

Luis Fernando González-Beltrán
(Organizador)

Educação no Século XXI:

Perspectivas
Contemporâneas
sobre
Ensino-Aprendizagem

VOL VI



EDITORIA
ARTEMIS

2026

Luis Fernando González-Beltrán
(Organizador)

Educação no Século XXI:

Perspectivas
Contemporâneas
sobre
Ensino-Aprendizagem

VOL VI



EDITORIA
ARTEMIS

2026



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores.

Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

Editora Chefe	Prof. ^a Dr. ^a Antonella Carvalho de Oliveira
Editora Executiva	M. ^a Viviane Carvalho Mocellin
Direção de Arte	M. ^a Bruna Bejarano
Diagramação	Elisangela Abreu
Organizador	Prof. Dr. Luis Fernando González Beltrán
Imagem da Capa	tanor/123RF
Bibliotecário	Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Conselho Editorial

Prof.^a Dr.^a Ada Esther Portero Ricol, *Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”*, Cuba
Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
Prof. Dr. Agustín Olmos Cruz, *Universidad Autónoma del Estado de México*, México
Prof.^a Dr.^a Amanda Ramalho de Freitas Brito, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Prof.^a Dr.^a Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof.^a Dr.^a Ana Júlia Viamonte, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano*, Peru
Prof.^a Dr.^a Angela Ester Mallmann Centenaro, Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil
Prof.^a Dr.^a Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla*, Espanha
Prof.^a Dr.^a Carmen Pimentel, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Prof.^a Dr.^a Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.^a Dr.^a Cirila Cervera Delgado, *Universidad de Guanajuato*, México
Prof.^a Dr.^a Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal
Prof.^a Dr.^a Cláudia Padovesi Fonseca, Universidade de Brasília-DF, Brasil
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil
Dr. Cristo Ernesto Yáñez León – New Jersey Institute of Technology, Newark, NJ, Estados Unidos



Prof. Dr. David García-Martul, *Universidad Rey Juan Carlos de Madrid*, Espanha

Prof.^a Dr.^a Deuzimar Costa Serra, *Universidade Estadual do Maranhão*, Brasil

Prof.^a Dr.^a Dina Maria Martins Ferreira, *Universidade Estadual do Ceará*, Brasil

Prof.^a Dr.^a Edith Luévano-Hipólito, *Universidad Autónoma de Nuevo León*, México

Prof.^a Dr.^a Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, *Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro*, Portugal

Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, *Universidade de São Paulo (USP)*, Brasil

Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, *Universidade Federal de Roraima*, Brasil

Prof.^a Dr.^a Elvira Laura Hernández Carballido, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, México

Prof.^a Dr.^a Emilas Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste*, Argentina

Prof.^a Dr.^a Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca*, Espanha

Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República*, Uruguay

Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara*, México

Prof. Dr. Fernando Hitt, *Université du Québec à Montréal*, Canadá

Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona*, Espanha

Prof.^a Dr.^a Gabriela Gonçalves, *Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP)*, Portugal

Prof.^a Dr.^a Galina Gumovskaya – *Higher School of Economics*, Moscow, Russia

Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, *Universidade Federal do Triângulo Mineiro*, Brasil

Prof.^a Dr.^a Gladys Esther Leoz, *Universidad Nacional de San Luis*, Argentina

Prof.^a Dr.^a Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina

Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, *Instituto Politécnico da Guarda*, Portugal

Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina

Prof. Dr. Guillermo Julián González-Pérez, *Universidad de Guadalajara*, México

Prof. Dr. Håkan Karlsson, *University of Gothenburg*, Suécia

Prof.^a Dr.^a Iara Lúcia Tescarollo Dias, *Universidade São Francisco*, Brasil

Prof.^a Dr.^a Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura*, Peru

Prof.^a Dr.^a Isabel Yohena, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina

Prof. Dr. Ivan Amaro, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro*, Brasil

Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío*, Chile

Prof.^a Dr.^a Ivânia Maria Carneiro Vieira, *Universidade Federal do Amazonas*, Brasil

Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, *University of Miami and Miami Dade College*, Estados Unidos

Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, *Universidad de Castilla - La Mancha*, Espanha

Prof. Dr. João Manuel Pereira Ramalho Serrano, *Universidade de Évora*, Portugal

Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, *UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros*, Brasil

Prof. Dr. Jorge Ernesto Bartolucci, *Universidad Nacional Autónoma de México*, México

Prof. Dr. José Cortez Godinez, *Universidad Autónoma de Baja California*, México

Prof. Dr. Juan Carlos Cancino Diaz, *Instituto Politécnico Nacional*, México

Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, *Universidad Politécnica de Madrid*, Espanha

Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, *Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín*, Colômbia



Prof. Dr. Juan Manuel Sánchez-Yáñez, *Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*, México

Prof. Dr. Juan Porras Pulido, *Universidad Nacional Autónoma de México*, México

Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, *Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro*, Brasil

Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, *Universidade Estadual Paulista (UNESP)*, Brasil

Prof.^a Dr.^a Lúvia do Carmo, *Universidade Federal de Goiás*, Brasil

Prof.^a Dr.^a Luciane Spanhol Bordignon, *Universidade de Passo Fundo*, Brasil

Prof. Dr. Luis Fernando González Beltrán, *Universidad Nacional Autónoma de México*, México

Prof. Dr. Luis Vicente Amador Muñoz, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha

Prof.^a Dr.^a Macarena Esteban Ibáñez, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha

Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodriguez, *Universidad Santiago de Compostela*, Espanha

Prof. Dr. Manuel Simões, *Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto*, Portugal

Prof.^a Dr.^a Márcia de Souza Luz Freitas, *Universidade Federal de Itajubá*, Brasil

Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, *Universidade Estadual Paulista (UNESP)*, Brasil

Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, *Universidade Federal de Sergipe*, Brasil

Prof.^a Dr.^a Mar Garrido Román, *Universidad de Granada*, Espanha

Prof.^a Dr.^a Margarida Márcia Fernandes Lima, *Universidade Federal de Ouro Preto*, Brasil

Prof.^a Dr.^a María Alejandra Arecco, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina

Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida José de Oliveira, *Universidade Federal da Bahia*, Brasil

Prof.^a Dr.^a Maria Carmen Pastor, *Universitat Jaume I*, Espanha

Prof.^a Dr.^a Maria da Luz Vale Dias – *Universidade de Coimbra*, Portugal

Prof.^a Dr.^a Maria do Céu Caetano, *Universidade Nova de Lisboa*, Portugal

Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, *Universidade Federal do Maranhão*, Brasil

Prof.^a Dr.^a M^a Graça Pereira, *Universidade do Minho*, Portugal

Prof.^a Dr.^a Maria Gracinda Carvalho Teixeira, *Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro*, Brasil

Prof.^a Dr.^a María Guadalupe Vega-López, *Universidad de Guadalajara*, México

Prof.^a Dr.^a Maria Lúcia Pato, *Instituto Politécnico de Viseu*, Portugal

Prof.^a Dr.^a Maritza González Moreno, *Universidad Tecnológica de La Habana*, Cuba

Prof.^a Dr.^a Mauriceia Silva de Paula Vieira, *Universidade Federal de Lavras*, Brasil

Prof. Dr. Melchor Gómez Pérez, *Universidad del Pais Vasco*, Espanha

Prof.^a Dr.^a Ninfa María Rosas-García, *Centro de Biotecnología Genómica-Instituto Politécnico Nacional*, México

Prof.^a Dr.^a Odara Horta Boscolo, *Universidade Federal Fluminense*, Brasil

Prof. Dr. Osbaldo Turpo-Gebera, *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa*, Peru

Prof.^a Dr.^a Patrícia Vasconcelos Almeida, *Universidade Federal de Lavras*, Brasil

Prof.^a Dr.^a Paula Arcoverde Cavalcanti, *Universidade do Estado da Bahia*, Brasil

Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, *Universidade Federal do Pará*, Brasil

Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares, *Universidade Federal do Piauí*, Brasil

Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, *Universidade Federal do Piauí*, Brasil

Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, *Universidade Federal de Uberlândia*, Brasil

Prof.^a Dr.^a Silvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina

Prof.^a Dr.^a Solange Kazumi Sakata, Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares (IPEN)- USP, Brasil

Prof.^a Dr.^a Stanislava Kashtanova, *Saint Petersburg State University*, Russia

Prof.^a Dr.^a Susana Álvarez Otero – Universidad de Oviedo, Espanha

Prof.^a Dr.^a Teresa Cardoso, Universidade Aberta de Portugal

Prof.^a Dr.^a Teresa Monteiro Seixas, Universidade do Porto, Portugal

Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa, Brasil

Prof.^a Dr.^a Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil

Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil

Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, *Corporación Universitaria Autónoma del Cauca*, Colômbia

Prof. Dr. Xosé Somoza Medina, *Universidad de León*, Espanha

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

E54 Educação no século XXI [livro eletrônico] : perspectivas contemporâneas sobre ensino-aprendizagem VI / Organizador Luis Fernando González Beltrán. – Curitiba, PR: Artemis, 2026.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

Edição bilíngue

ISBN 978-65-81701-89-5

DOI 10.37572/EdArt_300326895

1. Educação. 2. Tecnologias educacionais. 3. Ensino superior. I. González Beltrán, Luis Fernando.

CDD 371.72

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



Editora Artemis

Curitiba-PR Brasil

www.editoraartemis.com.br

e-mail: publicar@editoraartemis.com.br

PRÓLOGO

El Volumen VI de la colección **Educação no século XXI: Perspectivas Contemporâneas sobre Ensino-Aprendizagem** amplía la reflexión iniciada en esta obra colectiva, incorporando miradas que trascienden el aula para situar la educación en diálogo con la sociedad, la cultura y las transformaciones contemporáneas.

Los trabajos reunidos en este volumen evidencian que los procesos educativos no pueden analizarse de manera aislada, sino en relación con contextos sociales, tecnológicos y culturales cada vez más complejos. En este sentido, la educación se presenta como un campo atravesado por tensiones, desafíos y oportunidades que exigen enfoques interdisciplinarios y perspectivas críticas.

El primer eje se centra en la relación entre tecnología, inteligencia artificial y pensamiento crítico, abordando el impacto de las nuevas herramientas digitales en la producción del conocimiento y en las formas de aprender. Las contribuciones ponen de relieve tanto el potencial transformador de estas tecnologías como la necesidad de desarrollar competencias críticas que permitan un uso consciente y reflexivo de ellas. Esto reafirma la necesidad de comprender la inteligencia artificial, que no implica dejar de trabajar, sino trabajar de manera diferente y más productiva.

El segundo eje explora la educación en su dimensión social, atendiendo a cuestiones de inclusión, diversidad y equidad. Aquí se analizan problemáticas vinculadas a distintos grupos y contextos, desde el preescolar hasta la licenciatura, destacando la importancia de construir espacios educativos más justos, sensibles a las diferencias y comprometidos con la transformación social.

El tercer eje se orienta hacia la formación docente, la identidad profesional y el desarrollo de competencias, incorporando también una mirada histórico-educativa que permite comprender los procesos de enseñanza en perspectiva. En este sentido, se subraya que la enseñanza no es únicamente una práctica técnica que debe transferirse a diferentes contextos, sino también una experiencia profundamente humana, atravesada por dimensiones emocionales, reflexivas, éticas e históricas, donde los docentes requieren construir una confianza en sus habilidades, que represente su autoeficacia.

Finalmente, el volumen se cierra con un eje centrado en el bienestar y las experiencias educativas, donde se abordan aspectos relacionados con la vida universitaria, las emociones y las dinámicas organizacionales, así como los procesos de adaptación y satisfacción académica de los estudiantes en su ingreso al ensino superior. En este sentido, se incorporan análisis sobre las dificultades anticipadas por los estudiantes en su transición a la educación superior, así como estudios sobre la satisfacción con las

experiencias académicas en el primer año, destacando su influencia en el involucramiento, la permanencia y la calidad de los aprendizajes. Estas reflexiones subrayan la importancia de considerar al sujeto en su totalidad, reconociendo que el aprendizaje está profundamente vinculado al bienestar y a las condiciones en que se desarrolla.

En su conjunto, este volumen propone una lectura plural de la educación contemporánea, destacando la necesidad de articular conocimientos, contextos y experiencias para responder a los desafíos del presente. Más que ofrecer respuestas cerradas, los textos aquí reunidos invitan a continuar el debate y a construir nuevas formas de pensar y hacer educación en el siglo XXI.

Dr. Luis Fernando González Beltrán

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

SUMÁRIO

TECNOLOGÍA, INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA EDUCACIÓN

CAPÍTULO 1.....1

INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y PENSAMIENTO CRÍTICO: EFECTOS DE CHATGPT Y GEMINI EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

Yurick Franz Arroyo Fernandez
Fernando Cárdenas Escobar
Lucia Joyce Taipe Quispe
Gustavo Leonel Alvarez Sierra
Jonny Omar Garcia Cortijo
Jairo David Santos Navarro
Eder Gutiérrez Gamboa
Marilia Alexandra de la Cruz Miguel
Crisly Miluska Morales Arana

 https://doi.org/10.37572/EdArt_3003268951

CAPÍTULO 2..... 12

MODELO DE LENGUAJE GENERATIVO Y PENSAMIENTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES DE UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR ESTATAL PERUANA

Yurick Franz Arroyo Fernandez
Flor Alicia Calvanapon-Alva
Luis Edwin Torres Paz
Maria Elena Medina Guevara
Judy Fiorella Aranda Sanabria
Jonny Omar Garcia Cortijo
Jairo David Santos Navarro

 https://doi.org/10.37572/EdArt_3003268952

CAPÍTULO 3.....24

INGENIERÍA DE PROMPTS, MENTE EXTENDIDA Y COGNICIÓN DISTRIBUIDA

Noel Angulo Marcial
Claudia Hernández González
Ma. de la Paz Silva Borjas

 https://doi.org/10.37572/EdArt_3003268953

CAPÍTULO 4.....37

EDUCACIÓN SUPERIOR Y PUEBLOS INDÍGENAS Y AFRODESCENDIENTES:
DIÁLOGOS TERRITORIALES ENTRE EL SUR DE CHILE Y EL CARIBE COLOMBIANO

Amílcar Forno Sparosvich

Nelly Gutiérrez Rosado

Alén Colipán Cid

Leopoldo Freyle Ipuana



https://doi.org/10.37572/EdArt_3003268954

CAPÍTULO 5.....50

PROMOCIÓN DE AMBIENTES ÉTICOS Y EQUITATIVOS EN LA EDUCACIÓN
SUPERIOR MEXICANA

Jorge Noriega Zenteno

Zulma Sánchez Estrada

Jorge Carlos León Anaya

Saúl Rangel Lara

Ismael Pérez Montes de Oca

Noé López Perrusquia



https://doi.org/10.37572/EdArt_3003268955

CAPÍTULO 6.....60

ENTRE LA LIBERTAD Y LA DESIGUALDAD: FACTORES ESTRUCTURALES Y
POLÍTICAS INCLUSIVAS EN LA ELECCIÓN EDUCATIVA EN A CORUÑA, ESPAÑA

Antía Salgueiro Basadre

Águeda Simais Lorenzo



https://doi.org/10.37572/EdArt_3003268956

CAPÍTULO 7.....81

LA IMPORTANCIA DE LA CONSTRUCCIÓN DE UN PERFIL SOCIOPEDAGÓGICO EN
LOS ALUMNOS DE NUEVO INGRESO

Alma Lucía Hernández Vera

Alicia Sánchez Jaimes

María Eugenia Hernández Gómez



https://doi.org/10.37572/EdArt_3003268957

CAPÍTULO 8..... 91

REFLEXIONANDO SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DESDE LA BIOÉTICA

Roberto Gutiérrez Laboy

 https://doi.org/10.37572/EdArt_3003268958

CAPÍTULO 9..... 101

COMPLEMENTARIDADES NA APRENDIZAGEM PRÉ-ESCOLAR

Leandra Cordeiro

Telma Sousa

Bárbara Martinho

Filipa Marques

Conceição Mendes

 https://doi.org/10.37572/EdArt_3003268959

CULTURA, SABERES, IDENTIDADES Y DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN

CAPÍTULO 10..... 115

PROFUNDIZAR LOS SABERES ANCESTRALES PARA PRACTICAR LA RESILIENCIA EN LA VIDA COTIDIANA UNIVERSITARIA

Lilia Moncerrate Villacis Zambrano

Sebastián Andrés Delgado Robles

Henry Xavier Mendoza Ponce

Andony Leonel Peña Ponce

 https://doi.org/10.37572/EdArt_30032689510

CAPÍTULO 11..... 126

FEMINIZACIÓN DE LA ODONTOLOGÍA, DESDE LA PERSPECTIVA DE LA INTERSECCIONALIDAD Y LAS REPRESENTACIONES SOCIALES FEMENINAS

Martha Patricia Delijorge-González

Georgina del Pilar Delijorge-González

Martha Patricia de la Rosa-Basurto

Luz Patricia Falcón-Reyes

Christian Starlight Franco-Trejo

Martín Jorge Montes-Nava

Jesús Rivas-Gutiérrez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_30032689511

CAPÍTULO 12 140

EDUARDO MARTÍNEZ TORNER, DIVULGADOR DEL PATRIMONIO MUSICAL ESPAÑOL

Pablo Lluch Alemany

 https://doi.org/10.37572/EdArt_30032689512

CAPÍTULO 13 147

LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN BASE A LOS PLANTEAMIENTOS DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL INSTITUTO FEMENINO ISABEL LA CATÓLICA

Natividad Araque Hontangas

 https://doi.org/10.37572/EdArt_30032689513

BIENESTAR, TRAYECTORIAS EDUCATIVAS Y EXPERIENCIA UNIVERSITARIA

CAPÍTULO 14 158

UNA PROPUESTA PARA LA INVESTIGACIÓN DE LA GESTIÓN DE LAS EMOCIONES EN ESTUDIANTES QUE INGRESAN A LAS UNIVERSIDADES EN CHILE

Ricardo Álvarez Carmona

Patricia Cataldo Flores

Renato del Carpio Chávez

Juan Mauricio Díaz Arriagada

Víctor Rojas Vásquez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_30032689514

CAPÍTULO 15 171

LA ESTUPIDEZ ORGANIZACIONAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. UN CASO CONCRETO

José de Jesús Chávez Martínez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_30032689515

CAPÍTULO 16 176

ADAPTAÇÃO DOS ESTUDANTES AO ENSINO SUPERIOR EM ANGOLA: ANÁLISE DAS SUAS DIFICULDADES ANTECIPADAS

Teresa da Glória Paulo

Leandro S. Almeida

 https://doi.org/10.37572/EdArt_30032689516

CAPÍTULO 17	184
--------------------------	------------

SATISFAÇÃO COM AS EXPERIÊNCIAS ACADÉMICAS: UM ESTUDO COM
ESTUDANTES DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO SUPERIOR ANGOLANO

Teresa da Glória Paulo

Álvaro Mafuamau

Pedro João Kanga



https://doi.org/10.37572/EdArt_30032689517

SOBRE O ORGANIZADOR.....	198
---------------------------------	------------

ÍNDICE REMISSIVO	199
-------------------------------	------------

CAPÍTULO 4

EDUCACIÓN SUPERIOR Y PUEBLOS INDÍGENAS Y AFRODESCENDIENTES: DIÁLOGOS TERRITORIALES ENTRE EL SUR DE CHILE Y EL CARIBE COLOMBIANO

Data de submissão: 14/02/2026

Data de aceite: 04/03/2026

Amílcar Forno Sparosvich

Académico
Departamento de Educación
Universidad de Los Lagos
Osorno, Chile
<https://orcid.org/0000-0002-0372-7956>

Nelly Gutiérrez Rosado

Académica, Programa de Derecho
Universidad de La Guajira
Ríohacha, Colombia

Alén Colipán Cid

Titulada, Carrera de Derecho
Universidad de Los Lagos
Osorno, Chile

Leopoldo Freyle Ipuana

Egresado, Carrera de Derecho
Universidad de La Guajira
Ríohacha, Colombia

RESUMEN: El presente trabajo aborda experiencias de formación profesional indígena desarrolladas en el marco de procesos de vinculación interuniversitaria

entre la Universidad de Los Lagos (Chile) y la Universidad de La Guajira (Colombia), situando el análisis en el campo de la Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. A partir de una perspectiva intercultural crítica, el texto examina trayectorias formativas, sentidos de pertenencia, vínculos territoriales y proyecciones comunitarias de estudiantes pertenecientes a los pueblos Mapuche Williche y Wayuu. Se analizan dispositivos de formación, experiencias de intercambio académico y procesos de co-construcción de saberes, evidenciando tensiones estructurales entre matrices universitarias occidentales y epistemologías indígenas. Asimismo, se exploran convergencias y divergencias entre ambos contextos territoriales, destacando el rol de la palabra, el derecho propio, la memoria comunitaria y la responsabilidad colectiva como ejes de la formación profesional indígena. El estudio concluye que los procesos de cooperación interuniversitaria Sur-Sur constituyen plataformas estratégicas para la legitimación de saberes indígenas en educación superior, abriendo horizontes para el fortalecimiento de políticas universitarias interculturales, situadas y territorialmente pertinentes.

PALABRAS CLAVE: educación superior intercultural; vinculación interuniversitaria Colombia-Chile; formación profesional indígena; pueblo Wayuu; pueblo Mapuche Williche.

ENSINO SUPERIOR E POVOS INDÍGENAS E AFRODESCENDENTES: DIÁLOGOS TERRITORIAIS ENTRE O CHILE E O CARIBE COLOMBIANO

RESUMO: O presente trabalho aborda experiências de formação profissional indígena desenvolvidas no marco de processos de vinculação interuniversitária entre a Universidad de Los Lagos (Chile) e a Universidad de La Guajira (Colômbia), situando a análise no campo da Educação Superior e Povos Indígenas e Afrodescendentes na América Latina. A partir de uma perspectiva intercultural crítica, o texto examina trajetórias formativas, sentidos de pertença, vínculos territoriais e projeções comunitárias de estudantes pertencentes aos povos Mapuche Williche e Wayuu. Analisam-se dispositivos formativos, experiências de intercâmbio acadêmico e processos de co-construção de saberes, evidenciando tensões entre matrizes universitárias ocidentais e epistemologias indígenas. Conclui-se que a cooperação interuniversitária Sul-Sul constitui plataforma estratégica para a legitimação de saberes indígenas na educação superior, fortalecendo políticas interculturais territorialmente situadas.

PALAVRAS-CHAVE: educação superior intercultural; vinculação interuniversitária Colômbia-Chile; formação profissional indígena; povo Wayuu; povo Mapuche Williche.

1. EDUCACIÓN SUPERIOR Y PUEBLOS INDÍGENAS EN AMÉRICA LATINA

Durante las últimas décadas, la relación entre educación superior y pueblos indígenas ha transitado desde políticas de acceso compensatorio hacia horizontes de transformación estructural. Si en un primer momento los esfuerzos institucionales se concentraron en ampliar cobertura mediante becas, cupos especiales o programas de nivelación, progresivamente ha emergido un campo más complejo orientado a la reconfiguración de las matrices formativas universitarias.

La creación de programas interculturales, universidades indígenas, institutos territoriales y redes académicas latinoamericanas evidencia la consolidación de un espacio intelectual y político en expansión, atravesado por disputas epistemológicas, institucionales y civilizatorias (Mato, 2015; Dietz & Mateos, 2011). En este marco, la presencia indígena en educación superior deja de ser comprendida exclusivamente como problema de acceso para situarse como cuestión de transformación del conocimiento.

No obstante, diversos estudios han advertido que la inclusión cuantitativa no garantiza procesos interculturales sustantivos. La permanencia de currículos monoculturales, estructuras administrativas centralizadas y jerarquías epistémicas rígidas reproduce formas de colonialidad al interior de las instituciones educativas (Walsh, 2009; Quijano, 2000). Desde esta perspectiva, la universidad continúa operando como dispositivo de validación selectiva de saberes, donde los conocimientos indígenas son frecuentemente folklorizados, instrumentalizados o subordinados a marcos disciplinares occidentales.

En consecuencia, la educación superior intercultural se configura como un campo de tensión entre reconocimiento y transformación. Mientras los Estados y universidades implementan políticas de inclusión, los pueblos indígenas interpelan las bases mismas de la institucionalidad académica, demandando pertinencia territorial, revitalización lingüística, incorporación de autoridades tradicionales y reconocimiento de epistemologías propias.

América Latina constituye, en este sentido, un laboratorio privilegiado de experiencias interculturales en educación superior. Desde México hasta Chile, pasando por Colombia, Brasil, Ecuador, Bolivia, y Perú, se han desarrollado iniciativas que buscan articular formación profesional con proyectos históricos de los pueblos originarios (Mato, 2018). Estas experiencias no son homogéneas: algunas se inscriben en lógicas estatales de gestión de la diversidad, mientras otras emergen desde organizaciones indígenas con mayor autonomía política y curricular.

El tránsito desde modelos de “educación para indígenas” hacia propuestas de “educación con y desde pueblos indígenas” marca un desplazamiento paradigmático relevante. Este giro implica reconocer a los sujetos indígenas no como beneficiarios pasivos de políticas educativas, sino como agentes productores de conocimiento, portadores de memorias históricas y constructores de horizontes civilizatorios alternativos.

En este escenario, la cooperación interuniversitaria latinoamericana adquiere especial relevancia. Los diálogos académicos Sur-Sur permiten articular experiencias formativas situadas, compartir metodologías interculturales y construir marcos interpretativos comunes frente a problemáticas compartidas como racismo estructural, despojo territorial y subalternización epistémica.

Es precisamente en este horizonte donde se inscribe el presente trabajo. La articulación entre procesos formativos desarrollados en el sur de Chile y el Caribe colombiano permite examinar convergencias territoriales, tensiones institucionales y proyecciones comunitarias de la formación profesional indígena en contextos latinoamericanos diferenciados, pero históricamente conectados por matrices coloniales comunes.

2. INTERCULTURALIDAD CRÍTICA Y COLONIALIDAD DEL SABER

Las discusiones contemporáneas sobre educación superior intercultural en América Latina se encuentran profundamente atravesadas por los aportes de las perspectivas decoloniales, las cuales han permitido problematizar la universidad como institución moderna inscrita en matrices históricas de poder, saber y subjetivación. Desde este enfoque, la universidad no constituye un espacio neutral de producción de

conocimiento, sino un dispositivo históricamente situado que ha operado en estrecha relación con los proyectos coloniales y republicanos de construcción estatal.

La noción de colonialidad del poder, desarrollada por Aníbal Quijano (2000), ha resultado particularmente fecunda para comprender cómo las jerarquías raciales, culturales y epistémicas instauradas durante la colonización continúan estructurando las instituciones contemporáneas. En el ámbito universitario, esta colonialidad se expresa en la subalternización de saberes indígenas, la hegemonía de paradigmas científicos occidentales y la validación selectiva de formas legítimas de conocimiento.

Walter Dignolo (2007) profundiza esta crítica al señalar que la modernidad occidental no puede comprenderse sin su contracara constitutiva: la colonialidad. Desde esta perspectiva, las universidades latinoamericanas – herederas de tradiciones eurocéntricas – reproducen esquemas de pensamiento que invisibilizan epistemologías otras, relegándolas a espacios marginales o extracurriculares.

En este contexto, la interculturalidad crítica emerge como propuesta política y epistemológica orientada a transformar –y no solo gestionar– la diversidad cultural en educación superior. Catherine Walsh (2009) distingue esta perspectiva de enfoques funcionales o integracionistas de interculturalidad, los cuales tienden a reducirla a políticas de inclusión simbólica, sin cuestionar las estructuras profundas de producción de conocimiento.

La interculturalidad crítica implica, por el contrario, una reconfiguración de las relaciones entre saberes, sujetos e instituciones. Supone reconocer la legitimidad de epistemologías indígenas, sistemas normativos propios, espiritualidades territoriales y formas comunitarias de transmisión cultural. No se trata únicamente de incorporar contenidos indígenas al currículo, sino de tensionar los marcos ontológicos y epistemológicos que sostienen la formación universitaria.

Diversas experiencias latinoamericanas han avanzado en esta dirección mediante la incorporación de sabios tradicionales como docentes, la creación de cátedras indígenas, la implementación de metodologías comunitarias y la flexibilización de estructuras curriculares (Mato, 2015). Sin embargo, estos avances coexisten con resistencias institucionales, burocráticas y disciplinarias que dificultan transformaciones estructurales sostenidas.

En este escenario, la universidad intercultural se configura como espacio de disputa. Por una parte, opera como plataforma de acceso a certificaciones profesionales, movilidad social y legitimación institucional. Por otra, reproduce lógicas coloniales que tensionan los proyectos históricos de los pueblos indígenas.

Esta ambivalencia no constituye una contradicción accidental, sino una característica estructural del campo. La formación profesional indígena se desarrolla, así, en un terreno atravesado simultáneamente por oportunidades de reconocimiento y por mecanismos de subordinación epistémica.

3. FORMACIÓN PROFESIONAL INDÍGENA Y MANDATO COMUNITARIO

Uno de los hallazgos más consistentes en la literatura latinoamericana sobre educación superior indígena refiere al carácter colectivo de las trayectorias formativas. A diferencia de los itinerarios educativos occidentales – marcadamente individualizantes – la formación profesional indígena suele inscribirse en marcos de responsabilidad comunitaria que reconfiguran sentidos, expectativas y proyecciones del proceso educativo.

Diversos estudios han documentado que el ingreso de estudiantes indígenas a la universidad no responde únicamente a proyectos personales de movilidad social, sino a mandatos familiares, territoriales y organizacionales orientados al fortalecimiento de comunidades de origen (Tubino, 2005; Mato, 2018). En este marco, la obtención de un título profesional no constituye un fin en sí mismo, sino un medio para contribuir a procesos colectivos más amplios.

Este mandato comunitario redefine nociones de éxito académico. Mientras los indicadores universitarios tradicionales enfatizan rendimiento individual, inserción laboral o productividad científica, las comunidades indígenas suelen evaluar la formación en función de su aporte a la revitalización cultural, la defensa territorial, la educación intercultural o la gestión organizacional.

La figura del profesional indígena adquiere, así, un carácter mediador. Se espera que articule saberes académicos con conocimientos territoriales, que traduzca lenguajes jurídicos o administrativos al ámbito comunitario y que contribuya a la interlocución política con el Estado.

Este rol mediador no está exento de tensiones. Los egresados indígenas enfrentan frecuentemente dilemas vinculados a la distancia cultural generada por la formación universitaria, la presión por responder a múltiples expectativas comunitarias y las limitaciones estructurales de los espacios laborales disponibles.

No obstante, lejos de constituir un obstáculo, estas tensiones operan como motores de reconfiguración identitaria. La formación profesional se convierte en espacio de reafirmación cultural, donde los conocimientos adquiridos se reinterpretan desde matrices territoriales propias.

En este sentido, la educación superior indígena no puede comprenderse únicamente como proceso de profesionalización, sino como dispositivo de reproducción y transformación cultural. La universidad se transforma en territorio de negociación identitaria, donde se articulan pertenencias, saberes y proyectos colectivos

4. VINCULACIÓN INTERUNIVERSITARIA SUR-SUR

En el marco de las transformaciones contemporáneas de la educación superior latinoamericana, han emergido con creciente fuerza experiencias de cooperación interuniversitaria orientadas a la construcción de diálogos horizontales entre pueblos, territorios e instituciones del Sur global. A diferencia de los tradicionales modelos de internacionalización académica Norte-Sur, históricamente marcados por asimetrías epistémicas, financieras y políticas, estas iniciativas se fundamentan en el reconocimiento mutuo de trayectorias históricas compartidas, memorias coloniales entrelazadas y desafíos estructurales comunes.

Daniel Mato (2016) ha destacado que las redes académicas interculturales latinoamericanas constituyen espacios estratégicos para la producción colaborativa de conocimiento situado, permitiendo articular experiencias de formación indígena desarrolladas en contextos nacionales diversos. En este sentido, la cooperación Sur-Sur no se limita al intercambio estudiantil o docente, sino que habilita procesos de reflexión conjunta sobre políticas educativas, modelos formativos y dispositivos institucionales de interculturalización universitaria.

Los aportes de Günther Dietz (2017) refuerzan esta perspectiva al subrayar que la interculturalidad en educación superior requiere ser pensada desde escalas regionales, evitando lecturas estrictamente nacionales que invisibilizan circulaciones transfronterizas de saberes, metodologías y prácticas pedagógicas. Las universidades interculturales, los programas de formación indígena y las experiencias de vinculación territorial constituyen, desde esta mirada, nodos de una red latinoamericana en expansión.

La articulación entre universidades del sur de Chile y del Caribe colombiano se inscribe precisamente en este horizonte. A través de seminarios binacionales, pasantías académicas, clases espejo, encuentros virtuales y proyectos de investigación colaborativa, se han generado espacios de diálogo entre estudiantes, académicos y líderes indígenas pertenecientes a los pueblos Mapuche Williche y Wayuu.

Estos dispositivos de vinculación no solo han permitido el intercambio de experiencias formativas, sino también la identificación de problemáticas comunes: tensiones entre saberes indígenas y currículos universitarios, desafíos de revitalización

lingüística, mandatos comunitarios de retorno territorial y disputas por la legitimidad de epistemologías propias.

La cooperación interuniversitaria Sur-Sur se configura, así, como laboratorio político-pedagógico, donde la interculturalidad deja de ser categoría abstracta para materializarse en prácticas concretas de encuentro, escucha y co-construcción de saberes.

5. PUEBLO MAPUCHE WILICHE: EDUCACIÓN Y TERRITORIO

En el caso del pueblo Mapuche Williche del sur de Chile, los procesos de acceso y permanencia en educación superior se encuentran profundamente vinculados a dinámicas territoriales, históricas y organizacionales específicas. La formación profesional indígena ha sido comprendida, en este contexto, no solo como estrategia de movilidad educativa, sino como herramienta de fortalecimiento cultural y proyección política comunitaria.

La emergencia de programas de formación intercultural, carreras técnicas orientadas a la educación indígena y dispositivos universitarios de vinculación territorial ha posibilitado la incorporación de estudiantes williche a espacios formativos históricamente excluyentes. Sin embargo, este ingreso no ha estado exento de tensiones.

Las trayectorias educativas williche suelen articularse con procesos de revitalización lingüística, recuperación ceremonial, defensa territorial y fortalecimiento organizacional. La formación de educadores interculturales, facilitadores lingüísticos y profesionales indígenas ha sido impulsada desde comunidades que conciben la educación como campo estratégico de continuidad cultural.

En este sentido, la universidad aparece simultáneamente como oportunidad y como desafío. Por una parte, ofrece herramientas técnicas, certificaciones profesionales y legitimidad institucional. Por otra, reproduce matrices monoculturales que tensionan las formas propias de transmisión del conocimiento mapuche.

La noción de *kimün* -conocimiento situado- y la centralidad del territorio como espacio pedagógico configuran marcos interpretativos que desbordan las estructuras curriculares occidentales. La formación profesional williche se nutre tanto de saberes académicos como de aprendizajes comunitarios, ceremoniales y familiares.

Asimismo, la responsabilidad de retorno territorial constituye un eje estructurante de las trayectorias formativas. Los estudiantes no se proyectan exclusivamente hacia mercados laborales urbanos, sino hacia espacios comunitarios donde sus conocimientos puedan contribuir a procesos educativos, culturales y organizacionales.

De este modo, la educación superior se integra a un continuum formativo más amplio, donde universidad, comunidad y territorio se articulan como dimensiones interdependientes de la experiencia educativa indígena.

6. PUEBLO WAYUU: PALABRA, DERECHO PROPIO Y FORMACIÓN PROFESIONAL

El pueblo Wayuu, asentado históricamente en el territorio de la Alta y Media Guajira -actualmente dividido entre Colombia y Venezuela- posee una de las estructuras sociopolíticas indígenas más complejas del Caribe suramericano. Su organización social se funda en sistemas clánicos matrilineales (*e'irukuu*), donde la filiación, la herencia, la autoridad y la responsabilidad colectiva se transmiten por línea materna.

En este entramado organizacional, la palabra constituye el eje articulador de la vida social, política y jurídica. La figura del palabrero (*putchipu'u*) encarna el sistema normativo propio wayuu, basado en la mediación, la reparación y el restablecimiento del equilibrio comunitario. A diferencia de los sistemas judiciales occidentales punitivos, el derecho wayuu privilegia la compensación (*adütaa*) y la restauración de vínculos sociales dañados.

Como ha documentado Guerra Curvelo (2002), el palabrero no solo media conflictos, sino que custodia la memoria normativa del pueblo wayuu, operando como garante de la justicia ancestral. Perrin (1995), por su parte, ha señalado que la oralidad jurídica wayuu constituye un sistema sofisticado de regulación social, donde la palabra posee valor vinculante superior al documento escrito.

Los procesos de formación universitaria wayuu dialogan de manera directa con estas estructuras. El ingreso a carreras como Derecho, Educación o Trabajo Social no implica abandono del derecho propio, sino su reconfiguración en clave intercultural. Muchos estudiantes wayuu conciben su formación profesional como herramienta para la defensa jurídica de sus territorios, autoridades tradicionales y sistemas normativos.

La universidad se convierte así en espacio de traducción intercultural, donde categorías jurídicas occidentales – constitución, legislación estatal, derechos humanos – se articulan con principios ancestrales de justicia, mediación y reparación.

Asimismo, la lengua *wayuunaiki*, la artesanía (*kanas*), los rituales de paso como el encierro de la *majayut* y la relación espiritual con el territorio constituyen matrices formativas paralelas a la educación formal. La transmisión de saberes continúa produciéndose en rancherías, espacios familiares y circuitos ceremoniales.

De este modo, la formación profesional wayuu se configura como proceso híbrido, donde universidad y territorio coexisten como fuentes complementarias de conocimiento.

7. DIÁLOGOS TERRITORIALES Y CONVERGENCIAS INTERCULTURALES

El encuentro entre estudiantes, egresados y académicos pertenecientes a los pueblos Mapuche Williche y Wayuu ha permitido configurar un espacio de diálogo interterritorial profundamente fértil en términos analíticos, políticos y pedagógicos.

Lejos de constituir una comparación superficial, estos diálogos han posibilitado identificar convergencias estructurales que atraviesan ambas experiencias formativas, a pesar de las distancias geográficas, históricas y culturales que separan el sur de Chile del Caribe colombiano.

7.1. CENTRALIDAD DEL TERRITORIO

Tanto en el mundo mapuche williche como en el universo wayuu, el territorio no constituye únicamente un soporte geográfico, sino un espacio ontológico donde se inscriben la memoria, la espiritualidad y la organización social.

La formación profesional indígena aparece, en ambos casos, vinculada a responsabilidades territoriales concretas: educación comunitaria, defensa de tierras ancestrales, revitalización cultural y fortalecimiento organizacional.

7.2. VALOR DE LA PALABRA

La palabra emerge como categoría transversal. En el caso mapuche, asociada al *nütram* -conversación formal- al *kimün* transmitido oralmente y a la autoridad de los mayores. En el mundo wayuu, institucionalizada en la figura del palabrero y en los sistemas de mediación normativa.

En ambos contextos, la oralidad no es residual, sino constitutiva de legitimidad social.

7.3. MANDATO COMUNITARIO DE LA FORMACIÓN

Las trayectorias educativas indígenas no responden exclusivamente a proyectos individuales de movilidad social. La formación universitaria se encuentra atravesada por expectativas comunitarias de retorno, servicio y responsabilidad colectiva.

Ser profesional indígena implica, en ambos pueblos, convertirse en mediador entre mundos: universidad ↔ comunidad, derecho estatal ↔ derecho propio, conocimiento técnico ↔ saber territorial.

7.4. RESPONSABILIDAD HISTÓRICA

Los estudiantes participantes de experiencias de vinculación interuniversitaria han señalado reiteradamente la conciencia de estar “abriendo camino” para generaciones futuras. La educación superior se vive como precedente histórico, no como logro individual aislado.

7.5. DEFENSA CULTURAL Y PROYECCIÓN POLÍTICA

La formación profesional se articula con procesos más amplios de defensa cultural, reconocimiento jurídico y proyección política indígena. La universidad deviene plataforma desde la cual disputar representaciones, políticas públicas y marcos normativos.

Estos diálogos no diluyen diferencias ni buscan homogeneizar experiencias. Por el contrario, fortalecen comprensiones situadas de la interculturalidad, basadas en el reconocimiento de trayectorias históricas propias.

Como señala Walsh (2010), la interculturalidad crítica se construye en el encuentro conflictivo entre matrices civilizatorias, no en su integración armónica. Los diálogos territoriales aquí analizados confirman esta premisa, mostrando que la cooperación interuniversitaria Sur-Sur habilita espacios donde la diferencia no se neutraliza, sino que se vuelve productiva.

8. PROYECCIONES DE LA COOPERACIÓN INTERUNIVERSITARIA INTERCULTURAL

Las experiencias de vinculación interuniversitaria desarrolladas entre instituciones de educación superior del sur de Chile y el Caribe colombiano permiten proyectar horizontes de transformación que exceden los marcos puntuales de intercambio académico, instalándose como dispositivos estratégicos para la reconfiguración del campo de Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina.

Lejos de constituir acciones aisladas, estas iniciativas configuran plataformas de articulación política, epistémica y pedagógica que contribuyen a tensionar las matrices monoculturales históricamente dominantes en las universidades latinoamericanas.

8.1. LEGITIMACIÓN DE SABERES INDÍGENAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Uno de los efectos más significativos de la cooperación Sur-Sur radica en la legitimación progresiva de epistemologías indígenas al interior de espacios universitarios.

La presencia de estudiantes, docentes tradicionales, autoridades comunitarias y sistemas normativos propios en actividades formativas, seminarios y proyectos de investigación contribuye a ampliar los marcos de lo reconocible como conocimiento válido.

Este proceso no se limita a la inclusión simbólica de contenidos culturales, sino que habilita la emergencia de marcos interpretativos alternativos, donde territorio, espiritualidad, oralidad y memoria colectiva adquieren estatuto académico.

8.2. AMPLIACIÓN DE HORIZONTES FORMATIVOS

Las experiencias de intercambio académico han permitido a estudiantes indígenas ampliar sus horizontes de comprensión sobre procesos históricos compartidos en América Latina: colonialidad, despojo territorial, racismo estructural, políticas de asimilación y resistencias comunitarias.

El encuentro interterritorial posibilita reconocer que las luchas locales forman parte de tramas continentales más amplias, fortaleciendo perspectivas críticas sobre el rol de la educación superior en estos procesos.

8.3. FORTALECIMIENTO DE IDENTIDADES PROFESIONALES INDÍGENAS

La formación profesional intercultural, nutrida por experiencias comparadas, contribuye a consolidar identidades profesionales situadas. Los egresados no se conciben únicamente como técnicos o licenciados, sino como agentes culturales, mediadores jurídicos, educadores territoriales y defensores de derechos colectivos.

Este posicionamiento redefine los sentidos de ejercicio profesional, desplazando lógicas individualistas hacia mandatos comunitarios de acción.

8.4. PROMOCIÓN DE INVESTIGACIÓN COLABORATIVA INTERCULTURAL

Las redes interuniversitarias posibilitan el desarrollo de investigaciones conjuntas orientadas a problemáticas indígenas compartidas: revitalización lingüística, educación intercultural, derecho propio, juventudes indígenas, género y territorio, entre otras.

Estos procesos investigativos, cuando se construyen desde metodologías participativas y dialógicas, contribuyen a descolonizar prácticas académicas extractivistas, favoreciendo la co-producción de conocimiento.

8.5. INCIDENCIA EN POLÍTICAS PÚBLICAS INTERCULTURALES

Finalmente, la cooperación interuniversitaria intercultural posee potencial incidencia en el diseño e implementación de políticas públicas orientadas a pueblos indígenas y afrodescendientes.

La articulación entre formación profesional, investigación aplicada y vinculación comunitaria permite generar insumos técnicos, jurídicos y pedagógicos que dialogan con marcos institucionales estatales.

Se configura así un circuito virtuoso entre universidad, territorio y política pública.

9. CIERRE GENERAL

La articulación entre educación superior e identidades indígenas no constituye únicamente un campo académico emergente, sino un espacio de disputa histórica por la legitimidad de saberes, territorios y proyectos civilizatorios.

Los diálogos territoriales entre el sur de Chile y el Caribe colombiano permiten visibilizar que la interculturalidad universitaria no se construye desde declaraciones institucionales abstractas, sino desde trayectorias encarnadas, memorias colectivas y compromisos comunitarios que desbordan los marcos formales de la educación superior.

El desafío futuro no radica únicamente en ampliar estas experiencias, sino en profundizar sus alcances transformadores, tensionando estructuras curriculares, dispositivos de evaluación, criterios de validación del conocimiento y formas de gobierno universitario.

Solo en la medida en que estas transformaciones logren arraigarse institucionalmente, la educación superior intercultural dejará de ser un campo periférico para constituirse en horizonte estructurante de la universidad latinoamericana del siglo XXI.

BIBLIOGRAFÍA

Dietz, G., & Mateos Cortés, L. S. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. CGEIB-SEP.

Dietz, G. (2017). Interculturalidad: Una aproximación antropológica. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales* (pp. xx-xx). Abya-Yala.

Guerra Curvelo, W. (2002). *La disputa y la palabra: La ley en la sociedad wayuu*. Ministerio de Cultura de Colombia.

Mato, D. (2015). Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: Experiencias, interpelaciones y desafíos. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 20(2), 17-43.

Mato, D. (2016). Educación superior y pueblos indígenas: Contextos, experiencias y desafíos. UNESCO-IESALC.

Mato, D. (2018). Educación superior, interculturalidad y desarrollo territorial. CLACSO.

Mignolo, W. (2007). La idea de América Latina. Gedisa.

Perrin, M. (1995). *Los practicantes del sueño: El chamanismo wayuu*. Monte Ávila.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 153, 533–580.

Tubino, F. (2005). Interculturalidad crítica y educación en América Latina. *Revista de Educación Intercultural*, xx(x), xx–xx.

Walsh, C. (2009). Interculturalidad, Estado, sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época. Universidad Andina Simón Bolívar.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial. En *Educación intercultural en América Latina* (pp. xx–xx). Abya-Yala.

SOBRE O ORGANIZADOR

Luis Fernando González-Beltrán- Doctorado en Psicología, Profesor Asociado de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI) UNAM, Miembro de la Asociación Internacional de Análisis Conductual (ABAI), de la Sociedad Mexicana de Análisis de la Conducta, del Sistema Mexicano de Investigación en Psicología, y de La Asociación Mexicana de Comportamiento y Salud. Consejero Propietario perteneciente al Consejo Interno de Posgrado para el programa de Psicología 1994-1999. Jefe de Sección Académica de la Carrera de Psicología. ENEPI, UNAM, de 9 de Marzo de 1999 a Febrero 2003. Secretario Académico de la Secretaría General de la Facultad de Psicología 2012. Con 40 años de Docencia en licenciatura en Psicología, en 4 diferentes Planes de estudios, con 18 asignaturas diferentes, y 10 asignaturas diferentes en el Posgrado, en la FESI y la Facultad de Psicología. Cursos en Especialidad en Psicología de la Salud y de Maestría en Psicología de la Salud en CENHIES Pachuca, Hidalgo. Con Tutorías en el Programa Alta Exigencia Académica, PRONABES, Sistema Institucional de Tutorías. Comité Tutorial en el Programa de Maestría en Psicología, Universidad Autónoma del Estado de Morelos. En investigación 28 Artículos en revistas especializadas, Coautor de un libro especializado, 12 Capítulos de Libro especializado, Dictaminador de libros y artículos especializados, evaluador de proyectos del CONACYT, con más de 100 Ponencias en Eventos Especializados Nacionales, y más de 20 en Eventos Internacionales, 13 Conferencia en Eventos Académicos, Organizador de 17 eventos y congresos, con Participación en elaboración de planes de estudio, Responsable de Proyectos de Investigación apoyados por DGAPA de la UNAM y por CONACYT. Evaluador de ponencias en el Congreso Internacional de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey; Revisor de libros del Comité Editorial FESI, UNAM; del Comité editorial Facultad de Psicología, UNAM y del Cuerpo Editorial Artemis Editora. Revisor de las revistas "Itinerario de las miradas: Serie de divulgación de Avances de Investigación". FES Acatlán; "Lecturas de Economía", Universidad de Antioquía, Medellín, Colombia, Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica (PSIENCIA). Buenos Aires, Revista "Advances in Research"; Revista "Current Journal of Applied Science and Technology"; Revista "Asian Journal of Education and Social Studies"; y Revista "Journal of Pharmaceutical Research International".

<https://orcid.org/0000-0002-3492-1145>

ÍNDICE REMISSIVO

A

Abandono escolar 57, 81, 90, 177, 178, 183

Adaptação académica 176, 178, 179, 182, 183

Análisis cognitivo 2

Ancestralidad 115

Aprendizagem 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 114, 176, 178, 179, 180, 181, 186, 188, 193

C

ChatGPT 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8

Cognición distribuida 24, 25, 27, 28, 31, 33

D

Derechos humanos 44, 65, 77, 91, 92, 94, 96

Desenvolvimento 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 178, 182, 184, 186, 187, 193, 194, 195, 196, 197

Desigualdad educativa 60

Dificuldades de adaptação 176, 181

Dinâmica académica 171

Diseño correlacional 12, 13, 16

Diversidad 13, 39, 40, 52, 60, 61, 64, 68, 69, 71, 74, 76, 77, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 117, 122, 123, 124, 129, 131, 132, 141, 148, 154

Divulgación 24, 140, 141, 142, 144, 145, 146

E

Eduardo Martínez Torner 140, 142, 143, 144, 145, 146

Educación 1, 2, 3, 4, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 20, 22, 23, 24, 25, 29, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 87, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 118, 119, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 135, 137, 138, 139, 140, 141, 143, 144, 145, 146, 147, 150, 152, 153, 156, 157, 158, 160, 162, 163, 169, 170, 171, 172, 182, 195

Educación concertada 60, 63, 64, 66, 67, 69, 75, 76, 79

Educación media superior 81, 82, 83

Educación superior intercultural 37, 39, 48

Educación universitaria 1, 2, 13, 100

Eficiência terminal 81, 83, 84
Eleição escolar 60, 61, 62, 64, 65, 67, 69, 70, 71, 74, 77
Empoderamento 126, 127, 129, 135, 136, 137, 139
Ensino Superior 38, 113, 176, 177, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 194, 195, 196, 197
Equidade 9, 14, 16, 17, 18, 50, 51, 52, 53, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 75, 76, 77, 89, 91, 92, 93, 94, 97, 99, 100, 128, 132, 136, 137, 138
Estudantes angolanos 176, 178, 196
Estudantes do 1º ano 179, 184, 189, 194
Estudantes universitários 1, 3, 7, 8, 10, 13, 15, 16, 17, 20, 158, 159, 160
Estupidez organizacional 171, 172, 174
Ética 14, 16, 17, 28, 29, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 76, 91, 92, 94, 95, 96, 100, 123
Ética profissional 50, 51

F

Feminização 126, 127, 128, 129, 132, 137, 139
Folclore 140
Formação profissional indígena 37, 39, 41, 43, 45
Formação universitária 40, 41, 44, 45, 50, 71, 168

G

Gemini 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8
Gestão emocional 158, 159, 161, 162, 165, 166, 168

H

Hábitos de estudo 81, 84, 85, 87
História 57, 79, 97, 102, 105, 115, 116, 118, 120, 121, 123, 124, 136, 138, 140, 141, 143, 144, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157

I

Identidade 72, 115, 118, 119, 120, 121, 123, 124, 125, 131, 134, 144, 148, 154, 160, 161
Inclusão educativa 50, 59, 68, 93
Ingeniería de prompts 24, 25, 29
Instituto 24, 58, 81, 82, 88, 101, 113, 114, 133, 139, 143, 145, 147, 149, 151, 155, 156, 157, 170, 176, 179, 180, 182, 183, 184, 190, 195
Integridad académica 50, 52, 55, 59
Inteligencia artificial 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 11, 14, 15, 17, 18, 20, 23, 24, 26, 29, 34, 35, 36, 169

Inteligência Artificial Generativa 24

Inteligência emocional 158, 159, 160, 162, 163, 164, 166, 169, 183

Intervención educativa 81

Investigación cuantitativa 13

M

Mente extendida 24, 25, 27, 28, 31

Metodología 3, 13, 16, 52, 60, 62, 68, 83, 94, 101, 105, 108, 109, 114, 115, 118, 147, 148, 149, 151, 155, 156, 157, 160, 164 169, 173

Modelo de lenguaje generativo 9, 12, 13, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22

P

Patrimonio musical 140, 142, 144, 145

Pensamiento crítico 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 34, 52, 174

Perfil sociopedagógico 81

Políticas inclusivas 60, 62, 63, 67, 74, 76, 77

Práticas de intervenção 102

Pré-escolar 101, 102, 105, 109, 112, 113, 114

Pueblo Mapuche Williche 37, 43

Pueblo Wayuu 37, 44

R

Rendimiento académico 14, 15, 23, 158, 160, 161, 163, 165, 166, 168, 170

Representación social 126, 132, 133, 135

Responsabilidad institucional 50, 76

S

Saberes 28, 29, 33, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 48, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125

Sabiduría 115, 116, 117

Satisfação acadêmica 184, 186, 187, 188, 189, 191, 192, 193, 194, 197

Simbiosis cognitiva 24, 25, 27, 29, 34

T

Tecnología educativa 13

Transición universitaria 158, 168

Transversalidad 126

U

Universidad 1, 2, 3, 9, 12, 16, 21, 22, 23, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 58, 79, 80, 83, 91, 96, 98, 99, 100, 115, 119, 124, 125, 126, 138, 139, 143, 144, 145, 146, 147, 158, 161, 162, 163, 165, 166, 167, 169, 171, 172, 173

V

Vinculación interuniversitaria Colombia-Chile 37

Vivências acadêmicas 182, 184, 187, 197



EDITORIA
ARTEMIS

2026