



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

EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y FORMACIÓN DE ESTUDIANTES INDÍGENAS EN PROGRAMAS DE SALUD: UNA REVISIÓN NARRATIVA

**INTERCULTURAL EDUCATION AND TRAINING OF
INDIGENOUS STUDENTS IN HEALTH PROGRAMS:
A NARRATIVE REVIEW**

Eduin Fabian Ramos Bolaños
Universidad Antonio Nariño, Colombia

Jesus Stivent Zuñiga Meneses
Universidad Antonio Nariño, Colombia

Jose Luis Lasso Mera
Universidad Antonio Nariño, Colombia

Cristian David Pupiales Narvaez
Universidad del Valle, Colombia

Jhonatan Fernan Figueroa Guevara
Fundación Universitaria Maria Cano, Colombia

Educación Intercultural y Formación de Estudiantes Indígenas en Programas de Salud: Una Revisión Narrativa

Eduin Fabian Ramos Bolaños¹

eramos56@uan.edu.co

<https://orcid.org/0009-0007-4533-373X>

Universidad Antonio Nariño
Colombia

Jesus Stivent Zuñiga Meneses

jzuniga03@uan.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-6513-6000>

Universidad Antonio Nariño
Colombia

Jose Luis Lasso Mera

jlasso83@uan.edu.co

<https://orcid.org/0009-0008-5365-1292>

Universidad Antonio Nariño
Colombia

Cristian David Pupiales Narvaez

Cristian.pupiales@correounivalle.edu.co

<https://orcid.org/0009-0007-2850-3805>

Universidad del Valle
Colombia

Jhonatan Fernan Figueroa Guevara²

jhofefi@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-3305-6080>

Fundación Universitaria Maria Cano
Colombia

RESUMEN

La educación superior en América Latina continúa sustentándose en modelos pedagógicos hegemónicos que privilegian visiones occidentales del conocimiento, invisibilizando saberes indígenas, particularmente en la formación en salud, lo que configura escenarios de exclusión epistémica, inequidad estructural y baja pertinencia sociocultural en los procesos formativos. En este contexto, la presente revisión narrativa analiza críticamente la incorporación de la interculturalidad en la educación de estudiantes indígenas, examinando las relaciones de poder que legitiman ciertos marcos epistemológicos, los avances y tensiones en los procesos de descolonización pedagógica, así como la implementación de políticas interculturales en distintos países de la región. Desde un enfoque cualitativo y siguiendo el marco metodológico de Levy y Ellis, se realizó una búsqueda sistemática en PubMed, SpringerLink y ScienceDirect. Los hallazgos evidencian la persistencia de una racionalidad biomédica dominante que limita la integración de cosmovisiones ancestrales y saberes tradicionales, junto con barreras estructurales como la escasa formación docente en enfoques interculturales, la rigidez curricular, la fragmentación institucional y la débil articulación entre sistemas de salud tradicionales y occidentales. Asimismo, se identifican avances normativos que, aunque relevantes, presentan limitaciones en su implementación efectiva. En este escenario, la pedagogía decolonial emerge como una estrategia imprescindible para reconfigurar los currículos, fomentar diálogos horizontales de saberes, fortalecer competencias interculturales en los profesionales de la salud y consolidar la interculturalidad crítica como eje transformador hacia una educación más equitativa, inclusiva, contextualizada y socialmente pertinente.

Palabras clave: educación, estudiantes, universidades, competencia cultural

¹ Autor Principal

² Correspondencia: jhofefi@gmail.com

Intercultural Education and Training of Indigenous Students in Health Programs: A Narrative Review

ABSTRACT

Higher education in Latin America continues to rely on hegemonic pedagogical models that privilege Western epistemologies while rendering Indigenous knowledge systems invisible, particularly in health education, thereby reinforcing epistemic exclusion, structural inequities, and limited sociocultural relevance in training processes. In this context, this narrative review critically examines the incorporation of interculturality in the education of Indigenous students, analyzing the power structures that legitimize specific knowledge frameworks, the progress and tensions in processes of pedagogical decolonization, and the implementation of intercultural policies across the region. Adopting a qualitative approach and following the methodological framework proposed by Levy and Ellis, a systematic search was conducted in PubMed, SpringerLink, and ScienceDirect. The findings reveal the persistence of a dominant biomedical rationality that constrains the integration of ancestral worldviews and traditional knowledge, alongside structural barriers such as insufficient faculty training in intercultural approaches, rigid curricula, institutional fragmentation, and weak articulation between traditional and Western health systems. Although relevant normative advances are identified, their effective implementation remains limited. In this scenario, decolonial pedagogy emerges as an essential strategy to reconfigure curricula, foster horizontal dialogues of knowledge, strengthen intercultural competencies among health professionals, and consolidate critical interculturality as a transformative axis toward a more equitable, inclusive, context-sensitive, and socially responsive education.

Keywords: education, students, universities, culture

Artículo recibido 25 abril 2026

Aceptado para publicación: 25 mayo 2026



INTRODUCCIÓN

La educación superior en América Latina enfrenta el desafío urgente de reconocer y atender la diversidad cultural de sus estudiantes, especialmente de aquellos pertenecientes a pueblos indígenas, donde históricamente han sido excluidos de los espacios académicos, estos jóvenes acceden a instituciones que en su mayoría siguen reproduciendo lógicas pedagógicas, curriculares y epistemológicas centradas en modelos occidentales y monoculturales (Mijangos y Hecht, 2025). En el caso de los programas de salud, esta situación se vuelve aún más crítica, pues se exige a los estudiantes indígenas adaptarse a una formación profesional basada en perspectivas biomédicas, con escasa o nula valoración de los saberes ancestrales y/o propios, las prácticas comunitarias y las cosmovisiones propias sobre el cuidado y la vida.

Frente a este panorama, se vuelve imperativo visibilizar las múltiples desigualdades estructurales que afectan a los estudiantes indígenas, tales como el acceso limitado a la educación superior, la falta de pertinencia cultural en los contenidos curriculares, las brechas socioeconómicas, la discriminación institucional y la exclusión lingüística (Segura y Chávez, 2025), estas problemáticas se agravan por las tensiones derivadas de la Colonialidad del saber, entendida como "estructuras de poder que privilegian ciertas formas de conocimiento, usualmente asociadas a Occidente, mientras que invisibilizan o desvalorizan otros conocimientos producidos por culturas no occidentales" (Ramos, 2024), las cuales siguen profundamente arraigadas en las instituciones de educación superior.

Asimismo, resulta fundamental analizar los avances legislativos y las experiencias interculturales que países como Chile, México, Perú y Bolivia han promovido en el ámbito educativo, especialmente en lo relacionado con el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas y la incorporación de enfoques interculturales en la formación profesional (Unesco, 2019:9-64). Estas naciones han desarrollado políticas públicas y marcos normativos orientados a la inclusión de saberes ancestrales, el uso de lenguas originarias y la participación activa de las comunidades indígenas en la configuración de modelos educativos más pertinentes y culturalmente sensibles. No obstante, estos avances conviven con múltiples desafíos, tales como la escasa implementación efectiva de dichas políticas, la persistencia de enfoques monoculturales en las prácticas pedagógicas y la limitada participación indígena en los procesos de toma de decisiones académicas.



Por ende, este estudio de revisión narrativa tiene como objetivo analizar cómo se incorpora la educación desde la interculturalidad en la formación de estudiantes indígenas en programas de salud, considerando aspectos como la colonialidad del saber, la descolonización pedagógica, las desigualdades estructurales y los avances en políticas de educación intercultural en América Latina, donde aborden estudiantes indígenas. En este contexto, la presente investigación se organiza en tres subcategorías que permiten una comprensión más profunda del tema:

Desigualdades estructurales y desafíos académicos de los estudiantes indígenas en la educación superior.

Los estudiantes indígenas, al provenir de comunidades con cosmovisiones distintas, enfrentan múltiples barreras en su tránsito por la educación superior, estas diferencias culturales se manifiestan en retos académicos concretos, que van desde el idioma hasta las metodologías de enseñanza-aprendizaje, muchas veces alejadas de sus prácticas y saberes ancestrales (Cubillos, 2022; Yatacué, 2018). Al ingresar a instituciones educativas —desde la primaria hasta la universidad— se encuentran con modelos pedagógicos estandarizados que responden a políticas educativas homogéneas.

Aunque se han desarrollado iniciativas como el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) en diversas regiones de Colombia (Yatacué, 2018), este aún enfrenta importantes desafíos, entre ellos la escasa articulación entre los diferentes pueblos originarios y la falta de mecanismos de seguimiento que garanticen la consolidación de prácticas formativas culturalmente pertinentes (MinEducación, 2019). En el ámbito de la educación superior, la representación indígena sigue siendo limitada: en América Latina, apenas entre el 1 % y el 3 % de la población universitaria pertenece a pueblos indígenas (Bermúdez, 2023), y en Colombia se estima que hay cerca de 5.125 estudiantes pertenecientes a estos grupos étnicos en instituciones de educación superior (Gastón, 2010).

Sin embargo, solo el 2,1 % accede a la universidad y apenas el 5,4 % logra culminar sus estudios (Meneses, 2010), lo que refleja una profunda brecha en términos de acceso, permanencia y graduación. Mientras tanto, la tasa general de deserción universitaria en la población total —es decir, considerando todos los grupos étnicos— es del 7,09 %, pero entre los estudiantes indígenas esta cifra tiende a ser considerablemente más alta, debido a barreras estructurales como las dificultades culturales, económicas, lingüísticas y pedagógicas (Mini Educación, 210), estas barreras se intensifican en los



programas de formación en salud, donde predomina una visión eurocentrista del conocimiento, lo que limita la inclusión de saberes ancestrales y genera tensiones identitarias. En muchos casos, esta situación conduce a que los estudiantes indígenas enfrenten procesos de desarraigo cultural, discriminación académica o incluso la renuncia a sus propias creencias y cosmovisiones.

Panorama latinoamericano y avances en políticas interculturales en pregrados en salud.

En el contexto latinoamericano, se observan avances dispares en la incorporación de la interculturalidad, entendida como un enfoque que busca reconocer, valorar y articular las diversas culturas, lenguas y sistemas de conocimiento dentro del ámbito educativo, promoviendo el diálogo horizontal entre saberes y desafiando la hegemonía epistémica occidental (Unesco, 2019:9-64). Países como Chile, Bolivia, Perú y México han desarrollado marcos legislativos y políticas públicas que promueven con mayor firmeza la inclusión étnica e intercultural, mediante reformas constitucionales, leyes de educación intercultural bilingüe y programas específicos para pueblos originarios (Walsh, 2007).

Por su parte, en regiones del norte global, como Canadá y Estados Unidos, así como en Oceanía — particularmente en Australia—, se ha consolidado un cuerpo significativo de investigación sobre educación superior indígena, este interés ha sido influenciado, en parte, por el desarrollo de estudios pioneros en América Latina, donde se han impulsado enfoques innovadores en torno a la interculturalidad, la colonialidad del saber y la descolonización educativa (Yépez, 2015). Estas experiencias han priorizado temas como la pedagogía decolonial, la autodeterminación educativa y la integración de saberes ancestrales en los espacios universitarios, junto con iniciativas orientadas a mejorar el acceso, la permanencia y el reconocimiento cultural de las comunidades originarias dentro de la academia. No obstante, a pesar de estos esfuerzos, muchas veces las políticas interculturales quedan limitadas al papel y no se traducen en transformaciones estructurales dentro de las instituciones. Se requiere un mayor compromiso de la academia con propuestas pedagógicas multilingües e interculturales, que valoren la relación con la naturaleza, las mingas de pensamiento y la espiritualidad de los pueblos originarios.

Por otro lado, en Colombia destaca la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN) (Libio, 2017), una institución creada por el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), que representa una



apuesta educativa construida desde y para los pueblos originarios. En esta universidad se ofrece el programa de Administración y Gestión de la Salud Propia Intercultural, orientado a fortalecer el Sistema Indígena de Salud Propia e Intercultural (SISPI) (Urrego, 2020). Este sistema busca preservar y potenciar las prácticas de salud propias de las comunidades indígenas, reconociendo sus saberes ancestrales, su relación con el territorio y su dimensión espiritual del cuidado.

La propuesta curricular de este programa, busca integrar de forma crítica y reflexiva los conocimientos occidentales, generando un diálogo de saberes que permite a los estudiantes valorar sus prácticas tradicionales sin excluir la posibilidad de evaluar y cuestionar los procedimientos biomédicos, esta articulación promueve una formación holística que contempla no solo el componente técnico-administrativo, sino también las dimensiones culturales, rituales y espirituales del cuidado de la vida (Libio, 2017).

El programa forma profesionales que dinamizan la implementación, fortalecimiento y sostenibilidad de los modelos de salud propios, aportando al buen vivir, la autodeterminación en salud y la pervivencia cultural de sus pueblos. Además, su malla curricular incluye asignaturas con enfoque intercultural y electivas centradas en cosmovisiones indígenas, medicina tradicional, espiritualidad, derecho propio, y lengua materna (Urrego, 2020). Estas asignaturas permiten a los estudiantes conectarse profundamente con su identidad y su comunidad, fortaleciendo la educación como un proceso de liberación, revitalización cultural y construcción de autonomía.

Colonialidad del saber, hegemonía educativa y resistencia epistémica indígena

La formación universitaria en muchos contextos continúa reproduciendo lógicas coloniales y eurocentristas que invisibilizan otros modos de conocimiento, esto se refleja especialmente en los programas de salud, donde los contenidos están mayoritariamente orientados por epistemologías occidentales, dejando poco espacio para los saberes tradicionales. Esta situación genera tensiones para los estudiantes indígenas, quienes se ven obligados a elegir entre mantener su identidad cultural o adaptarse a un modelo educativo que no los representa.

Como advierte Aníbal Quijano con su noción de "hegemonía del poder" (Palermo, 2010), los sistemas educativos latinoamericanos perpetúan estructuras de clasificación racial y cultural impuestas por la colonización, lo que provoca que el sentimiento de superioridad y dominación se normalice dentro del



ámbito escolar y universitario. Esta normalización contribuye a la deserción y al bajo rendimiento, reforzando estereotipos y perpetuando la exclusión de saberes ancestrales. En este contexto, cobra relevancia la crítica de Wallerstein (Chase, 2023), quien señala que la idea de progreso —basada en la ciencia y la tecnología occidental— ha llevado a las sociedades a desestimar los conocimientos tradicionales como inferiores o irrelevantes. Esto se traduce en currículos centrados exclusivamente en literatura científica occidental, que dificultan la integración de epistemologías diversas.

Finalmente, como plantea Roberto Campos Navarro (López, 2023), uno de los grandes desafíos actuales es la interrelación entre los saberes tradicionales y la medicina científica, este diálogo es necesario para el desarrollo de nuevas prácticas, terminologías y enfoques comunitarios que enriquezcan la formación en salud desde una perspectiva intercultural, basada en el respeto mutuo y el empoderamiento de los pueblos originarios. En este sentido, se plantea la necesidad de profundizar en las siguientes preguntas de investigación:

¿Cómo se manifiesta la colonialidad del saber en la educación en salud?

¿De qué manera la descolonización pedagógica contribuye a la integración de saberes en la educación en salud?

¿Cómo puede la interculturalidad crítica convertirse en un camino transformador en la educación en salud?

METODOLOGÍA

La presente investigación adopta un enfoque cualitativo y se fundamenta en el marco metodológico propuesto por Levy y Ellis para la realización de revisiones narrativas (Paré, 2017), el cual se estructura en tres etapas claves: (a) la búsqueda y selección rigurosa de la literatura mediante criterios previamente definidos que aseguran la relevancia y calidad de las fuentes; (b) la extracción y análisis de datos a partir del contenido de los estudios seleccionados, lo que permite identificar patrones, categorías y relaciones conceptuales desde una perspectiva interpretativa; y (c) la redacción de la revisión de literatura, donde se sintetiza de forma crítica y argumentada la información recopilada, contribuyendo a la comprensión del fenómeno de estudio y a la generación de nuevas preguntas de investigación (Paré, 2017).



Etapla N°1. Búsqueda y cribado de la literatura.

La búsqueda bibliográfica se llevó a cabo entre enero del 2020 y mayo del 2025 en las bases de datos PubMed, SpringerLink y ScienceDirect, utilizando inicialmente los términos MeSH: "Education" AND "Students" AND "Universities" AND "Cultural Competency" AND "Indigenous Culture". Esta estrategia estuvo orientada a identificar estudios relacionados con las experiencias de estudiantes indígenas en entornos universitarios, con el objetivo de comprender e interpretar las diversas circunstancias que emergen en el contexto académico, considerando los significados, creencias y emociones que configuran su vivencia educativa. Además, se aplicaron criterios de inclusión y exclusión previamente establecidos para garantizar la pertinencia y calidad de los estudios seleccionados.

Criterios de inclusión.

En la presente revisión narrativa, se definieron criterios de inclusión: 1. Estudios que aborden estudiantes indígenas en contextos universitarios o de educación superior en salud, 2. Investigaciones cualitativas o de enfoque interpretativo que analicen significados, creencias, emociones o dimensiones culturales vinculadas al ámbito académico, 3. Artículos publicados entre 2020 y 2025 en inglés, español o portugués, y 4. Estudios disponibles en texto completo y con acceso a los datos o testimonios analizados, para permitir una revisión profunda del contenido.

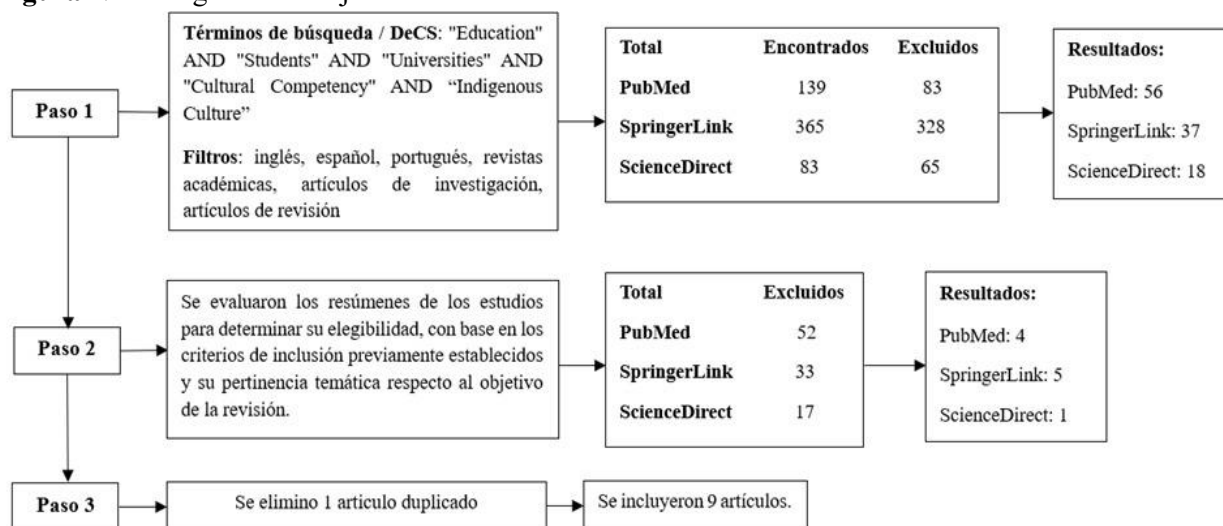
Criterios de exclusión.

Los criterios de exclusión definidos fueron los siguientes: 1. Investigaciones que se centren exclusivamente en poblaciones no indígenas o en otros niveles educativos (primaria, secundaria), 2. Estudios de enfoque cuantitativo que no contemplen el análisis de significados o experiencias subjetivas, 3. Publicaciones sin acceso al texto completo o que correspondan a resúmenes, editoriales, cartas al editor o comentarios de opinión.

Cribado de la literatura



Figura N°1. Diagrama de flujo.



Fuente: elaboración propia.

Los artículos fueron excluidos conforme a los criterios de selección definidos. Posteriormente, se eliminaron los duplicados y los investigadores evaluaron los resúmenes de los estudios restantes, como resultado, se identificó un subconjunto de nueve artículos para el análisis, los cuales fueron leídos por al menos dos revisores. Las observaciones obtenidas se contrastaron entre sí y se organizaron en categorías temáticas

Etapas N°2y3. Extracción y análisis de datos, y redacción de la revisión narrativa.

En este apartado, la extracción y el análisis de los datos se organizaron en forma de subconjuntos temáticos, los cuales se presentan en la sección de resultados y discusión. A partir de esta organización, se elaboró una síntesis interpretativa de los hallazgos que enriquecen el desarrollo de la revisión narrativa, facilitando la comprensión, actualización e interpretación de las diversas circunstancias que enfrentan los estudiantes indígenas en el contexto académico, considerando sus significados, creencias y vivencias emocionales. Asimismo, se buscó profundizar en la comprensión de la realidad de estas experiencias desde un enfoque humanista, explorando dimensiones personales, percepciones culturales, creencias, luchas y esfuerzos, a través de una mirada subjetiva que reconoce las particularidades socioculturales de esta población.

DISCUSIÓN

Este estudio logró recopilar y analizar un total de nueve artículos centrados en estudiantes indígenas en contextos universitarios o de educación superior en el área de la salud. Los hallazgos evidencian que

existe una limitada producción académica que aborde de manera profunda las vivencias de esta población en programas formativos del sector salud, lo cual refleja una brecha significativa en la literatura. El propósito de la revisión fue comprender sus trayectorias, percepciones y expectativas dentro de sistemas educativos marcados por lógicas predominantemente monoculturales. Esta revisión permitió identificar tanto las barreras estructurales que obstaculizan su proceso formativo, como la presencia de la colonialidad del saber en la educación en salud, la necesidad de avanzar hacia una descolonización pedagógica que articule los saberes ancestrales, y el papel de la interculturalidad crítica como eje transformador. Los resultados se organizaron en tres subcategorías analíticas, cada una correspondiente a una de las preguntas orientadoras del estudio, lo que facilita una comprensión integral del fenómeno y contribuye a la construcción de propuestas educativas más inclusivas, equitativas y culturalmente pertinentes.

Colonialidad del saber en la educación en salud

La colonización fue un proceso global que se consolidó a partir del siglo XV, cuando potencias europeas impusieron su dominio sobre numerosos pueblos indígenas en distintas regiones del mundo, esta expansión colonial alcanzó su punto más alto en el siglo XIX, cuando más del 80% de los territorios y cerca de 750 millones de personas se encontraban bajo regímenes coloniales (Daza, 2018). Aunque los movimientos anticoloniales, las guerras mundiales y la creación de organismos internacionales como las Naciones Unidas impulsaron procesos de descolonización formal, muchas de sus estructuras de poder y pensamiento continúan vigentes, especialmente en los sistemas educativos.

En este sentido, Enrique Dussel (2018) señala que los modelos pedagógicos dominantes siguen profundamente marcados por una visión occidental, que tiende a desvalorizar y excluir los saberes producidos desde América Latina, esta lógica no solo limita el reconocimiento de la diversidad cultural, sino que impone formas de enseñanza descontextualizadas, con exigencias homogéneas que desatienden las particularidades de los estudiantes, esta situación es especialmente visible en la educación en salud, donde prevalece una formación centrada en la biomedicina y el pensamiento científico hegemónico, sin considerar las prácticas tradicionales, los enfoques integrales del cuerpo y los saberes ancestrales, como el uso de plantas medicinales.

Esta visión limitada impide la creación de espacios de diálogo entre conocimientos, y obstaculiza la construcción de una educación crítica e intercultural, capaz de integrar múltiples formas de entender y cuidar la salud.

A su vez, Bárbara Alemán (2019) advierte sobre la necesidad de replantear la educación desde el reconocimiento de la memoria ancestral y no desde los ejes de dominación epistémica impuestos históricamente. En este sentido, la formación en salud sigue reproduciendo antiguos esquemas de enseñanza, sin dar cabida a nuevas experiencias o miradas desde los pueblos originarios. Se prioriza el cumplimiento de indicadores institucionales sobre la comprensión profunda de los contextos culturales de los estudiantes, esto revela una persistente hegemonía académica que desconoce las múltiples formas de construir conocimiento y de vivir la salud. Por tanto, la colonialidad del saber sigue operando en los procesos formativos, obstaculizando la posibilidad de una educación verdaderamente inclusiva y transformadora.

Descolonización pedagógica e integración de saberes

La descolonización de los planes de estudio representa un proceso profundo y desafiante, atravesado por múltiples dimensiones sociales, políticas y educativas. Más que una definición fija, debe concebirse como una práctica situada, que responde a las particularidades de cada disciplina y contexto académico, este enfoque busca propiciar espacios genuinos de diálogo dentro de las universidades, donde se reflexione colectivamente sobre la forma en que se construyen, transmiten y representan los saberes en el currículo (Zubiría, 2006). Es decir, cuestionar no solo los contenidos que se imparten, sino también los marcos epistemológicos desde los cuales se interpreta el mundo. Para avanzar en esta dirección, es imprescindible emprender procesos de deconstrucción crítica, revisión y reconstrucción pedagógica que permitan construir propuestas formativas más inclusivas, representativas y sensibles a la pluralidad de voces, experiencias y conocimientos existentes en las comunidades.

En el ámbito de la educación en salud, este proceso de descolonización exige un quiebre con los modelos tradicionales que han privilegiado históricamente los saberes hegemónicos, mayoritariamente occidentales y tecnocientíficos. Tal como lo plantea Sergio de Zubiría (2006), transformar la academia implica reconocer la diversidad de vivencias sociales y culturales como elementos fundamentales del aprendizaje. Las comunidades indígenas, en particular, reclaman espacios donde sus conocimientos



tradicionales puedan dialogar de manera equitativa con la ciencia moderna, en lugar de ser ignorados o subordinados. En contraste con esta necesidad, autores como Mejía, Ziotti y Seithi (2017) advierten que la academia ha puesto mayor énfasis en la estandarización de contenidos y en el cumplimiento de indicadores institucionales, dejando de lado la comprensión del estudiante como un sujeto histórico, con identidad propia y saberes arraigados en contextos específicos. La descolonización pedagógica, por tanto, no solo es una opción metodológica, sino una urgencia ética para repensar la formación profesional desde el reconocimiento mutuo y la integración real de saberes diversos.

En esta línea, se plantea que el docente debe desempeñar un rol dinamizador no autoritario. Más que transmitir contenidos cerrados, debe propiciar espacios de escucha, diálogo y reconocimiento mutuo (Peñaranda, 2011). Esto es especialmente relevante en programas como medicina, enfermería o promoción de la salud, donde las prácticas con poblaciones multiculturales exigen habilidades interculturales genuinas. Algunas experiencias como el programa Manos Amigas (Red aprende, 2024) han demostrado que sí es posible generar procesos educativos inclusivos cuando se cuenta con elementos clave como: la disponibilidad académica indígena, contenidos de salud propios en los planes de estudio, materiales de reclutamiento culturalmente pertinentes y tutorías especializadas (Urrego, 2022). Para avanzar en esta dirección, la descolonización pedagógica implica generar alternativas que revaloren la memoria social, respeten las particularidades y erradiquen los sesgos relacionados con la cosmovisión, el color de piel y la cultura (Esterman, 2014).

Interculturalidad crítica como camino transformador

La interculturalidad, entendida desde una perspectiva crítica, constituye una vía clave para la transformación educativa. Enrique Dussel (2018) propone una educación basada en el reconocimiento de las problemáticas internas de cada país, con contenidos pertinentes que respondan a los contextos sociales. Esto implica abandonar la repetición mecánica de contenidos impuestos desde una lógica occidental y avanzar hacia una educación innovadora, con capacidad de respuesta a los desafíos reales del ámbito social y sanitario. En consonancia, Paulo Freire (2022), recuerda que cada persona es portadora de una historia y una tradición, que deben ser conocidas y valoradas por la academia, superando el desinterés actual por comprender a los estudiantes y sus cosmovisiones.



Esta transformación solo es posible si se lucha activamente contra las formas de imposición ideológica que han naturalizado la exclusión de saberes diversos. Ello requiere una revisión crítica de los procesos curriculares, epistémicos y sociales para forjar prácticas educativas verdaderamente emancipadoras (Brandner, 2019). La interculturalidad crítica permite entonces abrir múltiples perspectivas que desafíen las estructuras dominantes y fomenten espacios de diálogo entre saberes, donde se reconozcan las diferencias no como amenaza, sino como oportunidad para convivir en armonía (Contreras, 2020). Sin embargo, muchos estudiantes indígenas enfrentan tensiones constantes de identidad al ingresar a universidades que desconocen sus modos de vida y no contemplan sus saberes en los modelos pedagógicos vigentes (Kriscautzky, 2021; Córdoba, 2020).

Finalmente, formar profesionales de la salud con una sólida base intercultural es una necesidad urgente. No solo para mejorar la atención en contextos diversos, sino también para contribuir al fortalecimiento de las culturas, las identidades y los saberes tradicionales (Nava, 2017). Reconocer tanto el conocimiento científico como el ancestral no es una contradicción, sino una posibilidad enriquecedora que puede potenciar una educación en salud más humana, justa y transformadora.

CONCLUSIONES

En conclusión, la formación en salud sigue anclada en estructuras epistemológicas coloniales que privilegian una visión occidental, técnica y estandarizada del conocimiento, deslegitimando los saberes ancestrales e ignorando las realidades socioculturales de los pueblos originarios, esta hegemonía pedagógica no solo perpetúa desigualdades históricas, sino que restringe la posibilidad de una educación verdaderamente transformadora, crítica e inclusiva. En este escenario, la descolonización pedagógica no debe entenderse como una alternativa marginal, sino como una necesidad estructural para repensar los fundamentos curriculares, ampliar los marcos epistemológicos e incorporar las voces y experiencias que han sido históricamente silenciadas.

La interculturalidad crítica, por su parte, representa una vía urgente y profundamente política para disputar los sentidos dominantes de la educación y abrir paso a procesos dialógicos que reconozcan y valoren la pluralidad epistémica. No se trata solo de incluir contenidos diferenciados, sino de transformar las prácticas, las relaciones de poder y las estructuras institucionales que perpetúan la exclusión del otro.



Esto requiere un involucramiento decidido de las instituciones de educación superior, no solo desde la retórica, sino desde acciones concretas que garanticen condiciones equitativas para todos los estudiantes, sin importar su origen étnico o cultural. Sin embargo, pese a la urgencia de este desafío, se evidencia una alarmante escasez de investigaciones que aborden de manera profunda y contextualizada la integración de saberes en los programas de salud. Esto plantea una deuda académica y ética que debe ser atendida con responsabilidad y compromiso, mediante la producción de conocimiento situado que dialogue con las comunidades, desmonte las lógicas de dominación epistémica y contribuya a la construcción de una educación intercultural auténtica y transformadora.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Alemán, M. B., Navarro, O. L., Suárez, R. M., Sánchez, J. M., Encinas, A. T., Alemán, M. B., et al. (2019). La preparación profesoral para el desarrollo de la motivación profesional en estudiantes de la carrera de medicina. *Revista Médica Electrónica*, 41(1), 221–231. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1684-18242019000100221
- Bermúdez, F. (2023). La investigación sobre el acceso, uso y apropiaciones digitales entre jóvenes indígenas universitarios. *Ciencia y Educación*, 7(1), 25–38. <https://doi.org/10.22206/cyed.2023.v7i1.pp25-38>
- Bolaños, E. F. R., Ortega, J. F. Q., & Portilla, F. E. P. (2024). Salud sexual y reproductiva: Inclusión y enfoque diferencial en Niños, Niñas y Adolescentes indígenas. *Unidad Sanitaria XXI*, 4(12), 41–53. <https://ojs.unlpam.edu.ar/index.php/usanitariaXXI/article/view/8336>
- Brandner, R., & Gómez Londoño, I. (2019). Interculturalidad: ¿Un desafío? *Estudios de Filosofía*, 9(13), 155–170. <https://doi.org/10.17533/udea.ef.338449>
- Camelo, D. C. (2018). Enrique Dussel y el mito de la modernidad. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 38(116), 97–115. <https://doi.org/10.15332/25005375/3208>
- Chase, D. C. (2023). Immanuel Wallerstein: Los legados. *Revista de Investigación de Sistemas Mundiales*, 29(2), 256–270. <https://jwsr.pitt.edu/ojs/jwsr/article/view/1224/1610>
- Colombia. Ministerio de Educación (2010). Deserción estudiantil en la educación superior de Colombia. Mini Educación. <https://bit.ly/3RWe1iX>



- Contreras, S. C., & Calles, J. D. J. (2020). Interculturalidad: Caminos para la emancipación. *Revista Cienciometría*, 6(11), 22–33. <https://doi.org/10.35381/cm.v6i11.310>
- Córdoba, L., Muñoz, D., & Estacio, R. (2020). Cabildo Indígena Universitario de la Universidad Mariana. *Revista Biumar*, 3(1), 106–109. <https://doi.org/10.31948/biumar3-1-art12>
- Cubillos, F., Pérez, R., Inostroza, X., Pinto, D., & Pichihueche, R. (2022). Academia, Investigación y Pueblos Indígenas: Reflexiones desde una Experiencia de Diálogo de Saberes. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 11(1). <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.004>
- Daza, W. G. I. (2018). Investigación educativa desde un enfoque cualitativo: La historia oral como método. *Voces de la Educación*, 3(6), 93–110. <https://bit.ly/4eOMfyQ>
- Esterman, J. (2014). Colonialidad, descolonización e interculturalidad: Apuntes desde la filosofía intercultural. *Polis. Revista Latinoamericana*, 3(38). <http://journals.openedition.org/polis/10164>
- Gastón, J. G. (2010). Etnografía, archivos y expertos: Apuntes para un estudio antropológico del pasado reciente. *Revista Colombiana de Antropología*, 46(2), 249–278. <https://bit.ly/45UYCFG>
- Kriscautzky, S., & Jaramillo, C. (2021). Hacia una reconceptualización de la imagen del estudiante indígena universitario. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(3), 179–200. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.3.404>
- Libio, P. (2017). La Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN): una apuesta a la construcción de interculturalidad. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 20(20), 157–181.
- López Pérez, L. (2022). Humanismo, empatía y amorosidad en Paulo Freire. *Revista Logos*, 31(138), 13–35. <https://doi.org/10.26457/lrf.v138i138.3168>
- López, L. V., Miura, K., Asunción, L. C., Brusadin, R., Navarro, A., & Robles, R. (2023). La necesidad de estandarizar las guías de notificación de procedimientos quirúrgicos: ¿Puede SUPER ser una guía universal para la evaluación de procedimientos quirúrgicos? *Anales de Medicina Traslacional*, 11(9), 328–8. <https://doi.org/10.21037/atm-23-1001>



- Mejía, M. R., Narita, F. Z., & Kato, D. S. (2017). La globalización capitalista y el lugar epistémico de la educación popular en América Latina. *Cadernos CIMEAC*, 7(2), 8–35. <https://doi.org/10.18554/cimeac.v7i2.2488>
- Meneses Pardo, A. I. (2011). Factores asociados a la deserción de estudiantes que ingresaron por condición de excepción indígena a la Universidad del Valle en 2001-II. *Sociedad y Economía*, 1(20), 69–98. <https://doi.org/10.25100/sye.v0i20.4060>
- Mijangos Noh, J. C., & Hecht, A. C. (2025). Pueblos indígenas entre la colonialidad educativa y los procesos autónomos. *Educación y ciencia*, 14(63), 7–10. <https://doi.org/10.32776/eyc.v14i63.851>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2019). Decreto 2500 de 2010: Reglamenta de manera transitoria la contratación de la administración de la atención educativa por parte de las entidades territoriales certificadas. Mini Educación. <https://bit.ly/3LaoRxZ>
- Nava, A. R., & Rodríguez, V. R. N. (2017). Derechos humanos de los pueblos y comunidades indígenas: Evaluación desde la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. *Argumentos: Estudios Críticos de la Sociedad*, (85), 183–203. <https://argumentos.xoc.uam.mx/index.php/argumentos/article/view/70/69>
- Palermo, Z. (2010). Una violencia invisible: La “colonialidad del saber”. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, 38(1), 79–88. <https://www.redalyc.org/pdf/185/18516804005.pdf>
- Paré, G., & Kitsiou, S. (2017). Capítulo 9: Métodos para la revisión bibliográfica. En F. Lau & C. Kuziemy (Eds.), *Manual de evaluación de eSalud: Un enfoque basado en la evidencia* (Internet). *Universidad de Victoria*. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK481583/>
- Peñaranda, F. (2011). La crianza como complejo histórico, sociocultural y ontológico: Una aproximación sobre educación en salud. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9(2). <https://bit.ly/4cra91z>
- Red Aprende. (2024). Cultura indígena, manos amigas: Cultura indígena. <https://bit.ly/4bAJxKm>



- Segura, C. M., & Chávez Arellano, M. E. (2025). estado de conocimiento sobre estudiantes indígenas y educación superior: avances, desafíos y perspectivas. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, 41. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i41.2890>
- UNESCO. (2019). Conocimientos indígenas y políticas educativas en América Latina: Hacia un diálogo de saberes (2.º informe). Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago). <https://bit.ly/4kTVpMn>
- Urrego, Z. C., Moreno, D. M., Numpaque, G. A., & Fuentes, R. A. (2022). Narrativas de estudiantes universitarios indígenas en Bogotá (Colombia) sobre el proceso vital humano indígena. *Revista Ciencias de la Salud*, 20(2). <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/revsalud/a.11203>
- Urrego-Rodríguez, J. H. (2020). Las luchas indígenas por el derecho fundamental a la salud propio e intercultural en Colombia. *Saúde em Debate*, 44, 79–90. <https://doi.org/10.1590/0103-11042020S106>
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, Colinealidad y Educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(48). <https://bit.ly/3RRmEve>
- Yatacué Collazos, N. (2018). Estructuración de una Estrategia Educomunicativa para la Socialización del Sistema Educativo Indígena Propio – SEIP. *Ciencia e interculturalidad*, 23(2), 204–222. <https://doi.org/10.5377/rci.v23i2.6578>
- Yépez Morocho, P. (2015). Tradiciones indígenas en el mundo moderno y su incidencia en la educación intercultural. *Sophia*, 18, 231. <https://doi.org/10.17163/soph.n18.2015.12>
- Zubiría, S. (2006). Educación, justicia social y diversidad cultural. *Pedagogía y saberes*, 24, 59. <https://doi.org/10.17227/01212494.24pys59.66>

