

INDIANA 43.1

Estudios Antropológicos sobre América Latina y el Caribe

Estudos Antropológicos sobre América Latina e o Caribe

Anthropological Studies on Latin America and the Caribbean

Anthropologische Studien zu Lateinamerika und der Karibik

2026

Ibero-Amerikanisches Institut
Stiftung Preußischer Kulturbesitz
Berlin



El rol transformador de las universidades indígenas en la construcción de la educación propia en Colombia

The Transformative Role of Indigenous Universities in the Development of Self-Determined Education in Colombia

Iris Páez Cruz

Universidad de Cádiz, Puerto Real, España

<https://orcid.org/0000-0001-5329-5146>

iris.paez@gm.uca.es

Resumen: Este artículo examina el surgimiento de las universidades indígenas en América Latina, especialmente en Colombia, como expresiones de autonomía, resistencia epistémica y derecho colectivo. Lejos de reproducir el modelo hegemónico, estas instituciones impulsan una educación propia, enraizada en el territorio, la lengua y la espiritualidad de los pueblos originarios. A partir de experiencias como la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN) y la Misak Universidad, se analizan las tensiones con los marcos estatales y se destaca su potencial para transformar el campo educativo hacia horizontes plurales, descolonizadores y comprometidos con la justicia social, la interculturalidad crítica y la cultura de paz.

Palabras clave: universidades indígenas; educación propia; autonomía; resistencia; Colombia.

Abstract: This article explores the emergence of Indigenous universities in Latin America, particularly in Colombia, as expressions of autonomy, epistemic resistance, and collective rights. Rather than reproducing hegemonic models, these institutions promote a form of education rooted in territory, language, and Indigenous spirituality. Drawing on cases like the Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN) and the Misak University, the analysis highlights tensions with state frameworks and underscores their transformative potential for fostering a plural, decolonizing, and socially just education, grounded in critical interculturality and a culture of peace.

Keywords: Indigenous universities; Indigenous education; autonomy; resistance; Colombia.

Introducción

El surgimiento de las universidades indígenas en América Latina representa un hito fundamental en la descolonización del saber y la afirmación de la autonomía cultural. Estas instituciones, nacidas de siglos de exclusión y marginalización en los sistemas educativos convencionales, se erigen como espacios educativos para la recuperación, producción y transmisión de conocimientos desde las cosmovisiones originarias. En Colombia, su nacimiento se inscribe en un proceso más amplio de reconocimiento político y

Recibido: 18 de junio de 2025; aceptado: 12 de septiembre de 2025



INDIANA 43.1 (2026): 121-140

ISSN 0341-8642, DOI 10.18441/ind.v43i1.121-140

© Ibero-Amerikanisches Institut, Stiftung Preußischer Kulturbesitz

cultural, desafiando los paradigmas tradicionales de la educación superior. El presente informe analiza el papel crucial de estas universidades como actores esenciales en la construcción de la educación propia, un entramado de saberes, prácticas y valores que fortalecen la identidad y la autonomía de los pueblos indígenas. Se examina cómo estas instituciones no solo ofrecen una alternativa educativa, sino cómo se impulsan proyectos comunitarios de vida y desarrollo sostenible, contribuyendo de manera significativa a la edificación de una democracia intercultural y una cultura de paz basada en el respeto y la pluralidad. Sin embargo, a pesar de los avances legales y el impacto positivo en las comunidades, estas universidades enfrentan desafíos persistentes en términos de sostenibilidad financiera, reconocimiento oficial y la necesidad de conciliar sus modelos pedagógicos propios con marcos regulatorios externos.

En este contexto, la aparición de las universidades indígenas en el panorama educativo latinoamericano no debe entenderse como un fenómeno aislado, sino como la expresión concreta de procesos históricos de lucha y transformación social impulsados por los pueblos originarios. Estas instituciones encarnan una respuesta vital a las demandas sostenidas por el reconocimiento de sus derechos, su autonomía y la legitimidad de sus sistemas de conocimiento (Antileo Baeza 2022). De esta manera, su rol trasciende la mera provisión de educación superior, posicionándose como pilares para la revitalización cultural y la construcción de sociedades más equitativas y plurales.

Para el desarrollo de este artículo, se adoptó una metodología basada en revisión documental y bibliográfica de fuentes primarias y secundarias, incluyendo normativa oficial, informes institucionales y literatura académica sobre universidades indígenas en Colombia y América Latina. La selección de material se realizó de manera sistemática, priorizando documentos que permitieran comprender los procesos de educación propia, la autonomía educativa y las tensiones con los marcos estatales. Además, la autora se desplazó a Colombia durante dos estancias en 2022 y 2023, donde realizó conversaciones y entrevistas a lo largo de 12 meses con agentes clave, incluyendo maestras y maestros de escuelas indígenas, profesores universitarios y miembros de las comunidades, lo que permitió complementar la revisión documental con experiencias de primera mano. La investigadora se posiciona como externa al manejo directo de estas universidades, pero con un conocimiento profundo del contexto, adoptando una perspectiva académica, crítica y decolonial. El artículo se organiza en secciones que abordan primero la conceptualización y desarrollo histórico de la educación propia, el marco legal y político, el contexto histórico y político de las universidades indígenas, las diferencias con las universidades tradicionales, experiencias concretas de educación superior indígena y los desafíos estructurales y epistemológicos que enfrentan, concluyendo con un análisis de las implicaciones y perspectivas futuras de estos procesos. Esta organización permite al lector comprender tanto el fundamento teórico como las dimensiones prácticas, políticas y comunitarias de la educación superior indígena en Colombia.

La educación propia como base de autonomía

La educación propia constituye la piedra angular de la educación superior indígena, sirviendo como un mecanismo potente para el fortalecimiento de la identidad cultural y el fomento de la autonomía comunitaria. Este concepto trasciende la noción de un simple sistema educativo para convertirse en un proyecto de vida que asegura la pervivencia cultural y la autodeterminación de los pueblos.

La noción de educación propia se configura como un tejido de saberes, prácticas y principios que fortalecen la identidad cultural y la autodeterminación de los pueblos indígenas. Su origen se sitúa en los años setenta, a partir de los procesos de reflexión colectiva impulsados por el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), en Colombia. Esta propuesta educativa emergió como una alternativa crítica frente a un sistema escolar estatal percibido como ajeno, e incluso hostil, a las realidades socioculturales indígenas, el cual contribuía a la erosión de sus referentes identitarios. La educación propia se orienta, ante todo, a la continuidad histórica y cultural de los pueblos, y se fundamenta en sus normas ancestrales, conocidas como Ley de Origen, Ley de Vida o Derecho Propio, que guían la existencia colectiva en armonía con los territorios y sus formas tradicionales de organización (Bolaños y Tattay 2012).

En Colombia, el Sistema Educación Indígena Propio (SEIP), formalizado mediante el Decreto 481 de 2025, constituye una expresión concreta del derecho a la autodeterminación educativa de los pueblos indígenas. Este decreto subraya que el SEIP no es una estructura impuesta por el Estado, sino una construcción colectiva gestada desde los pueblos originarios, orientada a incidir en las políticas públicas desde sus saberes, cosmovisiones y formas organizativas. En este sentido, el marco normativo reconoce y legitima la facultad de las autoridades indígenas para ejercer su propio modelo educativo a través de sus estructuras de gobierno ancestral (Tobar Gutiérrez 2020).

Los principios que orientan el SEIP se inscriben en una perspectiva integral y relacional del mundo, incorporando la Ley de Origen, la espiritualidad, la cosmovisión, las lenguas nativas, la autonomía, el autogobierno, el territorio, la memoria colectiva, la unidad, el comunitarismo, la progresividad y la soberanía pedagógica de los pueblos. Esta visión no fragmenta la educación, sino que la articula con la vida misma, con los procesos históricos, familiares, espirituales y territoriales que sostienen la existencia colectiva. Sus objetivos son igualmente amplios: fortalecer la familia indígena y las identidades culturales; revitalizar las lenguas y saberes propios; generar conocimiento desde marcos epistémicos propios; aportar a la construcción de un Estado pluriétnico y multicultural; promover el Buen Vivir; recuperar la memoria histórica; apropiarse críticamente de tecnologías; defender la Madre Tierra y garantizar la soberanía alimentaria (Bolaños y Tattay 2012).

La concepción de la educación propia como una manifestación de soberanía es crucial. Las fuentes consistentemente señalan que esta educación se origina en las comunidades

indígenas y se fundamenta en sus ‘Leyes de Origen’ y ‘Derecho Propio’. La afirmación del Decreto 481 de 2025 de que el SEIP “no es una construcción del Gobierno nacional sino de los pueblos indígenas” eleva la educación propia de una mera iniciativa cultural a una declaración de soberanía educativa (Decreto 481 de 2025). Esto implica el derecho y la capacidad de los pueblos indígenas para definir, gobernar e implementar sus propios sistemas educativos, de acuerdo con sus marcos legales y cosmológicos distintivos. Este concepto desafía el monopolio tradicional del Estado sobre la educación y exige que las políticas estatales transfieran genuinamente el control y los recursos para una gobernanza educativa liderada por los indígenas, en lugar de simplemente integrar contenido indígena en sistemas controlados por el Estado (Tobar Gutiérrez 2020).

La educación propia se caracteriza por su naturaleza profundamente holística, intergeneracional y enraizada en la vida comunitaria. Los principios y objetivos del SEIP —que incluyen el fortalecimiento de la familia, la identidad cultural, las lenguas originarias, los saberes ancestrales, el Buen Vivir, la soberanía alimentaria y la defensa de la Madre Tierra— evidencian que esta propuesta va mucho más allá de la escolarización formal o de las categorías etarias convencionales. La formación de las ‘semillas’ (estudiantes), concebida desde el vientre materno hasta el retorno al seno de la Madre Tierra, expresa una comprensión del aprendizaje como proceso vital, continuo y profundamente conectado con la espiritualidad, el territorio y los vínculos comunitarios (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar 2023).

La educación propia, en su complejidad y profundidad, se configura así como un acto de resistencia y afirmación cultural que desafía las lógicas hegemónicas de la educación convencional. Desde una perspectiva intercultural y decolonial, su práctica no solo reivindica el derecho a la diferencia, sino que también promueve una convivencia democrática y pacífica entre los saberes diversos, fortaleciendo la reconciliación y el respeto mutuo entre pueblos. Reconocer y apoyar la educación propia implica abrir espacios para que las comunidades indígenas ejerzan plenamente su autonomía educativa, cultural y política, en diálogo horizontal con el Estado y la sociedad. En este sentido, la educación propia se erige como un eje fundamental para la construcción de un mundo pluricultural, justo y sostenido en la dignidad y el buen vivir de todos los pueblos.

Marco legal y político de la educación indígena en Colombia

En el entramado jurídico colombiano, la Constitución Política de 1991 se erige como un hito esperanzador en la lucha histórica de los pueblos indígenas por el reconocimiento de sus derechos. Esta carta magna no solo reconoce la diversidad étnica y cultural de la nación, sino que otorga a los pueblos originarios la facultad de formular sus propias políticas, planes y programas de desarrollo económico y social en sus territorios, en articulación con los lineamientos nacionales. Este giro normativo representa una apertura hacia el respeto de la autonomía y la autodeterminación. En esa misma dirección, la Ley

21 de 1991 ratificó el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), un instrumento jurídico internacional clave que consagra los derechos de los pueblos indígenas y tribales, entre ellos el acceso a una educación que promueva y fortalezca su identidad cultural (SUIN-Juriscol 2025).

Posteriormente, el Decreto 804 de 1995 reglamentó la atención educativa para grupos étnicos, institucionalizando la participación comunitaria en la dirección y administración de la educación y estableciendo el derecho a una formación bilingüe que respete la identidad cultural. El Decreto 2406 de 2007 creó la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas (CONTCEPI), con el objetivo de formular, monitorear y evaluar políticas públicas educativas de manera concertada y basadas en las necesidades indígenas (Decreto 2406 de 2007). En un paso reciente y significativo, el Decreto 481 de 2025 marca un hito al consolidar el SEIP como una Política Pública de Estado. Este reconocimiento normativo no solo reafirma el derecho de los pueblos indígenas a ejercer una educación enmarcada en su autonomía, sino que valida el papel de sus autoridades y estructuras de gobierno propio en la conducción de dicho proceso. El decreto define con claridad los principios y propósitos del SEIP, entre los que destacan el fortalecimiento de la identidad cultural, la revitalización de las lenguas nativas, la preservación de los saberes ancestrales y la búsqueda del Buen Vivir. Además, reconoce de forma explícita la existencia y legitimidad de las “Universidades Indígenas Propias” como parte esencial de este horizonte educativo (Decreto 481 de 2025).

Un caso singular es el Decreto 1274 de 2023, mediante el cual se creó una institución de educación superior indígena propia para el pueblo wayúu en La Guajira, en el contexto de una declaratoria de emergencia económica, social y ecológica. Esta medida extraordinaria permitió flexibilizar ciertos requisitos normativos, facilitando así un acceso más ágil a la educación superior, sin renunciar al respeto por la identidad y la cultura del pueblo wayúu. El decreto establece como prioritarios los programas en ciencias de la salud, ingeniería de energías limpias, ingeniería del agua y administración turística, y garantiza el ingreso a todos los bachilleres de la región, sin distinción de pertenencia étnica (Decreto 1274 de 2023).

Estos avances normativos, sin embargo, no están exentos de tensiones y contradicciones que es necesario examinar, especialmente en lo que respecta a su implementación, alcance real y la relación con los marcos de autodeterminación indígena.

La evolución del marco normativo en Colombia, desde la Constitución de 1991 hasta los decretos más recientes, revela un tránsito progresivo desde el reconocimiento general de los derechos de los pueblos indígenas hacia disposiciones legales más específicas y estructuradas en materia de educación propia (ver Tabla 1). Este recorrido refleja una institucionalización paulatina —aunque frecuentemente lenta y de carácter reactivo— de la autonomía educativa indígena. La adopción del decreto de emergencia

para el pueblo wayúu evidencia, además, las limitaciones de los canales formales, que en contextos críticos exigen medidas excepcionales para responder a las urgencias territoriales, dejan al descubierto la rigidez de ciertos procedimientos institucionales. Aunque el país cuenta con una base legal sólida, la puesta en práctica de los principios de autodeterminación educativa sigue enfrentando trabas burocráticas y requiere de una voluntad política sostenida. La distancia entre el reconocimiento normativo (de jure) y su implementación efectiva (de facto) continúa siendo una brecha significativa que interpela el compromiso estatal con los derechos colectivos de los pueblos indígenas.

Instrumento Legal	Año	Disposiciones Clave / Impacto
Constitución Política	1991	Otorga autoridad a pueblos indígenas para expedir políticas y planes de desarrollo en sus territorios, articulados con planes nacionales.
Ley 21	1991	Aprueba el Convenio 169 de la OIT, reconociendo derechos de pueblos indígenas y tribales, incluyendo educación culturalmente pertinente.
Decreto 804	1995	Reglamenta la atención educativa para grupos étnicos, institucionaliza la participación comunitaria y el derecho a la educación bilingüe.
Decreto 2406	2007	Crea la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas (CONTCEPI) para formular políticas concertadas.
Decreto 1274	2023	Crea una institución de educación superior indígena propia para el pueblo wayúu (La Guajira) bajo emergencia, priorizando salud, energía, agua y turismo; admisión abierta.
Decreto 481	2025	Reconoce y establece el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) como Política Pública de Estado, afirmando autonomía y reconociendo “Universidades Indígenas Propias”.

Tabla 1: Marco legal clave para la educación superior indígena en Colombia (elaboración: Iris Páez Cruz).

La intervención estatal en el ámbito de la educación indígena se configura como una dinámica ambivalente: por un lado, puede actuar como facilitadora de procesos de autonomía; por otro, corre el riesgo de derivar en formas de cooptación o subordinación. Decretos como el 481 de 2025, si bien reconocen y fortalecen el derecho de

los pueblos indígenas a una educación propia, también introducen exigencias para su validación y control estatal, tales como estudios técnicos, administrativos y financieros en articulación con el Ministerio de Educación, así como mecanismos de inspección y vigilancia. Incluso el decreto de emergencia que dio lugar a la universidad para el pueblo wayúu, pese a su carácter expedito, contempla el acompañamiento técnico del Estado. Este entramado normativo evidencia la tensión permanente entre la promoción de la autodeterminación y la imposición de estándares externos que podrían diluir el carácter comunitario, territorial y espiritual que define a la educación indígena.

La relación de las universidades indígenas con el Estado colombiano y sus entidades territoriales es multidimensional. Por un lado, existe apoyo institucional a través de programas de financiamiento, becas y proyectos de cooperación, pero también se enfrentan a la necesidad de cumplir con estándares técnicos, administrativos y de acreditación establecidos por el Ministerio de Educación y entidades locales. Esta interacción genera un equilibrio delicado: mientras algunas universidades logran articular sus proyectos con planes de desarrollo territorial o iniciativas gubernamentales, otras deben negociar permanentemente su autonomía frente a criterios que no siempre reconocen la validez de los saberes ancestrales (Castillo 2020; Tobar Gutiérrez 2020; Villa Lever 2022).

En este escenario, el desafío para las universidades indígenas propias radica en transitar estos marcos institucionales para garantizar sostenibilidad, reconocimiento y recursos, sin renunciar a sus principios fundacionales ni a su soberanía pedagógica.

Raíces históricas y horizontes políticos de las universidades indígenas

El surgimiento de las universidades indígenas en América Latina se inscribe en un entramado histórico profundamente marcado por la colonización, la imposición cultural y la sistemática desarticulación de los sistemas propios de conocimiento de los pueblos originarios. La conquista no solo implicó violencia física y despojo territorial, sino que también instauró una colonización epistémica que marginó y deslegitimó las lenguas, cosmovisiones y estructuras educativas ancestrales (Mato 2011). En esta línea, Mignolo (2007) plantea que la colonialidad del saber configuró un orden mundial capaz de desvalorizar y excluir epistemologías no occidentales, subrayando la urgencia de descolonizar el conocimiento para reconocer y reivindicar las formas propias de los pueblos originarios.

La descolonización del saber, por tanto, no es únicamente un proceso académico: es una apuesta política por la justicia epistémica. Supone pasar del ‘diálogo de saberes’ al ‘hacer-con’, reconociendo que los conocimientos no se producen en abstracto, sino en medio de relaciones sociales atravesadas por desigualdades históricas. Como plantea Smith (2016), la investigación indígena debe contribuir a la sanación, la recuperación y la emancipación de los pueblos, lo cual exige metodologías éticamente comprometidas, colectivas y transformadoras.

Esta colonización epistémica se consolidó a través de la implantación de un sistema educativo colonial, legitimado por las primeras universidades establecidas por la Corona española, las cuales impusieron una racionalidad eurocéntrica y excluyente. Así, se articuló un orden epistemológico que no solo invisibilizó otras formas de conocimiento, sino que también funcionó como un mecanismo estructural de subordinación cultural y política (Carrera 2020). Como señala Walsh (2010), esta matriz colonial persiste más allá del periodo formal de dominación, operando de manera continua para mantener desigualdades y vulnerar las autonomías culturales y educativas de los pueblos originarios.

Los Estados-nación surgidos en el siglo XIX, lejos de revertir esta lógica, reprodujeron modelos monoculturales que promovieron proyectos de homogeneización identitaria y cultural. En este contexto, las políticas educativas continuaron desestimando la diversidad étnica y lingüística, y reforzaron una idea excluyente de ciudadanía. La creación de las universidades indígenas debe comprenderse, por tanto, como una expresión de resistencia y reexistencia frente a estos procesos históricos, y como parte de una lucha más amplia por la autodeterminación, los derechos colectivos y la justicia epistémica.

La denominada 'emergencia indígena' ha tomado fuerza en las últimas décadas como movimiento político, social y cultural que interpela las estructuras estatales y reclama el reconocimiento pleno de los derechos territoriales, culturales y lingüísticos de los pueblos originarios (Antileo Baeza 2022). En escenarios marcados por la pobreza estructural, la desatención estatal y la exclusión educativa, la creación de universidades indígenas ha representado una estrategia fundamental para fortalecer la autonomía y los proyectos de vida propios. Estas instituciones se posicionan como alternativas críticas a un sistema educativo hegemónico que ha sido incapaz de responder a las necesidades y realidades de los pueblos indígenas.

La UNESCO ha subrayado la diversidad de trayectorias y formas organizativas de estas universidades, destacando que su origen puede vincularse a procesos promovidos por organizaciones indígenas autónomas, por alianzas con universidades convencionales, por políticas estatales diferenciadas o mediante apoyos de cooperación internacional (Antileo Baeza 2022). Esta multiplicidad de orígenes se traduce en estructuras institucionales singulares, fuertemente ligadas a los territorios y a los saberes comunitarios.

Más allá de ampliar el acceso a la educación superior, estas universidades constituyen apuestas políticas y epistémicas que desafían los modelos de conocimiento occidental-céntricos y las formas estatales de producción de ciudadanía. Cuestionan la noción moderna y colonial de universidad como única vía legítima de validación del saber, y proponen en su lugar pedagogías ancladas en la oralidad, la espiritualidad, los vínculos intergeneracionales y la vida en comunidad. Su existencia misma es una forma activa de resistencia frente a siglos de silenciamiento, y una demanda urgente por una educación que reconozca y valore la pluralidad epistémica del continente.

Mientras que las universidades convencionales han desarrollado políticas de acceso para estudiantes indígenas –como cuotas o becas– sin modificar los contenidos ni las estructuras de enseñanza, las universidades indígenas avanzan hacia una transformación estructural. No se limitan a incluir sujetos indígenas en un sistema previamente definido, sino que disputan las bases mismas del conocimiento y la enseñanza, redefiniendo los fines, los contenidos y las metodologías educativas (Riaño Valle y Noda 2022).

Características diferenciales frente a universidades hegemónicas

Las universidades indígenas se configuran como alternativas críticas a los modelos educativos convencionales, que históricamente han ignorado o minimizado la diversidad epistémica y cultural de América Latina. Frente a una universidad hegemónica, heredera de la racionalidad ilustrada y del pensamiento universalista europeo, estas instituciones promueven un paradigma educativo que parte de la pluralidad de saberes, de la centralidad de los territorios y de la vida comunitaria como principio organizador.

Mientras las universidades tradicionales se estructuran en torno a disciplinas establecidas y a una fragmentación del conocimiento que responde a las lógicas del mercado y la técnica, las universidades indígenas se construyen desde las necesidades, aspiraciones y experiencias de los pueblos originarios. En lugar de concebir la educación como un medio para la movilidad social individual, es entendida como un proceso colectivo vinculado al cuidado de la vida, la protección del territorio y el fortalecimiento del tejido comunitario.

El horizonte formativo no se basa en nociones de ‘progreso’ o ‘desarrollo’ económico, sino en principios como el *Sumak Kawsay* (Buen Vivir), que orientan la vida hacia el equilibrio con la naturaleza, la reciprocidad y el bienestar colectivo. Esta visión implica una crítica estructural a los modelos extractivistas, patriarcales y coloniales que han devastado los territorios indígenas y erosionado sus formas de vida (Mato 2011).

Un ejemplo paradigmático en Colombia es la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN), impulsada por el CRIC. Esta universidad no solo responde a una demanda histórica por educación propia, sino que articula de manera orgánica los principios del gobierno propio, los procesos comunitarios y los sistemas normativos indígenas. Su propuesta pedagógica, fundamentada en el ‘tejiendo saberes’, integra el conocimiento ancestral con herramientas contemporáneas, sin que ello suponga una subordinación a modelos externos (Bolaños y Tattay 2012).

Desde su fundación, la UAIIN ha desarrollado un currículo construido colectivamente, validado por las comunidades y orientado hacia la defensa del territorio, la revitalización lingüística, la formación política de sus integrantes y la recuperación de la memoria histórica. Más que una institución educativa en el sentido convencional, se trata de un proyecto político-pedagógico que reconfigura la noción misma de universidad y pone en cuestión los sistemas de acreditación tradicionales que se basan en parámetros homogéneos y descontextualizados.

La diferencia entre ambos modelos no se limita al plano curricular, sino que obedece a una divergencia epistémica y ontológica: mientras las universidades convencionales se sustentan en una monocultura del saber, las indígenas abrazan el pluralismo epistémico y reconocen la validez de múltiples formas de conocer, sentir y habitar el mundo. Esta diferencia conlleva, además, una redefinición de los criterios con los que se evalúa el impacto educativo: no se trata únicamente de tasas de egreso o inserción laboral, sino de la capacidad de estas instituciones para fortalecer los procesos organizativos, culturales, lingüísticos y espirituales de los pueblos a los que pertenecen.

Estas diferencias estructurales y epistémicas se expresan de forma clara en la centralidad del lenguaje, la investigación situada y la autonomía educativa. Las universidades indígenas no solo reformulan los contenidos y las metodologías, sino que transforman profundamente el papel del lenguaje en la producción de conocimiento y en la afirmación identitaria.

En este marco, el empoderamiento de las lenguas originarias y el bilingüismo se vuelve crucial. No se trata solo de preservar idiomas, sino de reconocerlos como vehículos legítimos para construir y transmitir saberes propios. Programas como el de “Lenguas Originarias” de la UAIIN restituyen el valor epistemológico del lenguaje y fortalecen la identidad cultural. Así, el derecho a esa revalorización propia se articula con la capacidad de las comunidades para definir y sostener sus propios procesos educativos desde una postura crítica, reforzando su gobernanza interna.

Del mismo modo, la investigación en estos espacios no responde al modelo occidental de generación de teoría abstracta, sino que se orienta a la transformación comunitaria. Se concibe como un proceso transversal, vinculado a la resolución de problemas relevantes para la vida colectiva. De esta manera, las tesis e investigaciones, en lugar de distanciarse del contexto, abordan desafíos locales y posicionan al investigador como dinamizador implicado, no como observador externo. Esto redefine los criterios de impacto, priorizando los beneficios tangibles para la comunidad y su capacidad de resiliencia (Bolaños y Tattay 2012).

En este entramado, la revitalización lingüística emerge también como una forma de resistencia epistémica profunda, que no se limita a la preservación de vocabularios o gramáticas, sino que reivindica las lenguas indígenas como vehículos legítimos de pensamiento, memoria colectiva y cosmovisión. Al recuperar su papel como medios de producción de conocimiento, estas lenguas desafían el silenciamiento histórico impuesto por las lógicas coloniales del saber, y reconfiguran los espacios educativos como territorios de disputa simbólica, donde se afirma el derecho a pensar, enseñar y aprender desde matrices culturales propias.

Mato (2011) destaca la necesidad de transformar las instituciones académicas para que reconozcan la legitimidad epistémica de los pueblos indígenas, promoviendo espacios donde se revaloricen sus formas propias de producir y compartir saberes. Esta

transformación no se limita al contenido, sino que exige cambios estructurales en las dinámicas de poder, en los lenguajes, en las metodologías y en las formas de relación entre universidad y comunidad. Desde ahí se comprende que el conocimiento no es neutro ni universal, sino situado, político y profundamente relacional.

Entre la inclusión y la autodeterminación: experiencias de educación superior indígena en Colombia (UAIIN, Universidad Wayúu, Ya-Misak)

En las últimas décadas, Colombia ha sido escenario de una expansión significativa de propuestas de educación superior dirigidas a los pueblos indígenas. Este proceso ha configurado un panorama plural y dinámico en el que coexisten diferentes modelos institucionales: desde programas de acción afirmativa en universidades convencionales, hasta experiencias de educación superior concebidas y gestionadas directamente por autoridades y organizaciones indígenas. Este entramado no solo refleja los esfuerzos del Estado por ampliar el acceso de poblaciones históricamente marginadas, sino también las disputas más profundas por la soberanía epistémica, lingüística y territorial de los pueblos originarios.

Además del marco legal, el contexto colombiano está marcado por una compleja diversidad cultural, lingüística y territorial que influye directamente en la configuración de la educación superior indígena. Colombia reconoce oficialmente a más de 115 pueblos indígenas distribuidos en 32 departamentos, cada uno con su propia organización social, sistemas normativos y prácticas de transmisión de conocimiento (DANE 2019). Esta diversidad territorial implica que la educación superior indígena no pueda concebirse de manera uniforme: en el Cauca, por ejemplo, la consolidación histórica del CRIC ha permitido la creación de universidades autónomas con modelos pedagógicos comunitarios; en el sur del país, los pueblos nasa y misak articulan la educación con procesos de revitalización cultural y gobernanza local; mientras que en la Guajira, la educación universitaria debe adaptarse a situaciones de emergencia humanitaria y condiciones geográficas extremas que afectan la cobertura y la permanencia de los estudiantes (Libio 2017; Tobar Gutiérrez 2020).

Esta diversidad implica que cada universidad indígena deba desarrollar su propuesta educativa considerando no solo las necesidades de los estudiantes, sino también las estructuras sociales, políticas y culturales de sus territorios. Las instituciones deben negociar continuamente entre la preservación de sus saberes ancestrales, la sostenibilidad institucional y la interacción con el Estado, lo que convierte la educación superior indígena en un espacio de construcción política, cultural y pedagógica profundamente situado en su contexto local (Mato 2011; Castillo 2020).

Dentro de las universidades convencionales, diversas instituciones han implementado iniciativas para favorecer el ingreso y la permanencia de estudiantes indígenas. La Universidad Nacional de Colombia, por ejemplo, puso en marcha el “Programa de Admisión Especial” (PAES), un mecanismo que reconoce la especificidad étnica en el

acceso a la educación superior. La Universidad Distrital Francisco José de Caldas, a su vez, establece un acceso reglamentado para personas indígenas en todos sus programas de pregrado, mientras que la Universidad de los Andes abrió cupos especiales para esta población desde 1995, aunque sin alterar sustancialmente los enfoques curriculares ni las lógicas institucionales. Por su parte, la Universidad del Valle ha implementado medidas más estructurales, como descuentos en matrícula, programas de admisión especial y la creación de una licenciatura en Etnoeducación y un doctorado en Educación con énfasis intercultural (Vitonas-Bollocue 2023).

Si bien estas estrategias representan avances en términos de equidad y diversidad, operan dentro de estructuras universitarias que, en general, mantienen un enfoque monocultural y disciplinario. En consecuencia, no logran transformar de manera significativa los marcos epistemológicos ni garantizar la continuidad de los saberes ancestrales. En contraste, las universidades indígenas propias –como la UAIIN del CRIC, la Universidad Ya-Misak o la recientemente creada Universidad Indígena Wayúu– se erigen como espacios de resistencia y re-existencia desde donde los pueblos originarios ejercen su derecho a definir los fines, contenidos y formas de su educación.

La UAIIN emerge como un referente imprescindible para comprender la educación superior indígena en Colombia desde una perspectiva de autodeterminación y soberanía cultural.¹ Fundada por las Autoridades Tradicionales indígenas del Cauca (órganos de gobierno y administración de los pueblos ancestrales en esta región de Colombia), la UAIIN se sustenta en el reconocimiento constitucional del derecho a la autonomía de los pueblos originarios y en los acuerdos internacionales como el Convenio 169 de la OIT, además de fundamentarse en los principios del Derecho Mayor, que regula la vida y organización interna de los pueblos indígenas (Libio 2017). Este fundamento jurídico-político se traduce en una apuesta por una educación propia, diseñada y gobernada desde y para los pueblos indígenas, que articula saberes ancestrales, lenguas originarias y prácticas comunitarias.

Desde los inicios del CRIC en 1971, la educación comunitaria ha sido objeto de reflexión crítica y constante evaluación. Las escuelas indígenas, en sus diferentes niveles, han fortalecido una pedagogía propia que desafía los modelos hegemónicos, integrando elementos identitarios que le otorgan significado y sentido cultural al proceso educativo. La UAIIN es producto de esta trayectoria y de un compromiso sostenido con la formación de docentes y líderes indígenas, quienes desde los años ochenta han sido capacitados a través de programas de etnoeducación. Entre 1987 y 1998, la organización logró consolidar un bachillerato indígena que formó varias promociones de maestros, sentando las bases para una formación más integral.

La creación formal de la UAIIN en 2003, mediante la resolución que la institucionalizó como universidad propia, respondió a la necesidad de superar las limitaciones

1 <https://uaiinpebi-cric.edu.co/la-universidad/> (08.06.2026).

que enfrentan los profesionales indígenas en las universidades convencionales, las cuales a menudo reproducen esquemas alejados de los contextos culturales y comunitarios (Bolaños 2013). En este sentido, la UAIIN se configura como un espacio de resistencia epistemológica, desde donde se impulsa una formación que trasciende la mera adquisición de competencias técnicas para incluir el fortalecimiento del buen vivir comunitario, el derecho propio intercultural, la revitalización de la Madre Tierra, la salud tradicional, la comunicación propia y la pedagogía de las artes ancestrales.

Esta universidad no solo promueve la capacitación en áreas que responden a las necesidades directas de las comunidades, sino que también contribuye a revalorizar las formas propias de conocimiento y a consolidar procesos de gobierno propio, visibilizando y dignificando las prácticas culturales y políticas indígenas. Así, la UAIIN representa una apuesta por una educación que es a la vez democrática, intercultural y enraizada en la cultura de paz, fortaleciendo el tejido social y político de los pueblos originarios del Cauca.

Por su parte, Ala Kusreik Ya –conocida también como Misak Universidad– se inscribe en un proyecto educativo que busca preservar y revitalizar los saberes ancestrales del pueblo misak, articulándolos con las demandas contemporáneas. Esta universidad indígena, fundada en 2011 en el territorio ancestral misak en el norte del Cauca, se erige como un espacio abierto y comunitario, destinado a fortalecer la identidad cultural y el conocimiento propio sin exclusiones de origen.²

En este marco, su origen se remonta a la década de 1980, cuando el Cabildo de Guambia impulsó el Comité de Educación como parte de un proceso de planificación educativa propia. Esta iniciativa sentó las bases para la construcción de una educación étnica, especial, oficial y comunitaria, que ha ido ampliándose hacia la educación superior con una visión integral y contextualizada (Asdrúbal y Ayala 2023). La Ala Kusreik Ya-Misak Universidad promueve un modelo educativo basado en la intraculturalidad, la interculturalidad y la transculturalidad, que busca crear espacios de diálogo entre diferentes sistemas de saberes, reconociendo la diversidad epistémica como un valor fundamental para la convivencia y el desarrollo comunitario.

El enfoque de esta universidad va más allá de la mera transmisión de conocimientos, para convertirse en una plataforma de resistencia cultural y de fortalecimiento del pensamiento misak y de otros pueblos originarios, donde se integran oficios, prácticas, tradiciones y habilidades que nutren la vida comunitaria y posibilitan la contextualización de las realidades actuales. De este modo, se promueve una educación que, desde la autonomía, fomenta procesos de transformación social basados en la equidad de género, el respeto a la diversidad cultural y la construcción de una cultura de paz.

Un caso paradigmático es el de la Universidad Indígena Wayúu, creada mediante el Decreto 1274 de 2023 como respuesta de emergencia a la crisis humanitaria en La

2 <https://www.misak-colombia.org/misak-universidad-2> (08.06.2026).

Guajira. Su aparición evidencia una nueva modalidad en la relación entre Estado y pueblos indígenas: la creación de universidades por iniciativa estatal, pero orientadas a responder a las necesidades culturales y territoriales específicas. La priorización de programas vinculados a salud e ingeniería del agua muestra una articulación directa entre formación académica y supervivencia colectiva, lo cual podría marcar un nuevo camino para futuras intervenciones estatales en contextos de emergencia. No obstante, esta modalidad también plantea interrogantes fundamentales en torno a la autonomía, sostenibilidad y gobernanza de las instituciones indígenas creadas desde decretos de urgencia, sin un proceso amplio de construcción comunitaria.

El contexto amazónico también ofrece ejemplos relevantes. Instituciones como la Universidad de la Amazonia y la sede Amazonia de la Universidad Nacional de Colombia, aunque no son universidades indígenas en sentido estricto, han desarrollado programas pertinentes para las comunidades locales, incluyendo licenciaturas en educación indígena, posgrados en agroforestería y doctorados orientados al desarrollo sustentable. Estas experiencias muestran la posibilidad de una mayor vinculación territorial, aunque su gobernanza y diseño curricular no están bajo control indígena, lo cual limita su potencial como herramientas de autodeterminación.

En este entramado de propuestas, se hace evidente que la noción de ‘educación superior indígena’ no remite a una forma única ni homogénea. Más bien, se configura como un campo en disputa, atravesado por tensiones entre inclusión individual y autonomía colectiva, entre integración institucional y construcción desde los territorios. La coexistencia de modelos gestionados por el Estado, programas de acción afirmativa y universidades plenamente indígenas, exige repensar las políticas públicas y los mecanismos de financiación desde una perspectiva diferenciada que reconozca la pluralidad de enfoques y grados de control comunitario (Vitonas-Bollocue 2023; Mato 2017).

Estas experiencias de educación superior indígena en Colombia evidencian que la verdadera transformación no solo reside en el acceso, sino en la capacidad de los pueblos originarios para definir sus propias formas de aprender, enseñar y relacionarse con el conocimiento. Por ejemplo, la UAIIN implementa proyectos de investigación sobre agricultura ancestral y manejo de cuencas hídricas, que son aplicados directamente en los territorios indígenas del Cauca. Misak Universidad desarrolla talleres de medicina tradicional que involucran a toda la comunidad, fortaleciendo la transmisión intergeneracional de conocimiento (Asdrúbal y Ayala 2023). La Universidad Wayúu ha establecido alianzas con entidades locales para garantizar el acceso a agua potable y energías limpias en los territorios de influencia, demostrando cómo la articulación con el Estado puede generar impactos concretos en la vida comunitaria sin renunciar a la autonomía cultural (Libio 2017).

En este diálogo plural entre inclusión y autodeterminación, se construyen territorios educativos que desafían las lógicas homogéneas y patriarcales, fomentando espacios

donde la diversidad cultural, el equilibrio de género y la convivencia pacífica son pilares fundamentales. Así, la educación propia emerge como una herramienta política y cultural que fortalece el tejido comunitario, reivindica derechos colectivos y proyecta nuevas formas de democracia intercultural, imprescindibles para la consolidación de un país que reconozca y valore la riqueza de sus pueblos originarios.

Desafíos estructurales y epistemológicos en la educación superior indígena

El análisis de las experiencias de educación superior indígena en Colombia revela que, más allá de las propuestas innovadoras y la apuesta por la autodeterminación, subsisten barreras estructurales que limitan el pleno desarrollo de estas iniciativas. Los obstáculos financieros, administrativos y de acreditación no solo reflejan desigualdades históricas, sino que configuran un escenario complejo en el que la autonomía de los pueblos originarios se ve tensionada frente a las exigencias y normativas de un sistema educativo estatal tradicionalmente monocultural y patriarcal. Esta situación pone en evidencia la necesidad de repensar no solo las políticas públicas y los mecanismos de financiamiento, sino también los criterios institucionales y epistemológicos que regulan la educación superior. Desde una perspectiva intercultural, se impone la urgencia de articular modelos que reconozcan y legitimen las múltiples formas de conocimiento y las prácticas pedagógicas propias, fortaleciendo así una educación que sea genuinamente democrática, inclusiva y comprometida con la construcción de la paz y el respeto a la diversidad cultural.

La precariedad financiera constituye una limitante persistente, reflejo de desigualdades estructurales que afectan a los pueblos originarios. Mato (2011) destaca que la insuficiencia presupuestaria no solo dificulta la operación institucional, sino que también impacta directamente en la permanencia estudiantil, configurando un círculo vicioso de exclusión económica y educativa. Este déficit restringe la inversión en infraestructura, programas académicos y acompañamiento socioemocional para estudiantes, quienes enfrentan, además, situaciones de vulnerabilidad agravadas por discriminaciones raciales y culturales (Bocarejo, Auraujo y Albertos 2021).

Los sistemas de acreditación oficial revelan una tensión profunda: al basarse en criterios estandarizados y anclados en paradigmas occidentales, tienden a homogeneizar y deslegitimar los saberes y metodologías propios de la educación indígena (Castillo 2020). La rigidez burocrática y epistemológica de las agencias estatales se configura como un obstáculo que puede comprometer la autonomía y la descolonización educativa. Villa Lever (2022) enfatiza que avanzar hacia un reconocimiento auténtico exige reconfigurar los modelos evaluativos, incorporando la pluralidad epistemológica y considerando las cosmovisiones originarias como elementos fundamentales del proceso formativo.

En Colombia, apenas el 6,7 % de los pueblos indígenas logra acceder a la educación superior, comparado con el 18,8 % de la población general, y tan solo el 0,6 % alcanza estudios de posgrado (Observatorio Nacional de Colombia 2024). Esta brecha evidencia

no solo exclusiones históricas y económicas, sino también obstáculos geográficos, lingüísticos y digitales. En muchas regiones con alta presencia indígena, la conectividad limitada, la escasa infraestructura y la dispersión territorial refuerzan la marginación estructural y reducen las oportunidades de acceso, permanencia y culminación de estudios universitarios.

La discriminación institucional y social genera, además, un ambiente adverso, mientras que la insuficiente formación y sensibilidad intercultural del personal docente y administrativo perpetúa dinámicas excluyentes, vulnerando derechos y dificultando el fortalecimiento de identidades plurales.

Estas carencias se expresan también en los contenidos curriculares, que en muchos casos no incluyen de manera adecuada las realidades de los pueblos indígenas ni articulan sus saberes con la vida académica convencional. Vitonas-Bollocue (2023) advierte que varios programas universitarios omiten el enfoque diferencial en sus mallas curriculares, e incluso aquellos dirigidos a población étnica suelen estar gestionados por instancias con escaso conocimiento sobre las dinámicas interculturales. Esta situación contribuye a ‘blanquear’ los conocimientos indígenas, dificultando su reconocimiento como formas legítimas de producción de saber. Como señala en su investigación Vitonas-Bollocue, es necesario que los programas “amplíen la cantidad de créditos que hagan relaciones entre la vida académica común y los conocimientos, prácticas y formas de hacer de las tradiciones de las comunidades indígenas, en contextos geográficos, lingüísticos y políticos diversos” (Vitonas-Bollocue 2023, 23). La falta de articulación entre la academia tradicional y los saberes comunitarios genera tensiones que exigen una transformación estructural.

Algunas respuestas han surgido desde experiencias territoriales como la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN), Ala Kusrei Ya Misak Universidad o la Escuela de Derecho Indígena de los Pastos, que, a través de convenios con otras instituciones, promueven prácticas profesionales e investigaciones con impacto directo en las comunidades de origen. Estas alianzas permiten que los estudiantes indígenas, mediante sus trabajos de grado y pasantías, contribuyan al fortalecimiento de procesos comunitarios desde una lógica situada y con pertinencia cultural.

Esta paradoja entre la búsqueda de legitimidad y la preservación de la identidad propia revela la compleja intersección entre autonomía y reconocimiento estatal, donde la exigencia de conformidad a estándares externos puede implicar la erosión del carácter propio y descolonizador de estas universidades. En este sentido, la defensa de un modelo intercultural, pluriversal y con enfoque de género resulta fundamental para avanzar hacia una educación superior que no reproduzca las lógicas hegemónicas y que promueva la cultura de paz desde la diversidad (Bocarejo, Auraujo y Albertos 2021).

Conclusiones

Las universidades indígenas en América Latina, y en particular en Colombia, representan una respuesta transformadora frente a siglos de exclusión y subordinación epistémica. No se trata únicamente de instituciones educativas, sino de proyectos políticos, culturales y civilizatorios que interpelan el modelo hegemónico de producción del conocimiento. Fundadas en los principios del Buen Vivir, el vínculo con la Madre Tierra y la revitalización lingüística, estas universidades encarnan apuestas colectivas por la soberanía pedagógica y la reconfiguración de las relaciones entre saber, territorio y vida.

Desde la perspectiva de la educación propia, se impulsa un horizonte de justicia epistémica que fortalece las identidades culturales, dinamiza el conocimiento situado y contribuye a la construcción de sociedades más plurales, interculturales y democráticas.

Sin embargo, su consolidación se enfrenta a tensiones estructurales profundas. La precariedad presupuestaria, la limitada asignación de recursos y las múltiples formas de discriminación institucional no son meros obstáculos técnicos: constituyen expresiones persistentes de un racismo epistémico que continúa negando el valor de los conocimientos no occidentales. A esto se suma la rigidez de los sistemas de acreditación y reconocimiento, que operan desde marcos epistémicos ajenos y reducen la legitimidad de lo diverso a los criterios de una pretendida neutralidad universal. Estos dispositivos generan una tensión constante entre la búsqueda de legitimidad estatal y la necesidad de preservar la autenticidad, la espiritualidad y la autonomía de los modelos educativos originarios.

Superar estas barreras exige un compromiso estatal que trascienda el reconocimiento simbólico. Es urgente repensar los modelos de evaluación, garantizar una financiación integral y diferenciada, y promover marcos normativos que respeten la especificidad de estas propuestas educativas. En este sentido, el Decreto 481 de 2025 en Colombia constituye un avance relevante al reconocer al SEIP como política pública de Estado y establecer mecanismos para su financiación y validación. No obstante, su implementación debe ser vigilada críticamente para evitar nuevas formas de cooptación.

El fortalecimiento de la autonomía educativa, la formación de dinamizadores comunitarios, la creación de redes territoriales e internacionales, y la continuidad de la investigación desde las cosmovisiones originarias son dimensiones estratégicas para el porvenir de estas universidades. Del mismo modo, resulta imprescindible potenciar la agencia estudiantil a través de políticas afirmativas que garanticen el ingreso, la permanencia y el desarrollo de trayectorias universitarias culturalmente pertinentes.

Por todo ello, las universidades indígenas son mucho más que centros de formación: son territorios vivos de resistencia, creación colectiva y dignidad. Su consolidación no solo responde a las aspiraciones de los pueblos originarios, sino que ofrece a la humanidad entera alternativas educativas necesarias frente a las múltiples crisis contemporáneas. Reconocer y fortalecer estos procesos es sembrar, en el campo de la educación, las semillas de un mundo verdaderamente plural, enraizado en la vida, el cuidado y la reciprocidad.

Referencias bibliográficas

Antileo Baeza, Enrique

- 2022 *Las instituciones de educación superior interculturales e indígenas en América Latina: documento de información*. Documento encargado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC)/UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380773> (08.06.2026)

Asdrúbal, Samuel y Yuly Andrea Ayala

- 2023 “Ala Kusreik Ya-Misak Universidad: Building their own education. Ala Kusreik Ya-Misak Universidad: construyendo educación propia”. *Revista Jangua Pana* 16, n.º 1: 54-66. <https://doi.org/10.21676/16574923.1956>

Bocarejo, Diana, María Caridad Auraujo y Carmiña Albertos

- 2021 *Brechas y desafíos socioeconómicos de los pueblos indígenas de América Latina: retos para el desarrollo con identidad*. Washington, D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo.

Bolaños, Graciela

- 2013 “La Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN): un proceso que consolida, construye y revitaliza las culturas desde la acción organizativa”. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior* 12: 87-102. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4421646> (08.06.2026)

Bolaños, Graciela y Libia Tattay

- 2012 “La educación propia: una realidad de resistencia educativa y cultural de los pueblos”. *Revista Educación y Ciudad* 22: 45-56. <https://doi.org/10.36737/01230425.n22.86>

Castillo, Silvana

- 2020 “Desafíos del estudiante indígena en la educación superior: casos de las etnias ngäbe y buglé”. *Revista Científica de la Universidad Especializada de las Américas (REDES)* 1, n.º 12: 79-95 <https://revistas.udelas.ac.pa/index.php/redes/article/view/118> (08.06.2026)

Carrera, Cristina

- 2020 “Educación superior indígena latinoamericana: aproximación a los casos de México, Bolivia, Ecuador, Argentina, Chile Y Colombia”. *Revista Q.* 11, n.º 22: 43-61. <http://hdl.handle.net/20.500.11912/8104> (08.06.2026)

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE)

- 2019 *Población indígena de Colombia. Resultados del Censo Nacional de Población y Vivienda 2018*. Bogotá: Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE).

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar

- 2023 *Guía orientadora. Caminos políticos, pedagógicos y administrativos para la operatividad en el acompañamiento del cuidado y cuidado de las semillas de vida en los territorios del Consejo Regional Indígena del Cauca – CRIC*. Versión 1. Bogotá: Gobierno de Colombia.

Libio, Palechor

- 2017 “La Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN): una apuesta a la construcción de interculturalidad”. *Educación Superior y Sociedad (ESS)* 20: 157-181. <https://ess.iesalc.unesco.org/index.php/ess3/article/view/23> (08.06.2026)

- Mato, Daniel
 2011 “Universidades Indígenas de América Latina. Logros, problemas y desafíos”. *Revista Andaluza de Antropología* 1: 63-85. <https://doi.org/10.12795/RAA.2011.i01.04>
 2017 *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Políticas y prácticas de inclusión, democratización e interculturalidad*. Sáenz Peña (Buenos Aires): Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (EDUNTREF).
- Mignolo, Walter D.
 2007 “El pensamiento descolonial: reflexiones finales”. *Comentario Internacional: Revista del Centro Andino de Estudios Internacionales* 7: 186-192.
<https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/comentario/article/view/139> (08.06.2026)
- Observatorio Nacional de Colombia
 2025 “Solo 6 de cada 100 indígenas en Colombia pueden acceder a estudios universitarios”. *El Observatorio Nacional de Colombia*, 9 de agosto de 2024.
<https://www.universidad.edu.co/36958080-2/> (08.06.2026)
- Riaño Valle, Félix Antonio y Marcia Esther Noda Hernández
 2022 “La universidad latinoamericana: antecedentes históricos, situación actual y desafíos”. *Universidad y Sociedad* 14, n.º 4: 546-561. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/3079> (08.06.2026)
- Sistema Único de Información Normativa del Estado Colombiano (SUIN-Juriscol)
 2025 “Atención educativa para grupos étnicos en Colombia”. Ministerio de Justicia y del Derecho.
<https://www.suin-juriscol.gov.co/legislacion/educacionetnicos.html> (08.06.2026)
- Smith, Linda Tuhiwai
 2016 *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*. Trad. por Kathryn Lehman. Santiago: LOM.
- Tobar Gutiérrez, María Elena
 2020 “El sistema educativo indígena propio. SEIP, una política pública emergente de los pueblos indígenas de Colombia”. *Revista Electrónica Iberoamericana (REIB)* 14, n.º 2: 139-165.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7956675> (08.06.2026)
- Villa Lever, Lorenza
 2022 “Sin sueños no hay futuro: aspiraciones de indígenas universitarios”. *Revista Mexicana de Sociología* 84, n.º 4: s.p. <https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.2022.4.60388>
- Vitonas-Bollocue, Flor Delia
 2023 “Aprendizajes y retos de la política afirmativa: acciones de redistribución y reconocimiento para indígenas en la Universidad del Valle, Cali-Colombia. Prospectiva”. *Revista de Trabajo Social e Intervención Social* 36: e21112565. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i36.12565>
- Walsh, Catherine E.
 2010 “Interculturalidad crítica y educación intercultural”. En *Construyendo interculturalidad crítica*, editado por Jorge Viaña, Luis Tapia y Catherine Walsh, 75-96. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello (III-CAB).
<https://archive.org/details/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/> (08.06.2026)

Textos legales en línea

- “Constitución Política de Colombia”. 7 julio de 1991.
<https://www.constitucioncolombia.com/indice.php> (08.06.2026)
- “Decreto 804 de 1995 (mayo 18) por el cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos”.
<https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1169166> (08.06.2026)
- “Decreto 2406 de 2007 (junio 26). Por el cual se crea la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas en desarrollo del artículo 13 del Decreto 1397 de 1996”.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=66731> (08.06.2026)
- “Decreto 1075 de 2015 Sector Educación. Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación”. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=77913> (08.06.2026)
- “Decreto 1274 de 2023 (julio 31). Por el cual se crea una institución de educación superior indígena propia del pueblo wayúu en el marco de la declaratoria del Estado de Emergencia Económica, Social y Ecológica en el departamento de La Guajira”.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=215050> (08.06.2026)
- “Decreto 481 de 2025 Ministerio de Educación. Por el cual se reconoce y establece el Sistema Educativo indígena Propio - SEIP- de los pueblos y comunidades indígenas de Colombia, como Política Pública de Estado y se dictan otras disposiciones”.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=259756> (08.06.2026)