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC, septiembre 15, 2022), es “para los pueblos indígenas el corazón y la razón del pensamiento propio”. En concordancia con lo anterior, debemos aclarar que para las comunidades la lengua y la oralidad no son lo mismo, pero son elementos que juntos mantienen la pervivencia cultural; la lengua por su parte funciona como un sistema simbólico que encierra la memoria histórica, el pensamiento y la identidad, mientras que la oralidad a menudo también llamada oralitura

hace referencia a aquellos saberes que surgen desde el universo de los pueblos originarios a la orilla del fogón, en la tulpá, en el camino, en la montaña, en la chagra, y que van pasando de generación en generación por miles de años. (Chikangana y Mallki, 2017, p.137)

La oralidad no es solo un rasgo fundamental de las comunidades indígenas, sino también, un acto que garantiza la conservación, transmisión y actualización del saber inmaterial; y un medio que les permite construir significado a partir de las experiencias propias de los territorios. Por su parte Jamioy (1997) enfatiza en que los saberes indígenas se mantienen vivos a través de la palabra y que esa transmisión no responde a una lógica individual, sino comunitaria. En estas culturas, la autoridad de los mayores y de los sabedores es clave para la transmisión de los saberes y para la continuidad cultural, en donde la palabra y la espiritualidad son piezas indispensables, puesto que forman y transforman sus territorios, y a su vez son parte vital de su tradición oral. Desde esta perspectiva, Ong (1987) afirma que, la oralidad no ha de entenderse solamente como una modalidad primitiva de la comunicación, sino también como una estructuración cognitiva y cultural que da forma al pensamiento humano. Es así que para las



comunidades indígenas la oralidad es pues, una forma de estructurar su historia a través del pensamiento y conocimiento ancestral, que utilizando las vivencias propias de las comunidades es actualizado y transmitido.

En este sentido, la oralidad no solo constituye un medio de expresión, sino también una herramienta fundamental para la preservación cultural, que impide que el saber ancestral de los estudiantes indígenas se desintegre durante su paso por el sistema educativo puramente occidental; por el contrario, al ser un acto ancestral profundamente arraigado en su cultura, les permite afianzar y fortalecer su identidad cultural (Vasco, 2019). Dentro del contexto universitario indígena, la oralidad más que medio de comunicación puede entenderse como un vehículo pedagógico que al mismo tiempo que refuerza la identidad, impulsa el aprendizaje significativo, que debe ser reforzado con metodologías que establezcan equilibrio entre la palabra, la memoria y la cultura como medios asertivos hacia la producción de conocimiento. Como señalan Soto y Becerril (2023), el aula y los procesos comunicativos se constituyen en “espacios de encuentro cultural” donde el lenguaje, la cultura y la identidad interactúan de manera dinámica, posibilitando aprendizajes significativos y transformadores que trascienden lo meramente lingüístico. Desde esta perspectiva el éxito de los estudiantes indígenas dentro de la educación superior no radica en abandonar sus formas de conocimiento, sino en adquirir educación en un idioma que no desplace su lengua materna; el éxito está en valorar la riqueza cultural de cada individuo.

Para la UNESCO (2006), la educación intercultural sólo tiene sentido cuando la diversidad se incorpora de manera real al proceso formativo. En este sentido, hablar de interculturalidad en la universidad implica reconocer que los estudiantes indígenas tienen una historia, una lengua y una forma propia de leer la realidad; en su “territorio es donde ocurre la vida, es donde la intimidad de la familia trasciende en conjunto con el trabajo, los sueños y la esperanza” (Organización de las Naciones Unidas ONU, febrero 21, 2021). El entorno educativo debe ser un espacio que replique su realidad, un lugar donde su memoria, sus saberes y las necesidades de su comunidad estén presentes, se conjuguen y compartan con los nuevos aprendizajes, que al retorno a sus lugares de origen sean socializados y se dé lugar a un verdadero intercambio, que trascienda, fortalezca, defienda y aporte al cuidado de la vida, la cultura y el futuro de la comunidad.



Sin embargo, esta visión se enfrenta a las dinámicas predominantes donde “Los modelos educativos oficiales tienden a privilegiar formas de conocimiento occidentales, centradas en la escritura y en la individualización del saber, lo cual entra en tensión con las formas colectivas, orales y contextualizadas de los pueblos indígenas” (Vasco, 2010, p. 87), esto sitúa a los estudiantes indígenas en una posición de desventaja, al no reconocer plenamente sus formas propias de aprender y construir conocimiento. Si los conocimientos occidentales se establecen como única forma válida de aprender, los saberes que provienen de la tradición oral y los saberes situados, que no son comunes en contextos occidentales, sino comunitarios, quedan fácilmente relegados. En este sentido, esta jerarquización del conocimiento no solo afecta qué saberes se consideran legítimos, sino también a quiénes los portan, es así que Fagetti, Martínez y Reinoso (2024) advierten, que en la educación superior la presencia de estudiantes indígenas suele volverse poco visible y que la inclusión muchas veces termina siendo apenas formal.

Esta problemática invita a mirar con mayor detenimiento que “el conocimiento en los pueblos indígenas no puede separarse del territorio ni de la vida colectiva, pues allí se configuran las formas de autoridad, la memoria y las prácticas culturales que orientan los procesos de aprendizaje” (Vasco, 2010, p. 112). Los estudiantes indígenas no deben de ser abordados desde una perspectiva homogénea, ni universal. Cuando un estudiante indígena llega a la universidad, no llega únicamente con una trayectoria escolar individual, sino con una relación profunda con el territorio, con formas de autoridad y con una memoria cultural que siguen teniendo peso en su proceso formativo.

En coherencia con lo expuesto, se busca comprender la realidad que enfrentan los estudiantes Emberá de Risaralda y Caldas al llegar al CAT Pereira de la universidad del Tolima. Es así que a través de la descripción de la realidad que enfrentan estos estudiantes al incursionar en los programas universitarios ofrecidos por la Universidad del Tolima del CAT Pereira y haciendo uso de la entrevista conversacional, se pretende identificar las principales características, dificultades y sugerencias que ellos plantean al iniciar y desarrollar su proceso académico. Así mismo, se busca analizar cada una de las situaciones planteadas por los estudiantes emberá en su proceso de ingreso y formación académica, de tal manera que se logre aportar una mirada del estudiante a los diferentes estamentos de la universidad del Tolima, especialmente del CAT Pereira, cuyo propósito redunde en la implementación de acciones para mejorar su vida estudiantil.



## METODOLOGÍA

La orientación epistemológica y el tipo de investigación aquí planteadas se inscriben en el enfoque cualitativo, orientado a la comprensión profunda de las experiencias, significados y construcciones simbólicas elaboradas por estudiantes pertenecientes a la comunidad Emberá Chamí y Emberá Katío, dentro del contexto universitario. Este enfoque privilegia la interpretación de la realidad social desde la perspectiva de los propios actores, ya que el conocimiento se da exclusivamente en el encuentro dialógico y se construye en la interacción entre participante e investigador (Denzin & Lincoln, 2018). El alcance de la investigación es descriptivo (Hernández et al., 2014), dado que se busca caracterizar y comprender las vivencias relacionadas con los procesos de adaptación al ambiente universitario por parte de los estudiantes Emberá Chamí y Emberá Katío. De este modo, se hace uso de un diseño no experimental, dado que no se manipularon variables ni se intervinieron las condiciones naturales de los participantes.

La investigación se desarrolló en el marco de interacciones dialógicas espontáneas, reconociendo la conversación como escenario metodológico central, como lo plantea Freire (1973), de que la educación está orientada por el diálogo, el cual no presupone uniformidad, sino que da lugar a la diversidad. Es así que la entrevista conversacional en profundidad fue la estrategia principal de recolección de información, con la que se favoreció un intercambio dinámico para que entrevistador y entrevistados construyeran el sentido del relato. En este sentido, Rizo (2006) señala que el diálogo intercultural implica reconocer al otro como interlocutor válido y establecer procesos de comunicación basados en el respeto, la escucha y la negociación de significados.

La investigación contó con la participación voluntaria de cinco estudiantes universitarios pertenecientes a la comunidad Emberá de los departamentos de Risaralda y Caldas, cuyas experiencias relacionadas con los procesos de adaptación al contexto universitario constituyeron la unidad de análisis del estudio. La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo intencional, teniendo en cuenta como criterios de caracterización: pertenecer a una comunidad Emberá, estar matriculados en el CAT Pereira de la Universidad del Tolima y manifestar total disposición para participar.

El proceso de observación e interpretación de la realidad estudiada fue realizado por una población mestiza e indígena, conformada por una docente y un grupo de estudiantes universitarios pertenecientes



al semillero de investigación Kūita Berrea Nūbū, quienes analizaron las vivencias de sus compañeros Emberá, especialmente las dificultades asociadas a su adaptación al ambiente universitario. La investigación se desarrolló durante el período comprendido entre los años 2023 y 2024.

El instrumento consistió en un guión orientador de entrevista conversacional, previamente validado por docentes investigadoras, el cual se utilizó como una guía temática flexible que permitió profundizar en los aspectos relevantes del estudio. La entrevista se aplicó a cinco estudiantes universitarios pertenecientes a comunidades Emberá Chamí y Katío, lo que correspondió al 10% de la población Emberá vinculada en ese momento al CAT Pereira. Las entrevistas fueron registradas en audio y video, y posteriormente transcritas de manera literal para su análisis y categorización. Los aspectos consultados se organizaron en torno a las siguientes dimensiones y categorías de análisis: métodos de adaptación: estrategias inclusivas para la integración de estudiantes Emberá en la educación superior; barreras culturales: diferencias en la identidad cultural y sus formas de comunicación y vinculación social. Lengua –costumbres -relaciones interpersonales; emociones implicadas: experiencias emocionales en contextos interculturales: expectativas –motivaciones - incertidumbres –temores; desafíos académicos: actitudes de los docentes -metodologías de enseñanza -preparación en habilidades de lectura y escritura; interacción con los maestros: actitudes empáticas -acciones de apoyo académico -desconocimiento de la cultura Emberá; experiencias con los profesores y estrategias educativas y apoyo desde la comunidad: actividades que favorecen a los estudiantes Emberá y futuros profesionales. El procesamiento y análisis de la información se realizó mediante un análisis cualitativo de tipo descriptivo–interpretativo, orientado a la comprensión de los significados construidos por los estudiantes participantes a partir de sus narrativas. Se empleó como técnica principal el análisis temático interpretativo, el cual permitió identificar patrones, sentidos recurrentes y relaciones entre los discursos expresados durante las entrevistas.

El procedimiento de análisis se desarrolló en las siguientes fases: transcripción literal de las entrevistas registradas en audio y video; lectura comprensiva y reiterada del corpus textual, con el fin de familiarizarse con la información; codificación abierta mediante la identificación de unidades de significado relevantes relacionadas con los objetivos de la investigación; construcción de categorías y subcategorías, a partir de la agrupación de códigos con afinidad semántica, siguiendo un proceso



inductivo emergente desde los relatos de los participantes; elaboración de matrices de síntesis, que permitieron organizar la información por dimensiones, categorías y fragmentos discursivos representativos e interpretación analítica, articulando los hallazgos con el marco teórico y el enfoque intercultural del estudio.

Las categorías y subcategorías se construyeron de manera progresiva, combinando criterios teóricos, derivados del enfoque intercultural y narrativo, con categorías emergentes provenientes del discurso de los participantes. El análisis de la información se realizó de forma manual, apoyado en herramientas ofimáticas para la organización de matrices y tablas (procesador de texto y hojas de cálculo). No se utilizó software especializado de análisis cualitativo, dado el tamaño de la muestra y la naturaleza exploratoria del estudio.

## **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

Los resultados se estructuraron de acuerdo con las categorías establecidas a lo largo de la interacción con el instrumento (entrevista conversacional), se dispusieron de manera sintética y se analizaron de acuerdo a las necesidades reales del contexto de la investigación. Lejos de constituirse en datos aislados, estos reflejan los saberes, las memorias y las formas en que los estudiantes Emberá comprenden el mundo y en las que se dialoga de manera crítica frente a las dinámicas de la universidad y de la academia.

### **Categorías analizadas**

**Métodos de adaptación:** en esta categoría, los estudiantes indígenas concuerdan en que es necesario que la universidad construya estrategias de adaptación que no signifiquen una ruptura con su ser cultural, sino por el contrario que éste sea un tránsito acompañado, respetuoso y situado. En este sentido, activar espacios de armonización, círculos de la palabra y dinámicas propias de su tradición, no solo atiende a una expectativa de integración social, sino también a un reconocimiento epistemológico de su saber-hacer, lo que concuerda con la perspectiva de Walsh (2009) y Rizo (2013), quienes argumentan que la interculturalidad va más allá de la convivencia de las culturas, y debe responder a una transformación educativa que vincule otros saberes

Los estudiantes frecuentemente se enfrentan a situaciones que les resultan ajenas, lo que puede llevar a la confusión y a una crisis de identidad. Sus relatos suelen reflejar una mezcla de confusión y un proceso



de apropiación cultural, así como experiencias de exclusión simbólica dentro de los espacios universitarios. Este fenómeno resalta la urgencia de un cambio de enfoque en las instituciones educativas, donde no solo se espera que los estudiantes se adapten, sino que también se fomente un ambiente inclusivo para todos (Skliar, 2008). Conviene entonces que se visibilice la validez de conocimientos no occidentales al interior de los espacios académicos, de tal manera que se entable un diálogo horizontal entre culturas, tal como lo plantea De Sousa Santos (2010). Bajo esta perspectiva, estrategias como el acompañamiento institucional, la Visibilización cultural y el establecimiento de espacios de interacción intercultural son acciones que se requieren para contribuir a eliminar las barreras de acceso y permanencia. Por tanto, la universidad debe erigirse como un espacio inclusivo que reconozca y enaltezca la identidad cultural de los pueblos, de manera que ésta tenga sentido con sus raíces socioculturales y consecuentemente puedan resignificar su vivencia formativa.

**Barreras culturales:** la revisión de esta categoría, permite evidenciar que existe un choque profundo entre la cultura indígena y la cultura occidental, choque que no responde a dificultades aisladas, sino al resultado de un encuentro históricamente desigual entre sistemas culturales y epistemológicos de ambas culturas. En primer lugar, en esta relación intercultural la lengua se constituye como una de las principales dificultades entre ambas culturas. Desde esta perspectiva, es preciso reconocer que las comunidades indígenas poseen un conocimiento inicial de su lengua materna desde que nacen, y esta facultad les permite estar preparados para adquirir e interiorizar el lenguaje (Chomsky, 1983, p. 17), pero también por la influencia y necesidad de comunicación en el contexto nacional colombiano, han adquirido el castellano como segunda lengua, la cual es ajena y alejada de las formas comunicativas indígenas, la que no solo influye en la forma en que expresan sus experiencias, sino que también moldea la manera en que comprenden y perciben su realidad (Bruzual, 2007).

Dentro de las comunidades, la oralidad, los círculos de palabra, las armonizaciones, el conocimiento de los mayores, el arte, la danza y los tejidos son lenguajes legítimos de saber, que desde la perspectiva de la cultura occidental suelen ser deslegitimados por visiones que privilegian la racionalidad, el individualismo y la abstracción. A su vez, la relación espiritual y comunitaria con la naturaleza y el territorio entra en tensión con concepciones utilitaristas occidentales que los reducen a simples recursos económicos.



Estas dinámicas se ven agravadas por el escaso reconocimiento social de la diversidad étnica y lingüística, la subordinación de los sistemas indígenas en la producción de conocimiento, las condiciones estructurales de desigualdad y dificultades económicas, así como la falta de apoyo acordes con las realidades territoriales. Desde esta perspectiva, se hace necesario un verdadero diálogo intercultural que cuestione las jerarquías culturales y epistemológicas impuestas; y del mismo modo evidencie la urgencia de que la identidad cultural se integre con la educación para que se genere un verdadero aprendizaje significativo, en concordancia con lo que plantea Ausubel (1988) sobre el hecho de que aprendemos mejor cuando lo nuevo se relaciona con lo que ya sabemos.

**Emociones implicadas:** En esta instancia se puede detectar un entramado en el que convergen estados emocionales positivos y tensiones profundas. La experiencia universitaria para los estudiantes Emberá causa, por un lado, sentimientos de entusiasmo, orgullo y motivación debido a que se vinculan con su proyecto personal y les permite la reafirmación de su identidad, por otro lado, surgen emociones de inseguridad, temor y frustración que derivan de la exposición a un entorno cultural y académico altamente demandante, que constantemente interpela la auto-percepción y capacidades propias; esta tensión podemos entenderla a partir de lo que plantea Naranjo (2009) sobre que la vinculación con metas personales, la autodeterminación y el sentido de logro fortalecen la motivación interna, mientras que la percepción de desajuste entre las propias habilidades y las exigencias del contexto académico puede generar ansiedad, inseguridad y desmotivación. Pero también, las emociones implicadas se ven alimentadas por la sensación de desacuerdo simbólico, la vulnerabilidad frente a relaciones de poder y la continua invisibilización cultural, lo que deriva en aislamiento emocional y social.

Este campo emocional no se configura únicamente desde la carencia o el conflicto, sino también desde factores progresivos que nacen desde la resiliencia y el empoderamiento, y que fortalecidos desde el apoyo de los suyos y de algunos kaponioas (occidentales, mestizos), la apertura al aprendizaje y el compromiso con la preservación de su identidad cultural Emberá, les permiten resignificar la experiencia educativa como un espacio de resistencia, afirmación y crecimiento personal.

**Desafíos académicos:** Esta categoría revela que los estudiantes Emberá sienten la necesidad de aprender la lengua castellana, y cómo el no manejo de esta segunda lengua se presenta como una gran barrera cultural al momento de iniciar su carrera profesional y enfrentarse al mundo occidental. A partir



de lo anterior, se permean unos retos relacionados con las responsabilidades académicas, los cuales giran en torno a la dificultad que se les presenta para comunicarse con sus docentes y compañeros mestizos, puesto que su manejo del castellano es básico y en ocasiones nulo.

Uno de los factores más notorios que influyen en la necesidad de afrontar dichos retos es el desconocimiento por parte de los docentes acerca de las comunidades indígenas, lo cual genera que ignoren las constantes fallas tecnológicas y de conectividad que tienen en sus territorios, el rol que cada uno desempeña en su comunidad y que lo hace responsable de ciertas tareas y el poco uso del español en su vida diaria, lo que lleva a un proceso académico tedioso y complejo al momento de confrontar ejercicios de lectura de textos extensos y escritos en lengua castellana.

Es de resaltar la iniciativa de los estudiantes Emberá al expresar que la lectura abre camino al aprendizaje y que, al generar un buen hábito de lectura en su lengua materna, les facilitará el proceso lector y escritor en la segunda lengua. Es gratificante ver que quieren ser profesionales para garantizar la preservación no solo de su lengua, sino también sus tradiciones y creencias, dejando ver la gran brecha que existe entre lo que establece la ley y lo que realmente se vive al aplicar la educación intercultural, pues “Los modelos educativos oficiales tienden a privilegiar formas de conocimiento occidentales, centradas en la escritura y en la individualización del saber, lo cual entra en tensión con las formas colectivas, orales y contextualizadas de los pueblos indígenas” (Vasco, 2010, p. 87).

**Interacción con los maestros:** Al revisar esta categoría se puede percibir que el acercamiento de los estudiantes Emberá a los docentes se ve inicialmente mediado por el temor, en especial por el lenguaje disciplinar y especializado que dificulta la comprensión de los contenidos; esta situación genera barreras en el diálogo, evidenciando la necesidad de promover espacios comunicativos más accesibles y horizontales. Desde este punto y siguiendo la perspectiva de Freire (1973) “la educación debe entenderse como un proceso dialógico en el que el lenguaje facilite la construcción conjunta del conocimiento y no actúe como una barrera de exclusión”, es así que el proceso educativo debe fundamentarse en el diálogo como práctica liberadora, en la construcción conjunta del conocimiento. Cabe resaltar la importancia de que el docente asuma una postura sensible frente a las particularidades de los estudiantes, reconociendo sus ritmos, necesidades y formas de aprendizaje, con el fin de propiciar una enseñanza con mayor sentido y significado.



También, es posible analizar que existen barreras interpersonales entre algunos docentes y los estudiantes, haciendo necesario que desde el campus universitario se establezcan relaciones pedagógicas basadas en la empatía, el diálogo y la comprensión de sus necesidades. En este sentido, y desde la perspectiva de Vygotsky (1973), se hace evidente que el sujeto solo puede ser comprendido plenamente si se analizan sus procesos de desarrollo, sus transformaciones y su devenir histórico, así que es necesario priorizar el conocimiento que del contexto cultural de los estudiantes Emberá, tengan los docentes, al igual que de sus formas de aprendizaje, lo que permitirá adaptar estrategias pedagógicas mediadas por el uso de recursos visuales, prácticos y didácticos para guiar a los estudiantes Emberá a través del aprendizaje significativo.

**Apoyo desde la comunidad:** En esta categoría, se puede analizar que hay varios factores que influyen en el choque cultural que los estudiantes Emberá sufren al salir de su territorio y enfrentarse al mundo occidental, por ello, se habla de los procesos de preparación y apoyo que la comunidad puede iniciar para que su integración al mundo universitario se dé dentro de un proceso de adaptación paulatino. Dentro de sus aportes se refieren a necesidades que consideran deben ser escuchadas y atendidas, pues podrían cambiar sustancialmente el proceso de adaptación e inclusión en el mundo occidental. No obstante, esta mirada resultaría en un proceso de aculturación que iría en contravía con lo que la ONU promueve frente a la enseñanza de los pueblos indígenas haciendo uso de la educación bilingüe (Asamblea general de las naciones unidas, 2007)

Los estudiantes Emberá ven como una necesidad urgente el hecho de que los niños y jóvenes de sus comunidades empiecen a fortalecer su lengua materna, que a través de diferentes actividades la lectura, escritura y la oralidad se conviertan en un hábito diario y cotidiano, de este modo sería mucho más factible aprender el idioma español como segunda lengua, sin sentirse forzados al momento de leer diferentes textos.

Teniendo en cuenta que su lengua materna es oral, recomiendan que al enseñar el español tanto en sus comunidades como en la universidad, deberían generarse espacios de palabra, en los que puedan utilizar canciones, trabalenguas, coplas, entre otras, acompañadas por instrumentos, lo que generaría un ambiente ameno de amistad y alegría, compartiendo y repitiendo palabras que pueden ser nuevas para ellos y que favorecen el intercambio de saberes entre ambas culturas, dando lugar a una educación



intercultural bilingüe, que les permite no sólo preservar su lengua sino también sus saberes ancestrales (UNESCO, 2026).

## CONCLUSIONES

En relación con el primer objetivo, orientado a identificar las principales características, dificultades y sugerencias de los estudiantes Emberá mediante la entrevista conversacional, se concluye que poseen una fuerte base cultural sustentada en la oralidad, el vínculo con el territorio y la construcción colectiva del conocimiento. No obstante, su proceso académico se ve atravesado por dificultades de tipo lingüístico, económico, tecnológico y cultural. A pesar de ello, sus voces no solo evidencian problemáticas, sino también propuestas centradas en la necesidad de mayor acompañamiento, reconocimiento cultural y adaptación de las prácticas pedagógicas.

Frente al segundo objetivo, relacionado con el análisis de las situaciones planteadas por los estudiantes, se evidencia que su experiencia universitaria implica un proceso de adaptación complejo, en el que deben transitar entre las dinámicas de su comunidad de origen y las exigencias del entorno académico. Mientras la universidad privilegia enfoques basados en la escritura y la individualización, las comunidades indígenas, como la Emberá, se sustentan en la oralidad, la colectividad y la experiencia situada. Estas situaciones reflejan no solo dificultades, sino también estrategias de resistencia y permanencia que les permiten sostener su identidad cultural dentro de un contexto que, en muchos casos, no reconoce plenamente sus formas de ser y aprender. Así que se evidencia la necesidad de replantear las prácticas pedagógicas hacia enfoques más inclusivos y dialógicos.

En cuanto al tercer objetivo, enfocado en aportar una mirada del estudiante a los diferentes estamentos de la universidad del Tolima, especialmente del CAT Pereira, se concluye que las percepciones de los estudiantes Emberá constituyen un insumo fundamental para la mejora institucional. Sus aportes evidencian la necesidad de fortalecer los procesos de acompañamiento desde una perspectiva intercultural, en la que se reconozcan sus particularidades culturales y se implementen acciones que favorezcan su bienestar y permanencia en el sistema educativo. Se visibiliza la necesidad de reflexionar sobre la transformación de los entornos educativos, de tal manera que la interculturalidad en la universidad trascienda el discurso institucional para convertirse en una práctica real.



Esto implica generar espacios de diálogo de saberes, reconocimiento mutuo y participación efectiva, donde los estudiantes indígenas no solo sean incluidos, sino también valorados en sus formas propias de conocimiento y aprendizaje.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

American Psychological Association. (2009). Publication manual of the American Psychological Association. (6th ed.) Washington, DC: American Psychological Association.

Asamblea General de las Naciones Unidas. (ONU). (2007). Resolución 61/295. Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas. Recuperado de <https://www.hchr.org.co/wp/wp-content/uploads/2022/02/declaracion-indigenas-convenio169.pdf>

Asamblea Nacional Constituyente. (1991). Constitución Política de Colombia. Bogotá. Recuperado de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4125>

Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. Recuperado de [https://conductitlan.org.mx/07\\_psicologiaeducativa/Materiales/E\\_Teoria\\_del\\_Aprendizaje\\_si\\_gnificativo.pdf](https://conductitlan.org.mx/07_psicologiaeducativa/Materiales/E_Teoria_del_Aprendizaje_si_gnificativo.pdf)

Bajtín, M. (1982). Estética de la creación verbal (T. Bubnova, Trad.). México, D. F.: Siglo XXI Editores. Recuperado de <https://circulosemiotico.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/10/estetica-de-la-creacic3b3n-verbal.pdf>

Bruzual, R. (2007). Fundamentos teóricos y metodológicos para la enseñanza de la lengua materna (L1) y segundas lenguas (L2) en contextos bilingües. Recuperado de [https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0254-16372007000100006&lng=es&tlng=es](https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-16372007000100006&lng=es&tlng=es)

Bravo, J. A. N. (2022). Investigación narrativa en educación: reflexiones metodológicas. Siglo del Hombre Editores.

Calapucha, C, A. (2012). Cosmogonía indígena. Recuperado de [https://catalogo.bibliolatino.com/uemo/opac\\_css/index.php?lvl=author\\_see&id=2987](https://catalogo.bibliolatino.com/uemo/opac_css/index.php?lvl=author_see&id=2987)



Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (1995, 18 de mayo). Decreto 804 de 1995. Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=1377#1>

Congreso de la República de Colombia. (1991. 4 de marzo). Ley 21 de 1991. Por medio de la cual se aprueba el Convenio número 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes.

Recuperado de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=37032>

Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas (CONTCEPI) (2013). Perfil del Sistema Educativo Indígena Propio” (S.E.I.P). Recuperado de

<https://transformemos.com/medios/comisionnacional.pdf>

Chomsky, N. (1983). Reglas y representaciones. Fondo de Cultura Económica. Recuperado de

<https://descubridor.banrepcultural.org/discovery/fulldisplay/alma991012238599707486/57BD>

[LRDC\\_INST:57BDLRDC\\_INST](https://descubridor.banrepcultural.org/discovery/fulldisplay/alma991012238599707486/57BD_LRDC_INST:57BDLRDC_INST)

Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) (2022. 15 de septiembre). La oralidad, el medio de

conocer quiénes somos. Recuperado de <https://www.cric-colombia.org/portal/la-oralidad-el-medio-de-conocer-quienes-somos/>

Chikangana, F. y Mallki, W. (2017).Indígenas y oralitura como resistencia ante el olvido. Recuperado

de: <https://revistaerrata.gov.co/contenido/indigenas-y-oralitura-como-resistencia-ante-el-olvido>

La lengua y la cultura son inseparables; para enseñar eficazmente en contextos multiculturales, debemos reconocer y valorar las diversas identidades lingüísticas."

De Sousa, S, B. (2010). Descolonizar el saber, reinventar el poder. Montevideo, Uruguay: Ediciones

Trilce. Recuperado de

[https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20100825033831/Descolonizar\\_el\\_saber.pdf](https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20100825033831/Descolonizar_el_saber.pdf)

Dad, N. (2020. 05 de octubre). El significado de Tierra, Territorio desde la cosmovisión Indígena.

Recuperado de: <https://www.culturalsurvival.org/news/el-significado-de-tierra-territorio-desde-la-cosmovision-indigena>



- Denzin, Norma, K & Lincoln, Y. S. (2018). *The Sage handbook of qualitative research*. Recuperado de <https://lawcat.berkeley.edu/record/1256696>
- Fagetti, A., Martínez, B. E. y Reinoso, N. J. (2024). La interculturalidad invisible: los estudiantes de pueblos originarios y los retos de la educación superior. *Iberoforum Revista de Ciencias Sociales*, vol. 4, núm. 1, pp. 1-35 Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/2110/211078977004/html/>
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. México, D. F.: Siglo XXI Editores. Recuperado de <https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagogía-de-la-Autonomía.pdf>
- Freire, P. (1973). ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. <https://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/124/Extensi%C3%B3n%20o%20comunicaci%C3%B3n.pdf?sequence=1>
- Gadamer, H. G. (1998). *Verdad y método I*. Recuperado de [https://es.wikipedia.org/wiki/Verdad\\_y\\_m%C3%A9todo](https://es.wikipedia.org/wiki/Verdad_y_m%C3%A9todo)
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa I: Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid, España: Taurus. Recuperado de [https://pics.unison.mx/doctorado/wp-content/uploads/2020/05/Teoria-de\\_la\\_accion\\_comunicativa-Habermas-Jurgen.pdf](https://pics.unison.mx/doctorado/wp-content/uploads/2020/05/Teoria-de_la_accion_comunicativa-Habermas-Jurgen.pdf)
- Hernández S, R., Fernández C, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a ed.). Recuperado de <https://repositorio.ucsh.cl/xmlui/handle/ucsh/2792>
- Jamioy, M. N. J. (2024). Los saberes indígenas son patrimonio de la humanidad. *Revista Nómadas*. Recuperado de <https://nomadas.ucentral.edu.co/index.php/inicio/42-limites-y-posibilidades-en-la-formacion-de-investigadores-nomadas-7/652-los-saberes-indigenas-son-patrimonio-de-la-humanidad>
- Ministerio de Cultura de Colombia (2010). *Caracterización cultural del pueblo Emberá*. Recuperado de <https://www.procuraduria.gov.co/portal/media/docs/CaracterizacionCHAMI.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2025. 30 de abril). Decreto 481 de 2025. Por medio del cual se reconoce y establece el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP). Recuperado de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=259756>



- Ministerio de Educación. (2023, 15 de agosto). Decreto 1345 de 2023. Por medio del cual se establece el Sistema Transitorio de Equivalencias para el Régimen de Carrera Especial de los Dinamizadores Pedagógicos o Educadores Indígenas. Recuperado de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=216650>
- Ministerio de Educación Nacional. (2025, 29 de mayo). Qué es el SEIP y sus componentes. recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-institucionales/Sistema-Educativo-Indigena-Propio-SEIP/423415:Que-es-el-SEIP-y-sus-Componentes>
- Montero, L. (2022). La enseñanza de la expresión oral y las didácticas aplicadas en la escuela secundaria del departamento de Cundinamarca en Colombia.
- Mecha, F, B. (2007). Una mirada de Emberá sobre el conocimiento y la investigación. Revista Educación y Pedagogía. Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XIX, núm. 49. Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6638>
- Naranjo P, M, L. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/440/44012058010.pdf>
- Ministerio de Educación nacional. (1995, 18 de mayo). Decreto 804 de 1995. Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos. Recuperado de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=1377>
- Riessman, C. K. (2008). Narrative methods for the human sciences. Recuperado de [https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=0DdzM-vh54UC&oi=fnd&pg=PR7&dq=Narrative+methods+for+the+human+sciences.&ots=Bb2liBTTfd&sig=\\_ZqiEqn7ucisgreZDPqij0Mu2pY&redir\\_esc=y#v=onepage&q=Narrative%20methods%20for%20the%20human%20sciences.&f=false](https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=0DdzM-vh54UC&oi=fnd&pg=PR7&dq=Narrative+methods+for+the+human+sciences.&ots=Bb2liBTTfd&sig=_ZqiEqn7ucisgreZDPqij0Mu2pY&redir_esc=y#v=onepage&q=Narrative%20methods%20for%20the%20human%20sciences.&f=false)
- Ricoeur, P. (2000). Del texto a la acción. Fondo de Cultura Económica. Recuperado de <https://www.sidalc.net/search/Record/UnerFceco:11783/Description>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (21 de febrero de 2021). Las lenguas indígenas: cultura, identidad e historia. Recuperado de <https://colombia.un.org/es/148986-las-lenguas-ind%C3%ADgenas-cultura-identidad-e-historia>



- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2006). Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural. Recuperado de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878_spa)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO). (2026, lunes, 10 de marzo.). Las lenguas en la educación. Recuperado de [https://www.unesco.org/es/language\\_2s-education](https://www.unesco.org/es/language_2s-education)
- Ong, W. J. (1987). Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra (A. Scherp, Trad.). México, D. F.: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/277267003\\_Walter\\_J\\_Ong\\_Oralidad\\_y\\_escritura\\_Tecnologias\\_de\\_la\\_palabra](https://www.researchgate.net/publication/277267003_Walter_J_Ong_Oralidad_y_escritura_Tecnologias_de_la_palabra)
- Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC). (s.f.). Pueblo Emberá. Recuperado de <https://www.onic.org.co>
- Romero, A. E. y Buendía, Z. S. (2025). Sobre las tensiones interculturales en la educación superior latinoamericana. Observatorio de la educación Peruana. Recuperado de: [https://obepe.org/cursos\\_uarm/universidades-interculturales-latinoamerica/](https://obepe.org/cursos_uarm/universidades-interculturales-latinoamerica/)
- Rizo, G. M. (2013). Comunicación e interculturalidad. Reflexiones en torno a una relación indisoluble. Global media journal México. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/687/68726424002.pdf>
- Rojas, G. (2019). Escucha y conversación: un acercamiento desde las voces de maestros (tesis de doctoral). Universidad Nacional de La Plata. Argentina. Recuperado de <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1753/te.1753.pdf>
- Rizo, G. M. (2006). La interacción y la comunicación desde los enfoques de la psicología social y la sociología fenomenológica: breve exploración teórica. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/pub/analisi/02112175n33/02112175n33p45.pdf>
- Saavedra , A., Dávila, J., Carrasco, D. & Bracho, P. (2025). Estrategias interculturales para el fortalecimiento institucional del sector público en Latinoamérica. *Cienciamatria. Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 11(20), 60-78. Epub 25



de abril de 2025. Recuperado de

[https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2542-30292025000100060](https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2542-30292025000100060)

Skliar, C. & Téllez, M. (2008). *Conmover la educación, Espacios para una pedagogía de la diferencia.*

Buenos Aires. Recuperado de [https://agmerparana.com.ar/wp-](https://agmerparana.com.ar/wp-content/uploads/2017/09/SKLIAR-Carlos-y-TELLEZ-Magaldy-CONMOVER-LA-EDUCACION-ENS.pdf)

[content/uploads/2017/09/SKLIAR-Carlos-y-TELLEZ-Magaldy-CONMOVER-LA-](https://agmerparana.com.ar/wp-content/uploads/2017/09/SKLIAR-Carlos-y-TELLEZ-Magaldy-CONMOVER-LA-EDUCACION-ENS.pdf)

[EDUCACION-ENS.pdf](https://agmerparana.com.ar/wp-content/uploads/2017/09/SKLIAR-Carlos-y-TELLEZ-Magaldy-CONMOVER-LA-EDUCACION-ENS.pdf)

Soto, M, J, B. & Becerril, A, I. (2023). *Competencia intercultural y comunicativa: una reflexión desde*

*la enseñanza de las lenguas extranjeras.* Recuperado de

[https://www.researchgate.net/publication/395042076\\_Competencia\\_intercultural\\_y\\_comunicativa\\_una\\_reflexion\\_desde\\_la\\_ensenanza\\_de\\_las\\_lenguas\\_extranjeras](https://www.researchgate.net/publication/395042076_Competencia_intercultural_y_comunicativa_una_reflexion_desde_la_ensenanza_de_las_lenguas_extranjeras)

[ativa\\_una\\_reflexion\\_desde\\_la\\_ensenanza\\_de\\_las\\_lenguas\\_extranjeras](https://www.researchgate.net/publication/395042076_Competencia_intercultural_y_comunicativa_una_reflexion_desde_la_ensenanza_de_las_lenguas_extranjeras)

Ulloa, A. (2004). *La construcción del nativo ecológico: Complejidades, paradojas y dilemas de la*

*relación entre los movimientos indígenas y el ambientalismo en Colombia.* Bogotá, Colombia:

ICANH..

Recuperado

de

<https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/icanh/20121012052236/ulloa.pdf>

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época.* Quito,

Ecuador:

Universidad

Andina

Simón

Bolívar.

Recuperado

de

<https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/393>

