



GESTIÓN DE CAMBIO DEL ACTO PEDAGÓGICO EN EL SISTEMA EDUCATIVO INDÍGENA PROPIO EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL RESGUARDO INDÍGENA ZENÚ

 Joel José Arroyo Quiñonez¹
jaquin106@gmail.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Venezuela

Recibido: 18/01/2025

Aprobado: 10/04/2025

RESUMEN

El pueblo Zenú demanda un sistema educativo indígena propio (SEIP). Por ello, esta investigación propone generar una aproximación teórica de la gestión de cambio del acto pedagógico en el sistema educativo indígena propio (SEIP), en las instituciones educativas del Resguardo Indígena Zenú. Como metodología se usó el paradigma interpretativo cualitativo y el método fenomenológico. La técnica y los instrumentos para la recolección de los datos fueron la observación participante, la entrevista a profundidad, el diario de campo, grabaciones y fotografías. La población en estudio estuvo conformada por tres (03) actores sociales. Los constructos emergentes generados fueron: demandas del contexto ante el sistema educativo indígena propio; sentido y esencia de la gestión de cambio; orientaciones legales de la gestión de cambio en el sistema educativo indígena propio; recuperación de la memoria y el valor cultural en el acto educativo, y los ejes organizacionales (liderazgo innovador, organización innovadora, calidad y pertinencia, redes de cooperación, políticas de internacionalización).

Palabras clave: acto pedagógico; gestión de cambio; indígena propio; resguardo Zenú; sistema educativo.

MANAGEMENT OF CHANGE IN THE PEDAGOGICAL ACT IN THE INDIGENOUS EDUCATION SYSTEM IN THE EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE ZENÚ INDIGENOUS RESERVATION

ABSTRACT

The Zenú people demand their own indigenous educational system (SEIP). For this reason, it is proposed to generate a theoretical approach to the management of change in the pedagogical act in the indigenous educational system (SEIP), in the educational institutions of the Zenú Indigenous Reservation. The qualitative interpretive paradigm and the phenomenological method. Participant observation, in-depth interviews, field diaries, recordings and photographs were used. Information was collected from 3 social actors to triangulate, categorize and code it. Emerging constructs were generated: demands of the context before the indigenous educational system itself; Meaning and essence of change management; Legal guidelines for change management in the indigenous educational system itself; Recovery of memory and cultural value in the educational act; organizational axes (innovative leadership, innovative organization, quality and relevance, cooperation networks, internationalization policies).

Key words: change management; indigenous own; Zenú indigenous reservation; educational system.

¹ Profesor de Ciencias naturales y Educación Ambiental adscrito a la secretaria departamental de Córdoba (Colombia). Especialista en administración de la informática educativa y Magister en gestión de la tecnología en la Universidad de Santander. Doctor en Educación y Participante del Posdoctorado en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador **Orcid:** <https://orcid.org/0009-0003-4507-5444>. **Universidad de Adscripción:** Universidad de Córdoba, Montería. Colombia.

Introducción

La gestión del cambio relacionado con el ámbito educativo es un proceso adaptativo que responde a las transformaciones consideradas relevantes para la institución y la sociedad. En ellas, la educación es un elemento clave para motivar la transformación física, intelectual y moral del ser humano, siempre orientada hacia la excelencia académica, en pro de construir y visionar más allá la conducción de las organizaciones educativas. Garbanzo (2016), afirma que estas deben alcanzar "altos estándares de calidad en el servicio que ofrecen, traducido en una mejor formación del ser humano, como individuo pleno consigo mismo y con su entorno hacia el bien común" (p. 68).

En este orden de ideas, la educación tiene el poder de actuar sobre la cultura, ya que su intención es transmitir, a través de contextos particulares, la realidad social, la historicidad del sujeto, la apropiación de conocimiento y su perspectiva de desarrollo. Es así, como las comunidades indígenas centran su actuación en el reencuentro con la cultura, la identidad, la autonomía, la memoria colectiva y los elementos que le permiten adaptarse a nuevas formas de convivencia y al desarrollo comunitario y social, desde el proyecto educativo propio y los planes de vida.

La educación propia surge como una necesidad de los pueblos indígenas, a partir del reconocimiento de sus prácticas ancestrales como sello de identidad y rescate de autonomía, en pro de recuperar aquello que los diferencia y que los identifica dentro del contexto local y nacional. En Colombia, desde la Constitución Política de 1991 (CP), se han instaurado varias leyes y diferentes normativas para el fortalecimiento de la educación propia, la cultura, la democracia, la paz, el territorio, entre otros elementos. En ella se muestra que los 81 pueblos, que dominan 75 lenguas distintas, ocupan cerca del 25% del territorio nacional y son considerados patrimonio nacional.

Por ejemplo, en los artículos 7, 8, 10 y 68 se resaltan el respeto y fortalecimiento de los dialectos y lenguas indígenas. Se reconoce y apoya la formación de la educación bilingüe y la identidad cultural. Además, la oficialización del Decreto 2127 (1992) es el marco jurídico para la defensa de los derechos de los pueblos originarios en Colombia, con el surgimiento de la etnoeducación. En el Decreto 2500 (2010), compilado en el Decreto 1075 de 2005, se reconoce el Sistema Independiente Educativo de los Pueblos Indígenas (SEIP).

La educación indígena en Colombia implica comprender la compleja realidad de las comunidades étnicas que sobreviven en la actualidad. A pesar de estar rodeada de un entorno multicultural globalizado, se percibe que la comunidad indígena ha atravesado marcadas tensiones, las cuales van desde la pérdida de su identidad, hasta el desplazamiento continuo y permanente de su legado ancestral, así como la asimilación de etnoeducadores y estudiantes a un sistema escolar estandarizado.

En ese escenario, la educación propia vive la tensión de responder a un currículo externo, que según Ospina (2022), quiere "recuperar el privilegio de enseñar desde la tradición, rompiendo la estructura hegemónica que impone el sistema educativo colombiano y renuncia a seguir manteniendo una escuela que propicia la negación, la imposición cultural y la subordinación al conocimiento occidental" (p. 159). De allí la necesidad que tienen sus pueblos indígenas de reconocer sus derechos, asumir el control de sus propias instituciones y formas de vida, para desarrollar una educación propia que respete y desarrolle su identidad cultural.

Desde esta visión, la realidad colombiana recorre caminos en sus diferentes instituciones educativas, para lograr las transformaciones requeridas y un país acorde con las necesidades de sus actores sociales, por su cultura y la de otros, lo cual es plasmado en un estudio particular, como el de la etnia Zenú, tercer grupo indígena más numeroso de Colombia, quienes habitan principalmente en la región de las sabanas del Caribe entre los departamentos de Córdoba y Sucre. Son reconocidos por su trabajo con la orfebrería y las cerámicas, desde la época precolombina, cuya elaboración en el caso de niños y jóvenes, se alterna con las actividades académicas (Larraín, 2014).

El acceso a la educación es uno de los aspectos en los cuales se han centrado los esfuerzos de este grupo indígena, convirtiéndose en una de sus banderas de lucha junto con las reivindicaciones territoriales, llevándolos a organizarse bajo la figura territorial del Resguardo. Sin embargo, en el proceso de enseñanza emerge una multiplicidad de factores que no son considerados por el docente en la creación del acto educativo de enseñar-aprender, con significados más relacionados con la realidad de las instituciones educativas.

En consecuencia, esta investigación tiene como propósito conocer, desde las vivencias y experiencias, el desarrollo de la práctica educativa en las instituciones para develar, interpretar y comprender sus significados sobre la gestión del cambio del sistema educativo indígena propio del Resguardo Indígena Zenú y así vivir y revivir sus prácticas y experiencias, para generar una aproximación teórica que permita continuar con su historia.

Sustento teórico: gestión de cambio

El cambio puede verse como la capacidad de adaptación a las presiones y demandas del entorno, siendo resultado de acciones racionales de los actores que hacen vida en una organización, para ello se debe contar con la participación y el compromiso de todas las personas involucradas. Según Contreras Colmenares et al. (2023), es concebido como una oportunidad de mejora y no como un fenómeno negativo, este es un factor muy importante que debe ser minuciosamente analizado, puesto que a través de él lograrán ser más competitivos. Chavez y Cardona (2019), lo visualizan como el conjunto de transformaciones que se expresan en un nuevo comportamiento organizacional, como consecuencia de las crisis sociales que emergen de las dinámicas sociales.

Ante estos argumentos, los cambios que se gestan exigen nuevas visiones y posturas organizacionales, con el objetivo de permitirse la adaptación en los entornos rápidamente cambiantes, los cuales están asociadas a las estrategias empleadas para su consecución, de allí que Córlica (2020), plantea que "los cambios exitosos solo son posibles cuando se ha gestionado correctamente la resistencia al mismo" (p. 33).

Requieren responder con efectividad a las demandas del contexto, para responder a las transformaciones y lograr el éxito, puede considerarse fuertemente condicionada y asociada al liderazgo e involucra una sociedad en permanente cambio e instituciones en transformación constante, ya que está constituye un proceso permanente y cotidiano. En el entorno indígena Largo y Zuluaga (2020), mencionan que la educación propia se constituye en "uno de los principales elementos de desarrollo, conocimiento, apropiación y avance de las prácticas culturales de cada uno de los territorios" (p. 1).

La educación se convierte en un componente principal en las organizaciones de la población Zenú permitiendo la creación de programas para revitalizar su cultura. Es así como en 1978 se creó el Programa de Educación Bilingüe e Intercultural, lo que originó un creciente proceso de construcción de propuestas educativas autónomas, impulsadas por las organizaciones y el Ministerio de Educación Nacional (MEN), que tienen como objetivo "proyectar la política etnoeducativa a partir de los planteamientos y exigencias de los pueblos indígenas organizados" (Unicef, s/f).

Estos procesos de cambio y transformaciones les permitieron afianzar el sentido del reconocimiento como culturas milenarias y avanzar por el reconocimiento del principio de autonomía, para el surgimiento de la educación propia, como el camino para la reconfiguración de la educación como una forma de afianzar la identidad, el ejercicio del gobierno propio, la cultura y la identidad como legado milenario.

El Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), desde su integralidad la ley de origen, derecho mayor o derecho propio, contribuye a la permanencia y pervivencia de los pueblos indígenas, de allí que en el Documento Perfil del SEIP (CONTCEPI, 2012), se señala como:

El tejido ancestral y/o conjunto de procesos desde la ley de origen o derecho mayor recoge el pasado, antepasado y presente de los pueblos indígenas, sus cosmogonías y principios que los orientan... asegura la permanencia cultural y pervivencia como pueblos originarios; involucra el conjunto de derechos, procesos, procedimientos y acciones que garantizan el derecho fundamental a la educación indígena; ... se fundamenta en las dinámicas culturales y procesos formativos durante toda la vida, que incluyen la escolaridad desde la cosmovisión indígena, acorde con las realidades sociales, políticas, económicas y culturales de los respectivos pueblos. (p. 36)

Con la presencia indígena en un país se detecta como elemento básico la existencia de un territorio y en cuanto a lo educativo, el aporte de los agentes que desempeñen este servicio. Los *Dinamizadores*, profesores, pedagogos, los mayores y todo aquel que desempeña el rol de dar a conocer el legado ancestral, se considera responsable de las escuelas, de hacer que funcionen los currículos educativos y de ser los promotores de toda iniciativa de carácter colectivo que para el bien de la comunidad.

Metodología

La postura epistémica que se asumió en esta investigación fue el paradigma cualitativo interpretativo, porque se busca comprender y profundizar en el fenómeno, desde la perspectiva de los actores sociales y la búsqueda del significado relacionados, en este caso, con la gestión del cambio del acto pedagógico en el sistema educativo indígena propio en las instituciones educativas del Resguardo Indígena Zenú, donde sus relatos, narraciones y opiniones son del sujeto que los expresa, lo cual legitima sus discursos.

A medida que se desarrollaba la investigación, se fue modificando y reajustando, al reflexionar y tomar decisiones en función de lo que se iba descubriendo, para reflejar la realidad y los puntos de vista de los actores sociales. El carácter circular -las particularidades del método fenomenológico-hermenéutico- permitió volver a etapas anteriores, corregir errores, modificar las técnicas programadas, agregar nuevas técnicas y explorar nuevos hallazgos.

Este método se basó en comprender e interpretar el fenómeno de la gestión del cambio del acto pedagógico en el sistema educativo indígena propio en las instituciones educativas del Resguardo Indígena Zenú, tomando en cuenta las percepciones del entorno, sin producir modificación alguna, para comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas, tratando de experimentar la realidad, tal como ellos.

Se concibió al sujeto como generador de un conocimiento construido a partir de su interacción con el otro (Fuster, 2019 y Husserl, 2016); se asumió la posición de observador, frente a los patrones de acción (fenomenológico), para luego interpretar y reflexionar, en un constante diálogo consigo mismo y los actores del fenómeno estudiado (hermenéutico); para luego generar una aproximación teórica de la gestión de cambio del acto pedagógico en el sistema educativo indígena propio. Se consideraron, como informantes 1 rector y 2 educadores indígenas o etnoeducadores, quienes son representantes indígenas, han ejercido la docencia por más de 15 años y están dispuestos a narrar sus experiencias e intervenir en el proceso de negociación educativa en los territorios del Resguardo Indígena Zenú.

La información sobre el Sistema Educativo Indígena Propio se obtuvo mediante entrevistas, lo que permitió obtener con más naturalidad la información, siempre buscando la opinión y los puntos de vista de los entrevistados. Para el análisis de la información, se realizaron matrices de doble entrada, que muestran la descripción de la información (texto narrativo de los discursos de cada actor social, como respuesta a cada unidad hermenéutica, lo que permitió identificar la categoría y subcategoría que surgieron de los protocolos. Luego, para su análisis interpretativo, se utilizó la triangulación de la información, y se finalizó con la teorización de la gestión de cambio del acto pedagógico en el sistema educativo indígena propio.

Resultados

Para darle cierto rigor científico a los resultados, en el análisis de la información se utilizó la técnica de la triangulación entre las diferentes fuentes de información; *informantes clave*, *teorías* y *visión del investigador*, lo que permitió reafirmar la fiabilidad de la información sobre el fenómeno observado. Esta confrontación entre sujeto-objeto, permitió comprender e interpretar los hallazgos encontrados, tomando en cuenta los significados aportados por las diferentes fuentes y llegar a generar una aproximación teórica de la gestión de cambio del acto pedagógico en el sistema educativo indígena propio en las instituciones educativas del Resguardo Indígena Zenú en Colombia.

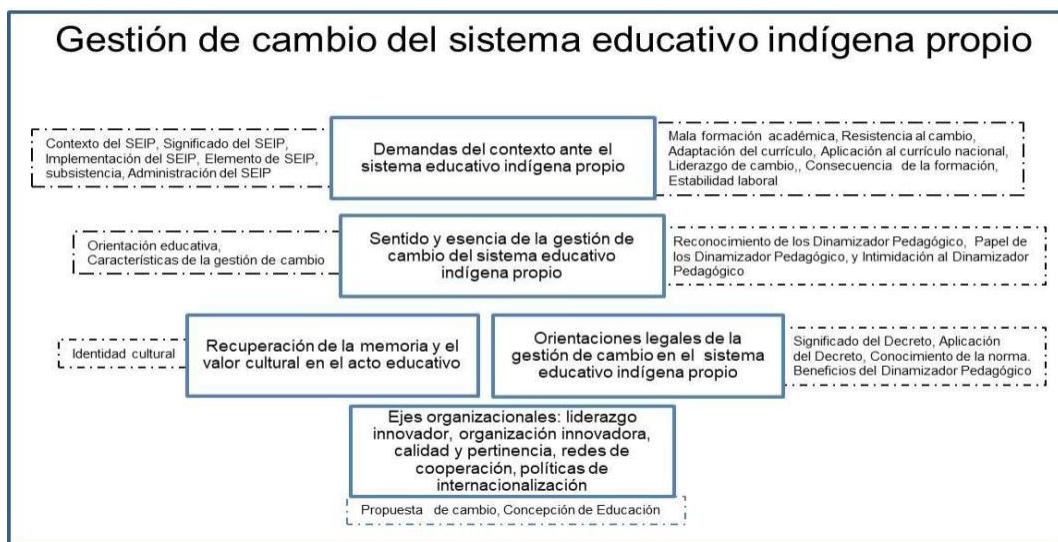
El análisis de datos fenomenológicos se hizo siguiendo la metodología de la reducción, el análisis de declaraciones o afirmaciones específicas para la búsqueda de los significados (Creswell 2008); por ello, el sesgo, la imaginación las estructuras universales y las experiencias del investigador están presentes para obtener una visión general de la experiencia. Se utilizaron las

declaraciones e ideas expuestas durante el diálogo del entrevistado y el entrevistador para generar las unidades de significado y el desarrollo de una descripción que cubriera todo el panorama y recuperara la esencia de la etnia Zenú.

Se elaboraron conjeturas sobre las conexiones entre el fenómeno estudiado y las regularidades subyacentes, que dieron lugar a nuevas categorías emergentes (Cedeño, 2020). Al mismo tiempo, por la flexibilidad y sensibilidad del enfoque metodológico (Herrera, 2018), realice ajustes que me permitieron orientar y lograr un refinamiento conceptual para la comprensión del fenómeno, a través de los conceptos teóricos que emergieron de las subcategorías presentes en las entrevistas sobre sus vivencias, así como de las subcategorías y categorías iniciales, que se muestran en la figura 1.

Figura 1

Categorías emergentes que sustentan la teorización



Teoría emergente 1. Demandas del contexto ante el sistema educativo indígena propio

El sistema educativo debe transformarse tomando en cuenta los cambios que se experimentan en la sociedad. En Colombia esta ha ido evolucionando, en los últimos años, en los diferentes niveles educativos. Sin embargo, el servicio que ofrece aún no satisface las necesidades educativas de todos sus habitantes; todavía existen comunidades rurales e indígenas que continúan sin la posibilidad de participar, lo que dio origen al sistema educativo indígena propio (SEIP), el cual según Moreno (2022):

No es solo para los indígenas, es un tejido de sabidurías que de igual manera debe interactuar con los conocimientos de afuera, para que se reconozcan, se respeten y de igual manera estén para la construcción del tejido social de diversos hilos y colores de lo que es Colombia. (p. 12)

Ahora bien, desde las voces de los actores sociales emergen algunas categorías (ver figura 2), que le dan algunas pinceladas al hecho educativo, partiendo desde el sistema educativo indígena propio. Por lo que se interpreta de sus afirmaciones no lo tienen definido, puesto que lo conciben como un paquete educativo (I1-As1-01-Sc), un modelo educativo propio (I1As2- 02-Sc) y un enfoque educativo (I1-As3-03-Sc). Cada uno, en su concepción, lo visualiza como respuesta para dar sentido a un proyecto educativo del país, que se origina de la influencia y la acción de los movimientos sociales e indígenas en el sector educativo, pedagógico y cultural. Tal como se expresa en el Documento Perfil del SEIP (CONTCEPI, 2012) es: "El tejido ancestral y/o conjunto de procesos que desde la ley de origen o derecho mayor recoge el pasado, antepasado y presente de los pueblos indígenas, sus cosmogonías y principios que los orientan" (p. 36).

Figura 2

Elementos a considerar en las demandas del contexto ante el SEIP



En tal sentido, es importante reconstruir la historia de la educación propia en el resguardo indígena, situando la comprensión y los desafíos que afronta la propuesta educativa frente a las disposiciones e influencias políticas, económicas y culturales que han determinado, históricamente, la relación entre la educación y la cultura. Algunos de ellos expresan: “la historia ha mostrado, la suerte que han tenido otros problemas sociales” (I5As1- 01-Ch); “ojalá que este sistema educativo indígena propio... tenga una suerte distinta” (I6-As1- 01-Co); lo cual sugiere que, a pesar de gestarse algunos cambios en el sistema indígena educativo propio, aún se presentan obstáculos y desafíos en el entorno, en cuanto a su implementación y aplicación, ya que este se encuentra en una fase insipiente y faltan muchas luchas que liberar para su puesta en marcha.

Por lo anterior, cobra fuerza la relevancia la educación propia, la cual se instituye como un elemento de desarrollo, conocimiento, apropiación y avance de las prácticas culturales de cada uno de los territorios indígenas, ya que su puesta en práctica supone el rescate de la cultura y la identidad de los pueblos originarios (Largo y Zuluaga, 2020).

A su vez, en las instituciones educativas hay tendencia a aplicar los currículos a nivel nacional, sin diferenciar a quienes va dirigida, pasando por alto las demandas de la población, que pueden llegar a convertirse en un componente significativo del movimiento indígena para hacer respetar su cultura, lo cual se ve reflejado al plantear: “este sistema educativo indígena propio no se ha implementado” (I7-As1-01-Ia); “no se puede hablar de cambio porque no se ha implementado en sí en nuestro territorio” (I7-As2-02-Ia); “existe un decreto de los que va a desarrollar con la educación

indígena y su administración propia, pero no se ha podido aplicar esto” (I7-As2-03-Ia); “en nuestro contexto, los centros educativos y las instituciones, se aplican los programas curriculares nacionales” (I9-As1-01Ai); “el sistema educativo indígena propio, aún están por verse los frutos” (I9-As1-02-Ai).

La resistencia al cambio es una de las conductas que resalta en los escenarios educativos colombianos. Existe la necesidad de realizar alguna transformación y se esperan reacciones que van desde la aceptación, adaptación, hasta el rechazo, la incomodidad o el disgusto, dependiendo de las personas involucradas (Cosio, 2016). Estas actuaciones son normales e inevitables cuando existe inseguridad con respecto a lo que está por venir y dependerán de la percepción de los individuos. Lo planteado se refleja en la opinión de los informantes al decir: “ha tenido una serie de dificultades, pero han permitido su avance normal” (I10-As1-01-Rd); “cuando existe otra tendencia, por naturaleza hay inconvenientes” (I10As1-02-Rd); “cuando no se cuentan con el apoyo de la comunidad en general, los procesos se hacen más difíciles” (I11-As1-01-Rna).

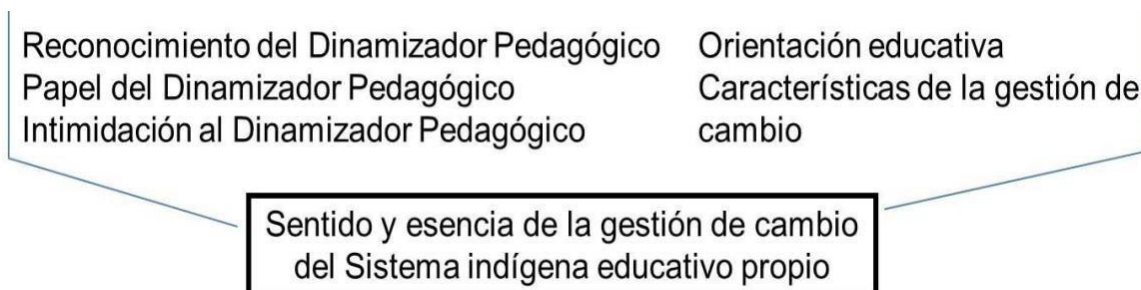
Otro aspecto que se requiere para implementar un cambio es propiciar un liderazgo participativo, donde todos los miembros de un equipo participen en un proyecto, a través de la colaboración y creatividad para lograr objetivos en conjuntos. Basado en la opinión de Morales Peralta (2017): “El individuo respalda su autoridad a partir de las consideraciones u opiniones del resto del grupo, generando un ambiente de confianza y creatividad” (p. 8). De acuerdo con los actores sociales es clave que “los líderes y sabedores tradicionales se involucren en el proceso educativo en el sistema educativo indígena propio” (I43-As3-01Lp); “ya que ello promueve la participación activa de las comunidades en la toma de decisiones sobre la educación de sus hijos” (I43-As3-02-Lp).

Teoría emergente 2. Sentido y esencia de la gestión del cambio en el SEIP

Los procesos de adaptación, para la gestión de cambio del acto pedagógico en el sistema educativo indígena propio, deben tomar en cuenta los conocimientos y habilidades que se necesitan para los nuevos escenarios (ver figura 3), y también lo que tienen que ver con creencias y valores traídos, incluso desde el hogar y reafirmados en el ámbito social. Así lo indica uno de los actores sociales al expresar: “este debe ser un proceso inclusivo, participativo y culturalmente sensible, que tenga en cuenta las necesidades y perspectivas de las comunidades indígenas” (I37-As3-01-Cp).

Figura 3

Elementos en el sentido y esencia de la gestión del cambio en el SEIP



En este sentido, es necesaria una educación asociada al contexto y a la socialización del aprendizaje de conductas, que proveen la familia y la comunidad, ya que ellas conducen a las personas en su comportamiento según las normas establecidas por la sociedad o el contexto particular en el que se encuentran, mientras se les asignen responsabilidades que deben asumir como propias (Palacio y Múnera, 2018).

La gestión de cambio, en un escenario como el planteado, debe permitir a las personas y a los dinamizadores pedagógicos comprender sus reacciones emocionales, para facilitar la transición hacia el cambio, brindándoles el apoyo que necesitan y requieren. También es necesario fomentar la práctica constante de la escucha activa (Martos López et al., 2021). Por consiguiente, se debe dar respuesta a las distintas inquietudes que se presenten y no como se observa en el planteamiento de los actores sociales, quienes expresan: “la administración es la que se torna más bien como una amenaza en el futuro para los docentes” (I16As1-01-Ia); “y donde la elección, y permanencia en el cargo, quedaría a la suerte de la voluntad de los capitanes” (I17As1-02-Is), refiriéndose a los capitanes como aquellas personas que tienen la facultad de decidir.

La gestión de cambio del acto pedagógico en el sistema educativo indígena propio debe estar orientada hacia el recurso humano desde el diagnóstico hasta la permanencia y establecimiento del cambio, tomando como referente la importancia de la participación, el compromiso y la comunicación permanente, invitándolos a ser miembros y que desde su formación profesional, sus competencias y características personales sumen esfuerzos, para poder sacar adelante el cambio y alcanzar los objetivos a través de grupos de trabajo efectivos. Afirmación que se refuerza con lo que plantea uno de los actores sociales: fortalecer su motivación y compromiso, sino también a mejorar la calidad educativa (I48As3-03-Bmc).

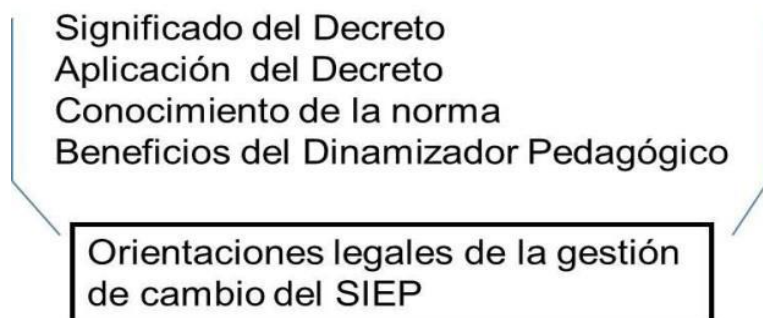
En este sentido, es necesario contar con líderes capacitados, capaces de aprender y enseñar y dispuestos a conducir un proceso de cambio favorable. Al respecto, los actores sociales señalan: “salen como muchas deficiencias y que, por lo general, solo aspiran a laborar como dinamizadores pedagógicos, llegando al magisterio con esas falencias” I21-As1-01-Df. Este testimonio vislumbra lo indispensable de contar con capacitaciones continuas, con la finalidad de otorgarle recursos y estrategias a todos los discentes para hacerlos sentir seguros en esta etapa de cambio. Esto puede lograrse, como dicen los actores sociales, “a través de políticas y programas que promuevan su formación continua” (I44-As3-04-Od); “para aprovechar que en las entidades territoriales están en proceso de capacitación por parte del Ministerio de Educación Nacional (MEN), esto también muestra un compromiso por parte del gobierno en implementar adecuadamente las disposiciones de este decreto” (I47As3-02-Sc).

Teoría emergente 3. Orientaciones legales de la gestión de cambio del SEIP

La legislación ha reconocido expresamente algunos derechos, procedimientos y actividades en esta materia que se podrían conservar, desarrollar y fortalecer desde la cosmovisión indígena en el marco del SEIP, si se considera pertinente para los respectivos pueblos Indígenas. Sin embargo, en el siguiente apartado se reflejarán solo los aspectos que los actores sociales de la investigación consideraron de interés para la gestión de cambio en el sistema educativo indígena propio, como el significado y aplicación del decreto, así como los beneficios para los dinamizadores pedagógicos (ver figura 4).

Figura 4

Elementos de las orientaciones legales de la gestión de cambio del SEIP



La importancia de la Etnoeducación es de carácter nacional debido a que etnias, grupos y comunidades indígenas constituyen la historia y el presente de la nación, por lo que la legislación va dirigida a la protección y conservación de las tradiciones a través de una educación propia y apegada a sus contextos y que responda a sus necesidades, por ello en esta investigación se resalta el significado del decreto. Uno de ellos está relacionado con el impacto en la educación indígena y los recursos disponibles para tal fin, esto se evidencia cuando expresan que: “la Formación Continua, consiste en implementar programas específicos para etnoeducadores, que integren conocimientos tradicionales y académicos” (I49-As3-01-SI); o “Garantizar el acceso a recursos y mejorar la infraestructura educativa” (I50-As3-01-Sa).

En el mismo decreto se les da importancia a los docentes que están inmersos en el proceso educativo de los pueblos indígenas, por su contribución en enaltecer la cultura, hecho que se expone cuando mencionan que “es un paso significativo en el reconocimiento y la dignificación de los etnoeducadores y sus títulos” (I45-As3-01-Sd); “un esfuerzo por saldar una deuda histórica al reconocer y validar los nuevos títulos de los profesionales” (I45-As302-Sd) y “una herramienta importante para el reconocimiento y ascenso de los etnoeducadores en el escalafón docente” (I45-As3-03-Sd); “tanto en términos culturales como académicos” (I45As3- 04-Sd).

Por otro lado, a pesar de lo que representan estos aspectos en el decreto, es necesario mencionar que esa es la visión ideal de quienes conocen el sistema indígena educativo propio y están conscientes de que se deben conseguir estos beneficios que garanticen calidad de vida para los dinamizadores pedagógicos. Esto se ve reflejado cuando mencionan: “el decreto de ser aprobado, no se ha aplicado y se asegura que tiene unas inconsistencias constitucionales” (I26-As2-01Ai); “se necesitaría una revisión para que sea más democrático” (I27As2-01-Ac); “lo que se sabe de la norma es que se aprobó el decreto 1345, pero no se aplica, en el territorio donde elaboramos nos hace falta conocer más la norma” (I28-As2-01-Cc); “mirar la parte cómo se va a seleccionar los dinamizadores pedagógicos indígenas” (I29-As2-01-Cs); “que se va hacer con los docentes de otro régimen como los del 2277 y 1278, en ese sentido no hay claridad para llevarlo al 1345” (I30-As2-01-Ci).

Teoría emergente 4. Recuperación de la memoria y el valor cultural en el acto educativo

La vivencia y construcción del proceso educativo para las comunidades indígenas es una continua lucha por el derecho a formarse en sus costumbre y creencias, lo que evidentemente contribuye y fortalece su identidad como pueblos originarios, porque han experimentado muchas trabas y tensiones. De allí la importancia de que se les permita apropiarse de este escenario institucionalizado y configurarlo a partir de las formas propias de educación, derivadas del pensamiento propio y su cosmovisión (ver figura 5).

Figura 5

Elementos de la Recuperación de la Memoria y el Valor Cultural



Según expresan nuestros actores sociales: “reconocer a la educación propia en su territorio con el fin de preservar sus tradiciones, costumbres y valores culturales que le son propios” (I3-As2-02-Ih); “garantizar una educación de calidad que respete su identidad y contribuya a su desarrollo integral” (I3-As3-03-Ih). Al respecto Montero (2022), señala:

Hoy el llamado es a desaprender, descolonizar y reaprender con las comunidades, con los sabios y sabias en los territorios nuestra propia historia, nuestra propia memoria, es revitalizar la cultura, los idiomas, el pensamiento y los conocimientos de los Pueblos Indígenas, desde el corazón, desde el amor y el sentir. (p. 1)

En tal sentido, la cultura se convierte en un tópico fundamental para el desarrollo de los procesos educativos en el reconocimiento a las comunidades indígenas, dentro de un marco social que se corresponde a las necesidades del territorio, dando paso al surgimiento de poder o autonomía para avanzar en sus particularidades, como afirman los actores sociales: “son un paso crucial hacia la preservación y valoración de las culturas y conocimientos ancestrales de los pueblos indígenas (I3-As3-08-Ih); fortalecimiento de la educación intercultural” (I3-As3-10-Ih); que respete y valore la diversidad cultural” (I3-As316-Ih).

En consonancia con lo expuesto, prevalece la importancia de la participación de los pueblos indígenas en los diversos niveles y espacios de la vida comunitaria y municipal, desarrollando acciones concretas para combatir todo tipo de vulnerabilidad como, por ejemplo, al imponer y

anteponer otra cultura sobre la de ellos. Esta argumentación se confirma con los informantes clave cuando expresan: “se respeta y valora la cultura, tradiciones y conocimientos ancestrales de las comunidades indígenas” (I3-As3-06-Ih); “existe reconocimiento de la importancia de la diversidad lingüística y cultural, y la promoción de una educación inclusiva y equitativa para todos” (I3-As3-11-Ih); “se requiere una comprensión profunda y respetuosa de las culturas, tradiciones y valores de las comunidades indígenas” (I3- As3-04-Ih).

Es importante no dejar de lado los procesos educativos, culturales y sociales de las comunidades indígenas y desligarlas de su avance en el tiempo, ya que es su pilar para la construcción de la paz. Al respecto Largo y Zuluaga (2020), mencionan "el implementar los planes de vida, entre sus seres y hacer, se convierte en un mecanismo para fortalecer la educación propia, al permitir que las comunidades indígenas puedan desarrollar e implementar estrategias para defender los saberes culturales" (p. 15). Evidencia que se resalta en los hallazgos presentes en las afirmaciones exteriorizadas por los informantes que expresar la necesidad de: “desarrollar habilidades interculturales, comprensión de la diversidad cultural y competencias pedagógicas adaptadas a las necesidades de los estudiantes indígenas” (I3As3-05-Ih); “único vestigio cultural que lo identifica son las artesanías, cuyo símbolo representativo es el sombrero vueltaio” (I3-As1-01-Ih).

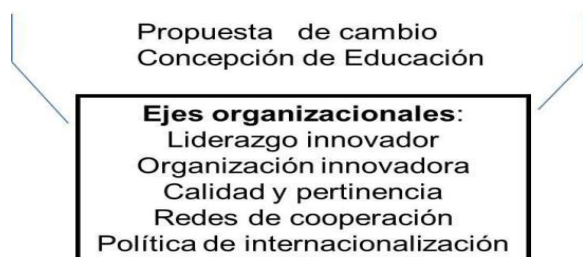
Las experiencias sobre la memoria histórica promovidas desde espacios sociales y populares en las comunidades indígenas, sirven de antesala para reafirmar el reconocimiento de las raíces ancestrales y culturales de nuestros pueblos indígenas como una forma de recuperación de la memoria y el valor cultural en el acto educativo. Según el Observatorio Latinoamericano de Derechos Humanos y Empresas (2021), los saberes ancestrales o tradicionales son " un componente vital de las comunidades étnicas. Desde sus conocimientos, prácticas y rituales, estas comunidades se configuran con una identidad propia que las caracteriza y la diferencia de otras culturas. Son su forma de vivir" (p. 1).

Teoría emergente 5. Ejes organizacionales del SEIP

En el mundo cambiante, en el que las organizaciones se encuentran ante demandas sociales de diferentes grupos e instituciones, se hace necesario su transformación, por ello estas deben modificarse y adaptarse para responder, ya que al pertenecer a una sociedad dinámica, las instituciones están en constante transformación, se necesita transcurrir por los escenarios y adecuarse a su cotidianidad de hacer, para mantenerse alertas en la búsqueda de condiciones propicias, para responder eficientemente a las emergentes demandas sociales (ver figura 6).

Figura 6

Elementos a considerar en los ejes organizacionales en el SEIP



Ante este contexto, se requiere conocer los factores que les permitan participar, asumiendo cambios constantes en sus procesos de gestión en los espacios globales, donde las transformaciones deben expresarse a través de un nuevo comportamiento organizacional, tomando en cuenta las dinámicas sociales que emergen del entorno (Garbanzo, 2016; Chávez y Cardona, 2019).

Para lograr un cambio es necesario conocer cómo gestionar la resistencia al mismo, iniciando con proyectos que generen respuestas a las demandas del contexto asociado al liderazgo (Córica, 2020), en el cual existe una influencia recíproca en un contexto donde, para alcanzar los objetivos, las personas aceptan a alguien como su líder (Silva, 2016). Además, quien quiera asumir este proceso debe transmitir confianza, empatía, ser motivador y creativo, para lograr que su equipo se oriente hacia la misma dirección (Jiménez Riofrío, 2022), lo cual se ve reflejado en las expresiones de los actores sociales: “las personas que van a seleccionar tengan todas las garantías de poderes” (I35-As2-01-Pps); “tuvieran en cuenta para los nuevos educadores que van a entrar para aplicarle la normas” (I32-As2-01-Pa).

Así mismo, se demandan instituciones innovadoras, con líderes capaces de reinventar y actualizar la gestión, que reafirmen su legitimidad y posicionamiento social, asumiendo la competitividad para apropiarse de los nuevos escenarios globales y tecnológicos. Se considera un proceso, donde sus prácticas involucran transformar y mejorar los procesos en forma continua (Lara, 2015).

Esta evolución depende de su estructura institucional, la cual debe incorporar algo nuevo, caracterizado como un cambio creativo y duradero, como corresponde a las instituciones formativas (Cruz y Croda, 2017). La necesidad de hacer cambios significativos y transformadores de ella y sus miembros en los haceres de su praxis debe incluir, como refieren los actores sociales, “una adaptación curricular con conocimientos y perspectivas culturales relevantes para los estudiantes” (I38-As3-01-Pa). Por lo tanto, se hace necesario contar con un personal dispuesto y capacitado para establecer y alcanzar metas ya que, como talento humano de la institución, juega un papel fundamental en la dirección e implementación de las estrategias en la organización, para minimizar los focos de resistencia al cambio.

Esto trasciende en la calidad y la pertinencia que se esperan y necesitan en el sistema indígena de la educación propia, que solicita renovados planes y programas académicos que permitan producir conocimientos, capaces de responder a las demandas del entorno. La calidad en la educación es esencial en los distintos escenarios que se experimentan a nivel mundial, de allí que su búsqueda se ha convertido en paradigma de desarrollo a nivel país (Vega, 2020).

Por pertenecer a una sociedad de redes, en el eje organizacional, se visualizan las *Redes de cooperación*, que dan lugar a formas de trabajo globales y permiten compartir conocimientos y experiencias con organizaciones, instituciones, docentes u personas de otros lugares, desde lo nacional hasta lo internacional, siempre preocupados por una mejora continua en el sistema educativo. Estos son sistemas complejos y dinámicos, de relaciones e interacciones, que deben instaurarse para alcanzar objetivos comunes, de cooperación, intercambio de información, recursos, bienes y servicios (Gutiérrez y Narváez, 2017). Al respecto, los actores sociales opinan que “su proceso de selección sea más participativo” (I33-As2-01-Pp); “participación comunitaria, esto

implica escuchar sus necesidades, preocupaciones y sugerencias y trabajar en colaboración” (I40-As3-01-Pp).

En este orden de ideas, es necesario mencionar a las *Políticas de internacionalización*, un aspecto que no fue considerado por los actores sociales, sin embargo, por la experiencia en el ámbito educativo es ineludible no tomarlo en cuenta, ya que las alianzas internacionales permiten articular proyectos y movilizar recursos más allá de las fronteras. Según Wit y Altbach (2020) permiten: "implementar estrategias internacionales" (p. 12), lo que abriría nuevas posibilidades y alternativas para la educación que deseamos en el sistema indígena educativo propio.

Implicaciones pedagógicas

El análisis de las categorías emergentes orientó la construcción teórica. De allí se concluye que el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), en Colombia, es un camino en construcción y los hallazgos en esta investigación permiten revelar la intencionalidad en la gestión de cambio en el SEIP, partiendo de la realidad observada desde la cotidianidad en las instituciones educativas del Resguardo Indígena Zenú. Partiendo de lo que Contreras Colmenares et al. (2023) consideran "un acto intelectual que se realiza para establecer una representación bien sea conceptual o bien simbólica del fenómeno a través de la información recabada en la realidad" (p. 2). La realidad develada del fenómeno conllevó a una visión transformadora del proceso educativo, que da inicio al legado cultural, a través de una apertura pedagógica (ver figura 7).

Figura 7

Elementos que contribuyeron a la apertura pedagógica



La apertura pedagógica se orientó con la visión de Scharmer (2016), quien parte de los desafíos actuales para propiciar escenarios donde los individuos avancen, con respuestas reactivas y soluciones rápidas, que inviten a reorientar y reconstruir el proceso educativo. Sugiere el recorrido en forma de U, con cinco pasos (ver figura 8). Representan una “íntima conexión con el mundo y avanzar a un conocimiento que surge desde adentro, para poder hacer realidad lo nuevo, descubrir el futuro a través del hacer” (p. 8). Puede aplicarse a grandes proyectos de innovación, como a aquellas iniciativas de cambios menores (Soriano, 2016).

Figura 8

La U como proceso de transformación en 5 pasos (Schamer, 2016)



En esta primera etapa, denominada **Co-iniciar**, se empieza con acciones para la gestión de cambio del acto pedagógico en el SEIP (Colombia), invitando a grupos de personas, que planteen la disconformidad de ellos y su comunidad en el desarrollo de una práctica educativa, que permite formar hombres y mujeres en un proceso holístico e integral, que respete ese querer de los pueblos de posicionar al SEIP en las comunidades.

El segundo paso, **Co-sentir/percibir**, se basa en la observación constante de los escenarios educativos, para que los aportes surjan desde la propia cultura, del conocimiento de la región y la zona de otra cultura, en la que todos los que forman parte del proceso educativo, docentes, estudiantes y comunidad, tomen la decisión de querer formar y tener apertura a una sociedad inclusiva, donde la idea del respeto por el otro y la convivencia, ocupen un lugar central.

El tercer paso, **presenciar**, consiste en conectarse con el origen de la inspiración de la gestión de cambio del acto pedagógico en el SEIP, el cual surge de las visiones, conceptos y acciones de los actores sociales, quienes revelan el conocimiento de sus ideas sobre el fenómeno. Es indispensable dejar de pensar como si fuera una praxis igual a la de los no indígenas, para elevar las posibilidades de los cambios que se requieren.

El paso de **Co-crear** conlleva a realizar una invitación para mostrar con ejemplos reales el futuro a través del hacer, iniciando recorridos en los cuales se debe gestionar, resaltar y orientar para afrontar los procesos de cambio, a través de formas y métodos creativos de trabajo y satisfacer las necesidades cambiantes del entorno. Esta invitación a la **apertura pedagógica** se desarrollará próximamente a través de talleres socializados, en las diferentes en las instituciones educativas del Resguardo Indígena Zenú, donde se abarcarán cada uno de los conceptos emergentes producto de la investigación (ver figura 9).

Figura 9

Elementos de la apertura pedagógica

En el quinto paso, **Co- evolucionar**, permite incorporar lo nuevo en el escenario educativo, ya que facilita, el ver y actuar desde la totalidad. En esta etapa se revisa lo que se ha aprendido luego de haber desarrollado y participado en la invitación a la aplicación. Se utilizará la técnica de grupos focales para obtener información, sobre lo que funciona o no, para decidir su operatividad y realizar los ajustes pertinentes. Se requerirá la participación de otros grupos de interés, instituciones y sectores interesados que puedan apoyar para seguir fortaleciendo la apertura pedagógica en otras instituciones educativas.

Conclusiones

Ante las transformaciones en los diferentes ámbitos de la sociedad, el significado de la palabra cambio es una de las razones por las cuales las organizaciones deben prepararse y actuar dinámicamente, para decidir la forma de aplicar el proceso, las fuerzas que lo impulsan o lo detienen, la resistencia y velocidad del cambio, la actitud de la gente, la oportunidad o los plazos, los niveles, las características y los principios que lo rigen, entre otros. Cada uno de ellos son parte de los temas en los cuales debe profundizar toda organización e institución que pretenda adaptarse y superar los retos.

En este contexto de la investigación se asume en sus inicios como un cambio emergente, que consiste en la capacidad de responder rápidamente a las situaciones inesperadas que pueden presentarse en el entorno. Se lograron develar los significados de la gestión del cambio del acto pedagógico en el sistema educativo indígena propio en las instituciones educativas del Resguardo Indígena Zenú. En las entrevistas se identificaron ochenta y cinco (85) ideas, que fueron agrupadas en cuarenta y nueve (49) subcategorías, para originar 5 constructos emergentes:

1. Demandas del contexto ante el sistema educativo indígena propio.
2. Sentido y esencia de la gestión de cambio del sistema educativo indígena propio.
3. Orientaciones legales de la gestión de cambio en el sistema educativo indígena propio.
4. Recuperación de la memoria y el valor cultural en el acto educativo.
5. Ejes organizacionales (liderazgo innovador, organización innovadora, calidad y pertinencia, redes de cooperación, políticas de internacionalización).

Se evidenció que la legislación colombiana reconoce algunos derechos, procedimientos y actividades que se podrían conservar, desarrollar y fortalecer desde la cosmovisión indígena, fundamentándose en la protección y conservación de sus tradiciones a través de una educación propia y adecuada a sus contextos, que responda a sus necesidades, como la *Formación Continua para etnoeducadores* o dinamizadores pedagógicos, como formadores de las nuevas generaciones. Se visualizó la necesidad de un cambio continuo a través de un líder que propicie y adopte una posición proactiva frente a los cambios que se están produciendo en el sistema educativo, donde cada uno de sus miembros debe estar impulsados por la motivación, la oportunidad y la capacidad para lograrlo.

Es posible lograr esa transformación en aquellas instituciones donde se reconocen las carencias, detectan sus imperfecciones y atrasos, y toman decisiones para superarlas con una actitud proactiva. Se pretende realizar una invitación a la apertura pedagógica, con estrategias para la gestión del cambio y se destaquen las habilidades que incluyen: el desarrollo de la visión, la comunicación, la motivación, la negociación, la toma de decisiones, la acción participativa de todos sus miembros, con trabajo en equipo, el incentivo a la innovación y el trabajo en función de metas.

Esta aproximación teórica de la gestión de cambio del acto pedagógico en el sistema educativo indígena propio se orientó tomando en cuenta la visión de Scharmer (2016), quien sugiere el recorrido en forma de U, con cinco pasos: Co-inicia, Co-sentir/percibir, presenciar, Co-crear y Co-evolucionar, lo cual abre la posibilidad a una institución educativa que cambia y se abre a su entorno. Es necesario participar en las actividades y en la toma de decisiones que afectan a la comunidad, creando redes entre escuelas y conectándose con el mundo global a través de las tecnologías de la información y la comunicación, para las transformaciones que se gestan, en el proceso de aprendizaje en los diferentes ambientes y escenarios.

Referencias

- Cedeño, B. (2020). *La competencia investigativa en una universidad pública ecuatoriana*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. <https://bit.ly/3U8USfT>
- Chavez, N. y Cardona, L. (2019). La gestión del cambio organizacional: el caso de la Corporación Deportiva Los Paisitas. *Revista de Educación Física*, 8(4), 1-11. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/viref/article/view/337343>
- Comisión Nacional de trabajo y concertación de la Educación para los pueblos indígenas (CONTCEPI). (2012). *SEIP: Perfil del Sistema Educativo Indígena Propio*. <https://es.scribd.com/document/105012538/Contcepi-Perfil-Seip-Versionii-2012>

- Contreras Colmenares, A. F., Díaz-Quero, V. R. y Ramírez-Sánchez, R. H. (2023). Fundamentos en la generación de teorías. *Areté, Revista Digital del Doctorado en Educación*, 9(17), 11-42. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2443-45662023000100011
- Córica, J. (2020). Resistencia docente al cambio caracterización y estrategias para un problema no resuelto. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), 255-272. <https://www.redalyc.org/journal/3314/331463171013/html/>
- Cosio, A. (2016). *Inteligencia emocional del director y resistencia al cambio en los docentes de la IE Nicolás Copérnico del distrito de SJL*. [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo, Perú].
- Creswell, J. (2008). *Investigación cualitativa y diseño investigativo*. <https://academia.utp.edu.co/seminario-investigacion-II/files/2017/08/INVESTIGACION-CUALITATIVACreswell.pdf>
- Cruz, R. y Croda, G. (2017). *Concepciones sobre innovación educativa: elementos para su teorización*. Actas del Congreso Nacional de Investigación Educativa-COMIE, 1-10.
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Garbanzo, G. (2016). Desarrollo organizacional y los procesos de cambio en las instituciones educativas, un reto de la Gestión de la Educación. *Revista Educación*, 40(1), 67-87. <https://archivo.revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/22534>
- Gutiérrez, M. y Narváez, M. (2017). Aproximación teórica a las redes de cooperación en el marco de la actividad turística. *Innova Research Journal*, 2(9), 86-97. <https://revistas.uide.edu.ec/index.php/innova/article/view/279/405>
- Herrera, M. (2018). *Modelo de Gestión de las Competencias Investigativas en docentes de la Universidad Técnica de Cotopaxi*. [Tesis doctoral, Universidad Católica Andrés Bello]. <https://bit.ly/3S0a78a>
- Husserl, E. (2016). *La idea de la fenomenología*. Herder.
- Lara, D. (2015). Innovación en la práctica docente. *Revista vinculando*, 1(1) 1-4. <https://vinculando.org/wp-content/uploads/kalins-pdf/singles/innovacion-practicadocente.pdf>
- Larraín, A. (2014). Los indígenas Zenú y la educación propia. Entre la “ausencia” de una lengua tradicional y la reivindicación de otros marcadores étnicos. *Revista Sure*, 3, <https://revistas.unila.edu.br/index.php/sures/article/view/110/>
- Martos López, I.M., Murillo de las Heras, M.M. y Enriquez Rodríguez, I. (2021). Escucha activa por parte del personal de obstetricia a familias en duelo perinatal. *Paraninfo Digital*, 33. <https://ciberindex.com/index.php/pd/article/view/e33020d>

- Montero O. (2022). *La Educación indígena para volver al origen: Los retos del sistema educativo indígena propio* (SEIP). <https://revistaraya.com/oscar-montero/133- laeducacion-indigena-para-volver-al-origen-los-retos-del-sistema-educativo- indigenapropio-seip.html>
- Observatorio Latinoamericano de Derechos Humanos y Empresas. (2021). *Saberes ancestrales*. <https://www.uexternado.edu.co/observatorio-latinoamericano- dederechos-humanos-y-empresas/etni-co-voces-para-las-comunidades-2/saberesancestrales/>
- Ospina, D. (2022). *Tras las huellas de la educación indígena. El caso de la comunidad indígena Cañamomo – Lomaprieta en el departamento de Caldas – Colombia* [Tesis doctoral. Universidad de Salamanca] https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/150711/PDE_OspinaOsorioDA_Ca%C3%B1amomo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Palacio, P. y Múnera, M. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *Psicoespacios*, 12(20), 173–198. <https://doi.org/10.25057/21452776.1046>
- Morales Peralta, L. E. (2017). *Liderazgo participativo en el aprendizaje de los niños y niñas del cuarto año de educación básica en la unidad educativa Rumiñahui”, Sangolquí, cantón Rumiñahui, provincia de Pichincha, periodo 2016*. [Proyecto de investigación presentado como requisito previo a la obtención del Título de Licenciada en Ciencias de la Educación Básica. Universidad Central del Ecuador]. <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/11583>
- Jiménez Riofrío, M. (2022). Gestión educativa y liderazgo educativo; las TIC en la mejora de la competitividad. *Neutrosophic Computing and Machine Learning*, 19, 66–74. <https://zenodo.org/records/5874223>
- Scharmer, O. (2016). *Teoría U: liderando desde el futuro que emerge. Un libro de negocios BK. Berrett-Koehler*. <https://educacion.uahurtado.cl/wpsite/wp-content/uploads/2019/10/scharmer- ottoresumen-de-la-teoria-u.pdf>
- Secretaría del Senado. (1991). *Constitución Política de Colombia* [C.P.] http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html
- Silva, A. (2016). What is Leadership? *Journal of Business Studies Quarterly*, 8(1), 1-5. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=3850234>
- Soriano, R. (2016). Gestión del cambio: una propuesta metodológica desde el proceso estratégico. 360: revista de Ciencias de la Gestión, 1(1), 38–86 <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/360gestion/article/view/14870>
- Unicef. (s/f). *Estrategia de Etnoeducación*. https://www.unicef.org/colombia/sites/unicef.org.colombia/files/2020-04/Brief_Etnoeducacion.pdf

-
- Vega, O. (2020). Calidad en educación superior y acreditación de alta calidad: contextualización. *Avances en Enfermería*, 38(1), 7-8. <https://doi.org/10.15446/av.enferm.v38n1.83875>
- Wit, H. y Altbach, P. (2020). Internationalization in higher education: global trends and recommendations for its future. *Policy Reviews in Higher Education*, 5(1), 1–19. https://www.researchgate.net/publication/345091975_Internationalization_in_higher_education_global_trends_and_recommendations_for_its_future
- Largo, W. y Zuluaga, J. (2020). Educación propia como rescate de la autonomía y la identidad cultural. *Praxis* 16(2), 179-186. https://www.researchgate.net/publication/354654966_Educacion_propia_como_rescate_de_la_autonomia_y_la_identidad_cultural