

# 18



## *¿Puede la universidad transformarse desde los márgenes? Pueblos indígenas, afrodescendientes y el horizonte de una sostenibilidad más allá del discurso*

---

*Can the university be transformed from the margins?  
Indigenous peoples, Afro-descendants, and the  
horizon of a sustainability beyond discourse*

**Leonel Mauricio Álvarez Norales\***

**DOI:** 10.5944/reec.49.2026.45815

Recibido: **15 de julio de 2025**  
Aceptado: **31 de julio de 2025**

---

\*LEONEL MAURICIO ÁLVAREZ NORALES: Profesor de Matemáticas en el grado de Licenciatura por la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Posgrado en Mejora de la Calidad de la Educación de Matemáticas en la Enseñanza Primaria y Secundaria en Okayama University (Japón). Titulado con el Máster Universitario en Estudios Avanzados de Educación en la Sociedad Global, por la Universidad de Salamanca. Beca Programa de co-creación de conocimientos-Japan International Cooperation Agency. Becario de la «convocatoria de becas para realizar estudios de doctorado en la Universidad de Salamanca destinadas a estudiantes latinoamericanos». **Datos de contacto:** E-mail: idu20863@usal.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1096-516X>

## Resumen

No han sido pocas las veces en que la universidad pública latinoamericana se ha visto desbordada por su propio legado institucional. Las demandas largamente acalladas de pueblos indígenas y afrodescendientes —PIAH, por sus siglas comúnmente empleadas en los informes de organismos internacionales— vuelven hoy a interpelar con fuerza los contornos normativos y epistemológicos de lo universitario. ¿Qué ocurre cuando el acceso ya no basta y lo que se pone en juego es la legitimidad misma del saber consagrado? Este artículo se despliega desde esa inquietud, guiado por un enfoque cualitativo, exploratorio y comparativo, este estudio propone un análisis situado de cuatro escenarios nacionales —Brasil, Colombia, México y Honduras— que, lejos de constituir un bloque homogéneo, revelan fisuras, contrastes y políticas en disputa. A través de un enfoque interseccional que no abdica de su dimensión crítica, se examinan tanto las arquitecturas legales como los dispositivos institucionales en juego, sin perder de vista los compromisos supranacionales asumidos en materia de justicia educativa. Ahora bien, ¿hasta qué punto los ODS —especialmente el ODS 4 sobre educación de calidad, el ODS 10 sobre desigualdades y el ODS 16 sobre institucionalidad inclusiva (ONU, 2015)— logran traducirse en transformaciones sustantivas dentro del sistema universitario? ¿No es acaso en el terreno de lo no dicho —la monoculturalidad curricular, la epistemología hegemónica, la asimetría presupuestaria— donde persisten los mayores desafíos? Los hallazgos evidencian un panorama heterogéneo y asimétrico. Brasil se distingue por la consolidación de un sistema nacional de cuotas étnico-raciales, mientras Colombia ha apostado por programas de etnoeducación con participación comunitaria. México, por su parte, articula un modelo institucional alternativo centrado en las universidades interculturales. En cambio, Honduras refleja un despliegue incipiente, caracterizado por una frágil institucionalidad y escasa sostenibilidad política. Más allá del acceso, la investigación sugiere que la inclusión de los PIAH en la educación superior exige transformaciones de fondo en las estructuras de gobernanza, en las epistemologías curriculares y en los criterios de legitimación del saber. Persisten tensiones no resueltas vinculadas con la monoculturalidad académica, la falta de justicia epistémica, el financiamiento precario y la débil articulación con los sistemas universitarios tradicionales. El artículo sostiene que la sostenibilidad universitaria no puede ser reducida a indicadores presupuestarios o técnicos. Esta se configura, ante todo, como una disputa política y epistémica en torno a los sentidos de la universidad pública: su vocación democratizadora, sus horizontes de justicia y su capacidad de incorporar formas de vida y conocimiento subalternizadas.

**Palabras clave:** Educación superior; Pueblos indígenas y afrodescendientes; Inclusión educativa; Justicia epistémica; Objetivos de Desarrollo Sostenible; Educación comparada; Políticas públicas

## Abstract

There have been numerous instances in which Latin America's public universities have been overwhelmed by their own institutional legacy. The long-silenced demands of Indigenous and Afro-descendant peoples —commonly referred to as PIAH in reports by international organizations— now forcefully challenge the normative and epistemological boundaries of the university. What happens when access is no longer enough, and what is at stake is the very legitimacy of consecrated knowledge? This article unfolds from that concern. Guided by a qualitative, exploratory, and comparative approach, the study offers a situated analysis of four national contexts—Brazil, Colombia, Mexico, and Honduras—which, far from forming a homogeneous bloc, reveal fissures, contrasts, and contested policies. Through an intersectional lens that maintains its critical dimension, the article examines both the legal frameworks and the institutional mechanisms at play, without losing sight of supranational commitments made in the field of educational justice. Yet to what extent do the SDGs—especially SDG 4 on quality education, SDG 10 on reducing inequalities, and SDG 16 on inclusive institutions (UN, 2015)—translate into substantive transformations within the university system? Is it not in the realm of the unspoken—the monocultural curriculum, hegemonic epistemology, and budgetary asymmetry—where the greatest challenges persist? The findings reveal a heterogeneous and asymmetrical landscape. Brazil stands out for the consolidation of a national system of ethno-racial quotas, while Colombia has focused on ethno-education programs with community participation. Mexico, in turn, has developed an alternative institutional model centered on intercultural universities. Honduras, by contrast, reflects an incipient process, marked by fragile institutional frameworks and limited political sustainability. Beyond access, the research suggests that including PIAH populations in higher education requires profound transformations in governance structures, curricular epistemologies, and the criteria by which knowledge is legitimized. Unresolved tensions persist, linked to academic monoculturalism, the lack of epistemic justice, precarious funding, and weak integration with traditional university systems. The article argues that university sustainability cannot be reduced to budgetary or technical indicators. Rather, it must be understood primarily as a political and epistemic struggle over the meaning of the public university: its democratizing vocation, its horizons of justice, and its capacity to incorporate subalternized ways of life and knowledge.

**Keywords:** Higher Education; Indigenous and Afro-descendant peoples; Educational inclusion; Epistemic justice; Sustainable Development Goals (SDGs); Comparative Education; Public policy

## 1. Introducción

Desde sus raíces renacentistas, la educación ha sido pensada como mucho más que una herramienta funcional: como un espacio central donde las personas pueden disputarse y reconfigurar su destino. ¿No es acaso en sus márgenes donde se ha trenzado, generación tras generación, la promesa de emancipación frente a los determinismos del linaje, del origen o del dogma? Giovanni Pico della Mirandola, en su célebre *Oratio de hominis dignitate* (1486), no solo formuló una intuición luminosa, sino que sentó a nuestro criterio las bases de una pedagogía filosófica aún vigente: el ser humano no nace con una esencia clausurada, sino con la capacidad de devenir Otro a través del conocimiento (Della Mirandola, 1993). No es, por tanto, la herencia, sino el horizonte formativo lo que define la dignidad humana.

Pero todo horizonte proyecta también sus sombras. ¿Qué sucede cuando el acceso al saber no es un derecho garantizado sino un privilegio condicionado? ¿Cómo pensar la justicia educativa cuando el aula deja de ser espacio de encuentro para volverse mecanismo de selección, exclusión o adaptación forzada? Ya en 1835, Alexis de Tocqueville advertía que, sin un compromiso serio con la formación superior y sin una política pública que democratice el saber, las promesas igualitarias de las sociedades modernas podían desvanecerse. En efecto, sin ese sustento, la igualdad deviene mera apariencia, y la democracia corre el riesgo de convertirse en ritual vacío. Su reflexión —recogida en *De la démocratie en Amérique*— conserva una vigencia. Porque no hablaba solo de educación, sino del sentido último de convivir en libertad.

«Si aquellos que están llamados a dirigir las naciones de nuestros días percibiesen claramente y de lejos estos nuevos instintos, que pronto serán irresistibles, comprenderían que con instrucción y libertad, los hombres que viven en los siglos democráticos no pueden dejar de perfeccionar la parte industrial de las ciencias, y que en adelante, todo el esfuerzo del poder social debe dirigirse a sostener los altos estudios y a crear grandes aficiones científicas» (Tocqueville, 2023, p. 506)

En la actualidad, la Agenda 2030 condensa esa preocupación en coordenadas normativas que trascienden lo técnico: en particular los ODS 4, 10 y 16 configuran un triángulo ético desde el cual las universidades públicas son interpeladas con insistencia. Pero, ¿qué implica hoy estar a la altura de esa interpelación? ¿Se trata simplemente de abrir puertas, o de repensar —radicalmente— lo que significa habitar un aula desde la diferencia?

Dewey (1897), con la agudeza de quien lee el presente con ojos del futuro, sostenía que la educación no es preparación para la vida, es la vida misma. En *Democracia y educación*, propuso algo más que un método pedagógico: un modo de estar en el mundo. El propósito de la educación progresiva, decía, «es participar en la corrección de los privilegios y de las privaciones injustos, no perpetuarlos» (Dewey, 1995, p. 108). A la luz de estas genealogías —que son también genealogías de justicia—, se impone una exigencia política a la par de ontológica: la universidad del siglo XXI no puede limitarse a producir recursos humanos. Si lo hace, traiciona el mandato humanista que la funda. Más bien, debe devenir:

- Espacio de autodeterminación ética (Della Mirandola);
- Baluarte frente a la reproducción de las desigualdades (Tocqueville);
- Escenario de democracia vivida, deliberada y conflictiva (Dewey).

Pero, ¿qué ocurre cuando esta vocación pública se tensiona con condiciones estructurales de exclusión? A diez años de la adopción de la Agenda 2030, los avances en inclusión educativa siguen dibujando una geografía desigual (CEPAL, 2024; Foro Dakar-H, 2024; OACNUD, 2025; UNESCO, 2021). Las trayectorias de estudiantes indígenas y afrodescendientes en la educación superior no se explican solo por cifras o porcentajes: remiten a historias marcadas por el despojo, la exclusión y la lucha por el derecho a existir también en el aula (Mato, 2024; Zsögön, 2025).

Las universidades públicas, lejos de constituir espacios neutrales, reproducen muchas veces lógicas institucionales que marginan o invisibilizan otras formas de saber (De Sousa Santos, 2019; Shahjahan & Edwards, 2022). Esta tensión se expresa tanto en experiencias de discriminación directa (Mato, 2025) como en la escasa presencia de las cosmovisiones, epistemologías y lenguas de los pueblos indígenas y afrodescendientes (PIAH) en el currículo, así como en su subrepresentación persistente en los cuerpos estudiantiles, docentes y de gestión. Como forma de respuesta, han surgido distintas políticas de acción afirmativa que buscan disputar esta exclusión. Entre ellas, se destacan experiencias como el sistema de cuotas de la Universidad Estatal de Río de Janeiro (Brasil), la Universidad Autónoma Indígena de México, o la política de admisión diferenciada para grupos poblacionales especiales en la Universidad del Valle (Colombia) (Oyarzún *et al*, 2017). Estas medidas, aunque heterogéneas en su diseño y profundidad, comparten una preocupación común: abrir la universidad a otros cuerpos, otros saberes y otras formas de habitar lo educativo. Es en este marco que el presente estudio se interroga —desde una mirada situada, crítica y comparativa— por las formas en que distintas políticas e iniciativas desplegadas en Brasil, Colombia, México y Honduras intentan revertir estas dinámicas excluyentes. Más que evaluar su eficacia técnica, el propósito es indagar en qué medida estas estrategias se inscriben en una apuesta por una educación superior inclusiva, democrática y epistémicamente plural, en consonancia con las metas 4.3, 4.5 y 4.7 del ODS 4.

El objetivo es doble: Por un lado, reflexionar críticamente sobre el lugar de la universidad en la configuración de sociedades democráticas, culturalmente plurales y éticamente densas; Por otro, identificar aprendizajes, límites y desplazamientos que puedan nutrir el tránsito hacia modelos de educación superior que no solo incluyan cuerpos diversos, sino que reconozcan saberes, lenguajes y formas de vida históricamente subalternizadas. Porque, como sostiene Fraser (2000, 2008, 2011), la redistribución sin reconocimiento corre el riesgo de ser una coartada filantrópica. No basta con abrir las puertas: es preciso que quien ingresa encuentre allí un mundo dispuesto a reconfigurarse con su llegada.

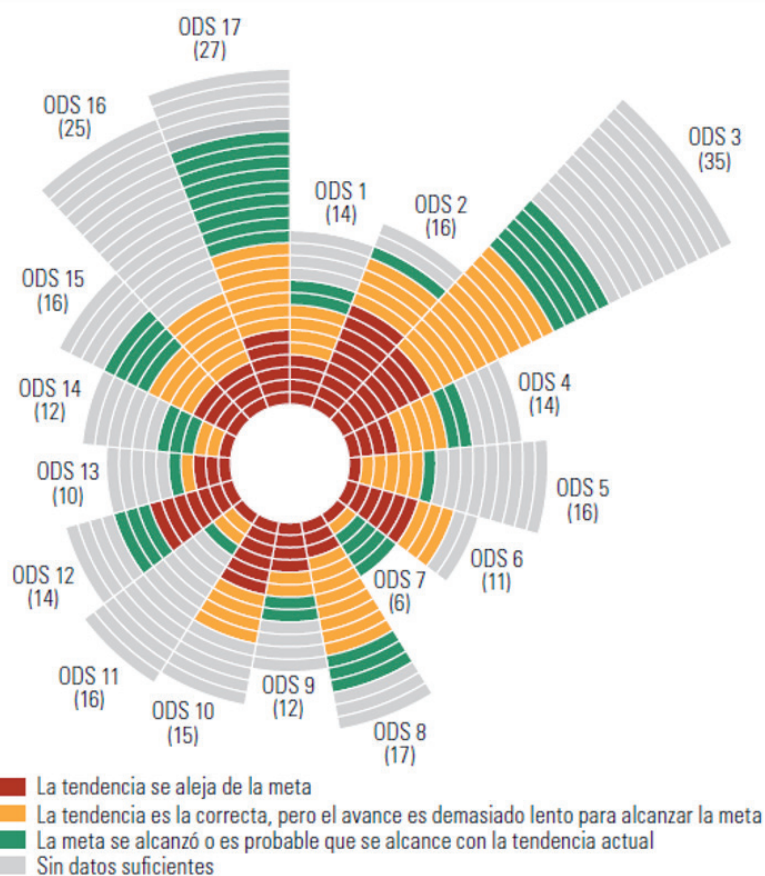
## **2. La situación de los ODS en América latina**

A medida que se aproxima el horizonte temporal de la Agenda 2030, América Latina y el Caribe se enfrentan a una constatación inquietante: los compromisos asumidos con tanto ímpetu en foros multilaterales hoy se ven erosionados por dinámicas estructurales que, lejos de ceder, parecen intensificarse. ¿Qué revela, en este contexto, la retórica del progreso cuando se contrasta con la materialidad de los indicadores? El Octavo Informe de la CEPAL (2025), significativamente titulado *América Latina y el Caribe y la Agenda 2030 a cinco años de la meta: ¿cómo gestionar las transformaciones para acelerar el progreso?*, ofrece más que un balance: es una interpelación a los márgenes del optimismo regional. Si bien el 64 % de las 132 metas evaluadas muestra una trayectoria

formalmente favorable, solo un exiguo 23 % estaría en condiciones reales de alcanzar los umbrales comprometidos para el año 2030. Aún más revelador resulta el dato de que un 36 % de las metas ha experimentado estancamientos o retrocesos respecto de la línea de base establecida en 2015. En ese marco, el ODS 4 —centrado en el derecho a una educación inclusiva, equitativa y de calidad (Foro Dakar-H, 2024)— se convierte en una suerte de barómetro ético del proceso. Las proyecciones disponibles delatan que apenas una de las ocho metas y dos de los diez indicadores asociados podrían cumplirse en tiempo y forma. Aunque cinco metas y cuatro indicadores avanzan en dirección adecuada, el ritmo resulta insuficiente, si no francamente desacoplado de las exigencias del calendario (CEPAL, 2025). Más aún, dos metas y cuatro indicadores muestran una deriva preocupante: no solo no progresan, sino que se alejan progresivamente de los compromisos inicialmente asumidos (véase figura 1). ¿Qué significa, entonces, hablar de sostenibilidad educativa en un contexto en que la voluntad normativa tropieza una y otra vez con los límites de la desigualdad persistente?

Esta fotografía regional no es meramente técnica. Devela una realidad política y estructural más profunda: los sistemas educativos de la región, pese a sus reformas e innovaciones, continúan atrapados en lógicas reproductivas que no logran revertir las desigualdades estructurales (Agudelo, 2016; Dubet & Martuccelli, 2014). La persistencia de brechas de acceso, permanencia y calidad interpela la voluntad efectiva de los Estados para garantizar el derecho a la educación más allá de los enunciados normativos. Una situación similar se verifica en el cumplimiento del ODS 10, relativo a la reducción de las desigualdades. En países como Brasil, Colombia, Honduras y México, las asimetrías en términos de ingreso, acceso a servicios básicos y oportunidades económicas no solo persisten, sino que tienden a profundizarse (Álvarez Norales, 2024; Matías García, 2022). Estas configuraciones socioeconómicas reafirman una matriz de exclusión que actúa como frontera invisible, pero eficaz, en el ejercicio pleno de los derechos sociales (CEPAL, 2024, 2025). En este sentido, la desigualdad no es solo una variable económica: es una estructura que modela el acceso al mundo, al trabajo, al conocimiento y al futuro.





*Figura 1. Proyección del cumplimiento de los ODS en América Latina y el Caribe hacia 2030. Nota. Fuente adaptado de América Latina y el Caribe y la Agenda 2030 a cinco años de la meta ¿Cómo gestionar las transformaciones para acelerar el progreso? Por CEPAL (p. 41, 2025)*

El más reciente informe del Centro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible para América Latina y el Caribe (CODS, 2023) no hace sino reafirmar el sesgo estructural que ya se insinuaba en los balances anteriores. Aunque ciertos indicadores exhiben mejoras puntuales, el rezago permanece como una constante, especialmente en dimensiones neurálgicas como la sostenibilidad ambiental, la inclusión social y el dinamismo económico. En términos más amplios, lo que emerge es un paisaje regional (véase Figura 2) marcado por una combinación persistente de fragilidades: crecimiento económico limitado, altos niveles de desempleo estructural y una concentración regresiva del ingreso que debilita las bases materiales de cualquier horizonte igualitario (Castillo Guzmán & Ocoró Loango, 2021; CEPAL, 2021; CONADEH, 2024). Esta configuración no solo pone en jaque el cumplimiento de los ODS, sino que plantea una pregunta más puntual: ¿puede hablarse de justicia social allí donde las condiciones de existencia continúan siendo precarizadas por lógicas históricas de exclusión?

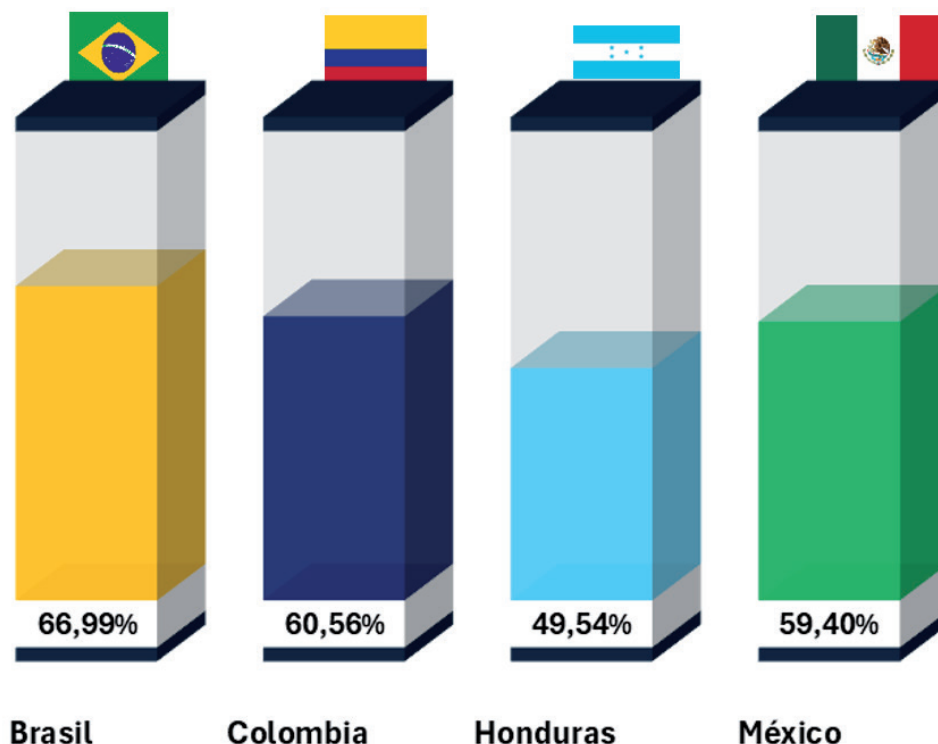


Figura 2. Índice ODS para países seleccionados. Nota. Elaboración propia en base a los datos obtenidos en CODS (2022)

### 2.1. Reconocimiento, exclusión estructural y sostenibilidad social en la universidad latinoamericana

Desde una perspectiva normativo-política, la educación superior ha sido históricamente uno de los espacios privilegiados donde se reproduce —y, en algunos casos, se disputa— la legitimidad del saber (De Sousa Santos, 2018; Marginson, 2024; Marginson & Yang, 2022; Mato, 2021). No se trata solamente de formar profesionales, sino de moldear imaginarios colectivos, organizar jerarquías epistémicas y trazar, con frecuencia, las fronteras simbólicas de lo que cuenta como conocimiento legítimo (Carvalho, 2023; Lebrato, 2024). En este horizonte, la UNESCO (2020) NOS recuerda que las universidades están llamadas a desempeñar un papel decisivo en la promoción de la justicia social, la cohesión territorial y la preservación de la diversidad cultural. Pero tal convocatoria no puede ser leída como una exhortación vacía: implica revisar críticamente la arquitectura institucional, curricular y epistémica de los sistemas universitarios, especialmente en lo que concierne al derecho a la educación superior de aquellos colectivos históricamente desplazados, como los pueblos indígenas y afrodescendientes (CEPAL-FILAC, 2020).

Pérez de Guzmán & Terrón-Caro (2021) insisten en que «la educación tiene que ser baluarte para crear las condiciones que permitan que cada persona pueda participar en el mundo y no quedar excluida del mismo» (p. 15). No es casual que esta afirmación resuene con el imperativo ético de *no dejar a nadie atrás*: ambas ideas configuran una brújula normativa que orienta el sentido de este trabajo. Reconocer que habitamos sociedades profundamente atravesadas por desigualdades no basta; el verdadero desafío consiste

en asumir que hay grupos que, aún hoy, continúan cargando con la herencia persistente de la exclusión estructural. Para ellos, la igualdad formal ha sido —y sigue siendo— una promesa incumplida (Mancinelli, 2024).

Desde el plano jurídico, el derecho internacional ofrece una constelación de instrumentos —declaraciones, convenciones, pactos— que trazan rutas compartidas para los Estados (Marginson, 2024b; Robertson, 2022; Shahjahan & Grimm, 2022; Steiner-Khamsi *et al*, 2024). Aunque muchos de estos documentos adoptan formas declarativas, su inclusión en las agendas nacionales no es inerte. Como señalan Husson & Pérez (2016), su presencia influye directamente en el diseño de políticas públicas, operando como marcos que orientan y reconfiguran sentidos. Espejo Villar (2022) profundiza esta línea al señalar que dichos marcos no son neutros ni externos al campo educativo: actúan como dispositivos simbólicos y normativos que reordenan prioridades. Diversos organismos regionales han advertido reiteradamente que los pueblos indígenas y afrodescendientes figuran entre los sectores más marginados —económica, social y política— de América Latina (CEPAL, 2021; CEPAL-FILAC, 2020; CIDH, 2024; OACNUD, 2025). De allí que el informe elaborado por CEPAL-FILAC (2020) proponga «releer los Objetivos de Desarrollo Sostenible a la luz de los derechos de los pueblos indígenas» (p. 15). Aunque los ODS no los mencionen de forma explícita, la CEPAL (2025) aclara que implican compromisos transversales, en plena consonancia con la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (p. 21).

Ahora bien, debemos recordar que, garantizar tales derechos no es un simple gesto técnico o una operación normativa; implica, ante todo, reconocer al otro como sujeto de derecho, no como destinatario pasivo de políticas. En este sentido, la teoría del reconocimiento, desarrollada por Honneth (1997b, 1997a, 2002), Taylor (1994) y Fraser (1995, 2000, 2008, 2011), ofrece un andamiaje analítico valioso. El concepto de inclusión, desde esta perspectiva, se expande: deja de ser un problema de acceso cuantitativo para volverse una cuestión densa, que interpela la permanencia, el sentido de pertenencia, la equidad de resultados y la validación de identidades múltiples. Esto obliga a reexaminar conceptos como «calidad», «excelencia» o «éxito educativo». ¿A qué criterios responden estas nociones? ¿Desde qué gramática cultural se construyen? ¿Y en beneficio de quiénes?

Fraser (2008) ha sostenido que una concepción robusta de la justicia debe articular redistribución económica, reconocimiento cultural y representación política. A su juicio, políticas educativas centradas únicamente en la distribución de recursos pueden inadvertidamente reproducir nuevas formas de exclusión, si no consideran las dimensiones simbólicas y epistémicas de la desigualdad. Por su parte, Honneth (2002) advierte que el reconocimiento no es solo una condición para la autoestima y la autonomía individual, sino también un requisito para la participación democrática. Su ausencia, por tanto, constituye una forma específica —y profundamente insidiosa— de violencia social. Autores como Fanon (1967) y Coulthard (2014), desde otros marcos de pensamiento, problematizan aún más esta cuestión. Nos recuerdan que el reconocimiento no puede ser administrado desde arriba, como concesión generosa de las instituciones, sino que debe surgir desde abajo: desde las memorias, las lenguas, las corporalidades y las cosmovisiones de quienes han sido históricamente relegados a la condición de «otros». En sus términos, el reconocimiento no puede ser un pacto vertical; ha de devenir afirmación insurgente. La exclusión que experimentan los pueblos indígenas y afrodescendientes en la educación superior de América Latina no se agota en el acceso negado. Se inscribe también en los contenidos curriculares, en la invisibilización de sus epistemes, en los



mecanismos de evaluación culturalmente ciegos y en la ausencia sistemática de representatividad en los órganos de gobierno universitario (Mancinelli, 2021; Mato, 2017, 2024, 2025). Reconocer estas exclusiones no es solo un ejercicio de justicia analítica, sino una condición para pensar en universidades verdaderamente inclusivas, entendidas no como espacios de acogida, sino como territorios en disputa.

En los últimos años, varios países de América Latina han ensayado distintas formas de abrir la universidad a quienes históricamente han sido empujados hacia sus márgenes. Políticas de acción afirmativa, universidades interculturales, becas dirigidas, programas de tutoría y modelos de autonomía educativa subyacen como dispositivos que, si bien diversos en su formulación, comparten un horizonte común: disputar la homogeneidad de lo universitario. Ahora bien, ¿cuánto han logrado transformar estas iniciativas las condiciones reales de inclusión? Si bien representan avances innegables, también es cierto que su impacto ha sido desigual y, en muchos casos, fragmentario. Las tasas de egreso continúan siendo significativamente más bajas entre estudiantes indígenas y afrodescendientes (figura 3), lo que sugiere la persistencia de barreras que exceden lo académico y remiten, más bien, a estructuras sociales profundas. Entre estas: trayectorias educativas dislocadas, precariedad material sostenida, discriminación institucional y un currículum que rara vez interroga su monoculturalidad de base.

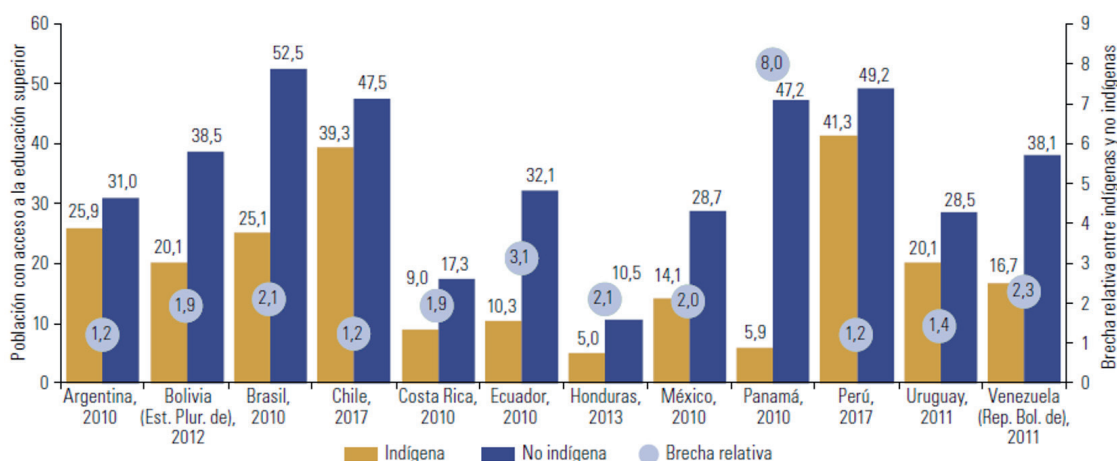


Figura 3. Porcentaje de población indígena y no indígena de 20 a 29 años que accedió a educación superior. Fuente: Adaptado de *Los pueblos indígenas de América Latina – Abya Yala y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*, CEPAL-FILAC (2020)

La ausencia de políticas integrales y sostenidas en el tiempo no solo debilita los logros alcanzados, sino que agudiza la distancia entre inclusión formal y transformación sustantiva (Ocampo, 2021; Verhoeven & Gonzalez, 2024). En este contexto, la educación comparada se presenta no como una técnica neutral de análisis, sino como una herramienta crítica, cargada de potencial epistémico. El problema no es —ni debe ser— importar soluciones de forma acrítica, sino trazar constelaciones: identificar patrones de exclusión, reconocer obstáculos que se reiteran bajo formas distintas y explorar estrategias que, aún en contextos diversos, abren ventanas de posibilidad (Caballero Cortés *et al*, 2016; Egido Gálvez & Martínez Usarralde, 2019). Lo anteriormente expuesto nos permite analizar cómo distintos países latinoamericanos han respondido al desafío de incluir a pueblos indígenas y afrodescendientes en la universidad pública.

Porque lo que está en juego no es la replicación de modelos exitosos, sino algo más hondo: la capacidad de construir instituciones educativas que no se limiten a incluir, sino que se dejen interpelar por las subjetividades que históricamente han sido expulsadas, silenciadas o folklorizadas. Universidades donde esos cuerpos y saberes no solo «entren», sino transformen, resignifiquen y expandan los sentidos mismos de lo educativo. No se trata de abrir puertas sin mover las estructuras; se trata, precisamente, de tensionarlas hasta hacerlas más habitables.

### **2.1.1. Brasil**

Brasil ha sido, sin duda, uno de los países pioneros en la región en institucionalizar políticas de acción afirmativa orientadas a revertir exclusiones históricas en el acceso a la educación superior. La promulgación de la Ley 12.711/2012 —conocida como «Ley de Cuotas»— no solo estableció que al menos el 50 % de las plazas en universidades federales debía destinarse a estudiantes de escuelas públicas, sino que incorporó subcuotas para afrodescendientes, pueblos indígenas y personas con discapacidad. Esta medida, más allá de su efecto distributivo inmediato, reconfiguró los términos del debate público sobre justicia racial, reparación histórica y redistribución epistémica (Carvalho, 2023; Gusson Mendes *et al*, 2023; Lloyd, 2016).

El anclaje de esta política en una concepción ampliada de los derechos humanos fue clave: no se entendió el acceso universitario como un favor o una medida compensatoria, sino como una dimensión concreta del reconocimiento simbólico y de la redistribución material (Oyarzún *et al*, 2017). Su implementación fue acompañada por estrategias complementarias —becas, tutorías, formación intercultural— (Lloyd, 2016) que buscaban sostener la permanencia y favorecer el egreso, en una clara ruptura con lógicas selectivas meritocráticas. Más allá del esquema de cuotas, Brasil ha construido un ecosistema institucional innovador. Universidades como la *Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira* (UNILAB) o la *Universidade Federal da Fronteira Sul* han articulado estructuras curriculares interculturales y dispositivos de gobernanza participativa. En ellas, la universidad no se representa como centro irradiador de saber, sino como territorio en co-construcción con los pueblos que la habitan.

Alineadas con los ODS 4 y 16, estas políticas han contribuido a democratizar el sistema universitario. Sin embargo, persisten desafíos: disputas por su legitimidad, fragilidad presupuestaria y resistencias de sectores conservadores que ven en la diversidad una amenaza a la «excelencia académica» (Gusson Mendes *et al*, 2023; Lloyd, 2016; Trindade *et al*, 2024). A pesar de ello, los estudios empíricos coinciden en subrayar transformaciones concretas: mayor diversidad del estudiantado, presencia creciente en carreras estratégicas y fortalecimiento identitario en el ámbito universitario.

### **2.1.2 Colombia**

Colombia ha desarrollado un marco jurídico que reconoce el derecho a una educación con enfoque étnico y territorial. Desde la Constitución de 1991 hasta la Ley 70 de 1993 y la Ley General de Educación (1994), el concepto de etnoeducación ha ganado un lugar relevante como expresión de autonomía cultural. No obstante, ¿cómo se traduce este reconocimiento en el plano universitario?

La respuesta es ambivalente. Si bien existen experiencias significativas —como los cupos diferenciales, becas y programas de tutoría implementados por universidades

como la del Cauca, Antioquia o la Nacional—, su alcance ha sido desigual y su institucionalización, frágil (Castillo Guzmán & Ocoró Loango, 2021; Clavijo Vélez, 2016). La participación de autoridades comunitarias en procesos de consulta previa constituye un avance en términos de legitimidad democrática, pero no garantiza la transversalización de la interculturalidad en el sistema. Colombia enfrenta una paradoja: ha construido un andamiaje normativo sofisticado, pero la brecha entre el discurso y la práctica sigue siendo amplia (Caro & María, 2019; Castillo Guzmán & Ocoró Loango, 2021). Las tensiones estructurales persisten: racismo institucional, currículos monoculturales, barreras socioeconómicas y territoriales, desarticulación entre la educación básica etnoeducativa y la universidad, y una voluntad política errática. En este contexto, la etnoeducación corre el riesgo de ser reducida a enclave, sin impacto sistémico.

Y sin embargo, la apuesta colombiana por la participación comunitaria y la consulta previa constituye un referente regional. Señala la posibilidad de construir una educación superior donde los derechos colectivos no se vean subordinados a la lógica estatal, sino reconocidos como parte de su propio horizonte normativo.

### 2.1.3. Honduras

El caso hondureño revela con crudeza las limitaciones estructurales que enfrenta la región en el cumplimiento del derecho a la educación superior con enfoque étnico (CEPAL, 2021, 2024, 2025). Aunque la Constitución reconoce los derechos de los pueblos indígenas y afrodescendientes, no existe legislación específica ni políticas públicas consolidadas que garanticen su acceso y permanencia en el sistema universitario. A diferencia de otros países como México Brasil, Honduras no ha desarrollado universidades interculturales ni dispositivos institucionales robustos. Las iniciativas existentes —de carácter puntual, fragmentado y con escaso anclaje presupuestario— no configuran una política de Estado (CIDH, 2024; Foro Dakar-H, 2024; OACNUD, 2025). En muchos casos, las intervenciones dependen de financiamientos temporales o cooperación internacional, sin mecanismos estables de evaluación, seguimiento o expansión.

Esta situación no solo impide avances significativos hacia los ODS 4, 10 y 16 (Gobierno de la República de Honduras, 2024); revela una disonancia estructural entre el reconocimiento jurídico de la diversidad y su negación práctica. La exclusión se expresa no tanto en la ausencia de discursos inclusivos, sino en la ausencia de políticas estructurales que los sustenten. En este sentido, Honduras representa un límite dramático del enfoque declarativo: cuando el reconocimiento no se traduce en institucionalidad, se convierte en gesto vacío.

### 2.1.4. México

México ha desplegado uno de los modelos más avanzados de educación superior intercultural en América Latina. A partir del reconocimiento constitucional del carácter pluricultural de la nación (art. 2º, reforma de 1992), se impulsó la creación de Universidades Interculturales (UI), diseñadas para responder a las necesidades educativas, culturales y lingüísticas de los pueblos originarios (Oyarzún *et al*, 2017). Actualmente, existen once UI en distintos estados. Su modelo se caracteriza por: (1) programas anclados territorialmente; (2) presencia de lenguas indígenas en el currículo; y (3) participación estudiantil y comunitaria en la definición de planes de estudio. Esta propuesta encarna una noción de sostenibilidad social que vincula el derecho a la educación superior con la justicia epistémica, territorial y cultural (Leyva, 2022).

Sin embargo, el modelo no está exento de tensiones. La baja inversión pública, la precariedad de la infraestructura, la escasa articulación con el mercado laboral y la débil legitimación del modelo intercultural en el conjunto del sistema universitario han limitado su expansión. Además, la evaluación y aseguramiento de la calidad siguen anclados en criterios hegemónicos que desestiman las particularidades de las UI (Lloyd, 2023; Zsögön, 2025).

A pesar de su potencia innovadora, las UI siguen ocupando un lugar periférico. La mayoría de los estudiantes indígenas continúa ingresando en universidades convencionales, sin garantías de acompañamiento académico o de reconocimiento de sus identidades. La propuesta intercultural, en ese sentido, enfrenta una contradicción estructural: busca subvertir el modelo, pero opera en sus márgenes (Lloyd, 2023). Desde una perspectiva de derechos humanos, México representa un esfuerzo valioso por trascender el enfoque compensatorio. Sin embargo, la sostenibilidad del modelo exige más que voluntad institucional: requiere redistribución presupuestaria, redefinición de los criterios de calidad y un cuestionamiento profundo de las jerarquías epistémicas que aún atraviesan el sistema.

### 3. Metodología

Este estudio se inscribe en un enfoque cualitativo, exploratorio y comparativo, orientado a analizar las políticas y estrategias universitarias que abordan la inclusión de pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. La investigación parte de una premisa central: la inclusión es, ante todo, un campo de disputa política, epistémica y ética (Ocampo González, 2021). En este sentido, se asume que el análisis de estas políticas no puede disociarse de los compromisos asumidos por los Estados en el marco de los ODS ni de las obligaciones derivadas del corpus internacional de los Derechos Humanos.

Tal como advierten García Ruiz *et al* (2025), «la naturaleza política (activa y reivindicativa) que las formas de producción del conocimiento tienen en el campo disciplinar de la Educación Comparada» (p. 35) condiciona no solo los objetos de estudio, sino también las gramáticas desde las cuales se los interroga. En este sentido investigar desde la Educación Comparada supone implicarse en las tensiones del presente, reconociendo la dimensión conflictiva de todo proceso investigativo. Por ende, se optó por un diseño de estudio de casos múltiples, centrado en cuatro países latinoamericanos: Brasil, Colombia, Honduras y México (véase tabla 1). La selección responde a la voluntad de explorar contrastes significativos que permitan identificar patrones, tensiones y aprendizajes en torno a las políticas de inclusión con enfoque étnico-racial. La elección de los casos se fundamenta en tres criterios articuladores:

- Diversidad en los enfoques institucionales de inclusión en la educación superior, que permite observar distintas formas de problematizar el vínculo entre universidad y justicia social.
- Existencia de marcos normativos diferenciados en materia de equidad étnico-racial, lo cual posibilita explorar cómo se traducen —o se tensan— los derechos colectivos en el plano universitario.
- Presencia de prácticas reconocidas o emergentes que aborden la sostenibilidad universitaria desde un enfoque de derechos, más allá de los indicadores convencionales de calidad o eficiencia.

Así, más que comparar modelos cerrados, se trata de poner en relación territorios, normatividades y experiencias que, si bien disímiles, comparten una pregunta de fondo: ¿cómo construir universidades que no reproduzcan la exclusión, sino que se dejen transformar por las voces históricamente desoídas?

Tabla 1.  
*Características contextuales de los países seleccionados*

País	Población total	IDH	Índice Gini	%PIB invertido en educación
Brasil	212.583.750	0,786	0,51	5,5
Colombia	52.695.952	0,788	0,55	5,3
Honduras	11.005.000	0,645	0,47	4,0
México	126.014.024	0,789	0,44	4,2

*Fuente:* Elaboración propia en base a lo obtenido en CEPALSTAT (2024)

El análisis se organizó en torno a cuatro dimensiones clave (véase tabla 2):

- Marco normativo y legal de inclusión educativa.
- Programas e iniciativas institucionales dirigidas a PIAH.
- Enfoques de sostenibilidad social aplicados a la educación superior.
- Relación de estas políticas con las metas específicas de los ODS 4, 10 y 16.

Tabla 2.  
*Dimensiones e indicadores del estudio*

Dimensión	Indicadores de análisis
Marco Normativo y legal	<ul style="list-style-type: none"><li>• Existencia de leyes, decretos o normativas sobre inclusión, interculturalidad o acción afirmativa.</li><li>• Reconocimiento constitucional o legal de derechos educativos de PIAH.</li><li>• Aplicación efectiva del principio de no discriminación.</li></ul>
Diseño e implementación de políticas publicas	<ul style="list-style-type: none"><li>• Programas de acceso diferenciado (cupos, becas, acompañamiento).</li><li>• Universidades interculturales o comunitarias.</li><li>• Existencia de planes institucionales con enfoque étnico-racial.</li></ul>
Sostenibilidad universitaria y enfoque ODS	<ul style="list-style-type: none"><li>• Relación con ODS 4, 10, 16 (educación, reducción de desigualdades, instituciones inclusivas).</li><li>• Presupuesto y apoyo estatal a programas de inclusión.</li><li>• Mecanismos de evaluación, monitoreo y rendición de cuentas.</li></ul>
Participación y justicia epistémica	<ul style="list-style-type: none"><li>• Participación de estudiantado y líderes indígenas y afrodescendientes en la toma de decisiones universitarias.</li><li>• Inclusión de saberes, lenguas y cosmovisiones propias.</li><li>• Currículos y metodologías interculturales.</li></ul>

*Fuente:* Elaboración propia



El corpus documental que nutre este estudio estuvo conformado por un conjunto diverso de fuentes: legislaciones nacionales, reglamentos y decretos; documentos institucionales producidos por universidades y agencias estatales; informes elaborados por organismos internacionales (véase tabla 3); así como literatura académica vinculada a los campos de la educación superior, la interculturalidad y los derechos de los pueblos indígenas y afrodescendientes, estos documentos nos permitieron interpretar las tramas normativas, institucionales y discursivas que configuran —y a menudo condicionan— las posibilidades de inclusión universitaria con enfoque de justicia.

El análisis se organizó en torno a cuatro dimensiones que operan como ejes interpretativos y no como categorías cerradas: (1) el marco normativo y legal que sustenta las políticas de inclusión; (2) los programas e iniciativas institucionales desplegados en el ámbito universitario; (3) los enfoques de sostenibilidad social presentes, explícita o implícitamente, en dichas iniciativas; y (4) la articulación —o falta de ella— con los Objetivos de Desarrollo Sostenible 4, 10 y 16. A partir de esta estructura, se aplicó una estrategia de análisis temático comparado, orientada a identificar no solo convergencias y divergencias entre los casos seleccionados, sino también zonas de vacío, ambigüedad o tensión. Esta técnica, lejos de buscar uniformidad o equivalencias forzadas, permite establecer patrones analíticos significativos reconociendo la especificidad política, cultural e histórica de cada contexto nacional (Bardin, 1991; Caballero Cortés *et al*, 2016). En otras palabras, se trata de pensar comparativamente sin caer en el espejismo de la homogeneidad.

Tabla 3.  
*Informes consultados*

<b>Informes de Organismos Internacionales</b>	
América Latina y el Caribe y la Agenda 2030 a cinco años de la meta: ¿cómo gestionar las transformaciones para acelerar el progreso?	CEPAL (2025)
Séptimo informe sobre el progreso y los desafíos regionales de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en América Latina y el Caribe	CEPAL (2024)
Progresos realizados para lograr los Objetivos de Desarrollo Sostenible	ONU (2024)
Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible	ONU (2023)
<i>The Sustainable Development Goals Report</i>	ONU (2024)
Panorama de la institucionalidad social de los Pueblos Indígenas y su aporte a la cohesión social de América Latina	CEPAL (2025)
La urgencia de la recuperación educativa en América Latina y el Caribe	UNESCO (2024)
La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030	CEPAL (2022)
Índice ODS 2022 Para América Latina y el Caribe	CODS (2022)
Afrodescendientes y la matriz de la desigualdad social en América Latina: retos para la inclusión	ONU-UNFPA-CEPAL (2020)
Los pueblos indígenas de América Latina — Abya Yala y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Tensiones y desafíos desde una perspectiva territorial	CEPAL-FILAC (2020)
América Latina y el Caribe en la mitad del camino hacia 2030: avances y propuestas de aceleración	CEPAL (2023)

País	Informes nacionales analizados
Brasil	<i>RNV 2024 - Relatório Nacional Voluntário</i>
	<i>Relatório Local Voluntário (RLV) de Implementação da Agenda 2030 no Distrito Federal</i>
Colombia	Cuarto Reporte Nacional Voluntario (2024)
	Acelerar la Implementación Para Una Recuperación Sostenible. Tercer Reporte Nacional Voluntario (2021)
Honduras	III Informe Nacional Voluntario Honduras (2024)
	Informe Anual de Resultados Avances del tercer año de implementación del Marco de Cooperación para el Desarrollo de Honduras (2024)
	Honduras Necesidades Humanitarias y Plan De Respuesta (2024)
	Estado de País: Educación 2024
México	4° Informe Nacional Voluntario, México 2024. Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible
	III Reporte Nacional para la Revisión Voluntaria de México, 2021

Fuente: Elaboración propia

## 4. Resultados

Los hallazgos del análisis comparativo permiten reconstruir, a partir de las cuatro dimensiones definidas, un paisaje desigual y cargado de tensiones en torno a las políticas universitarias de inclusión étnico-racial. Los marcos normativos evidencian un entramado de avances, vacíos y contradicciones que colocan a los países analizados —Brasil, Colombia, México y Honduras— en posiciones muy distintas frente al horizonte de una educación superior plural, equitativa y socialmente sostenible.

### 4.1. Marco Normativo y legal

En el plano legal, todos los países han incorporado, en distintos grados, el lenguaje y los principios de la Agenda 2030. Sin embargo, ese lenguaje no siempre se traduce en disposiciones operativas ni en transformaciones institucionales concretas. La adopción de la semántica de los ODS no garantiza, por sí sola, un marco de derechos robusto.

Brasil y Colombia destacan por la solidez de sus estructuras normativas. En Brasil, la Ley 12.711/2012 constituye un hito que no solo institucionaliza el sistema de cuotas étnico-raciales en universidades federales, sino que introduce una lógica reparadora anclada en los principios de justicia distributiva. Este entramado ha sido reforzado por reglamentaciones complementarias y fallos judiciales que consolidan la no discriminación como eje rector del sistema universitario (Gusson Mendes *et al*, 2023; Trindade & Miléo, 2021). Colombia, por su parte, ha constitucionalizado los derechos colectivos desde 1991, abriendo paso a leyes como la Ley 70 de 1993, que consagran la etnoeducación como expresión jurídica de la autonomía cultural. La participación comunitaria en

la definición curricular —mediante consulta previa— convierte a Colombia en un caso regional paradigmático de pluralismo jurídico aplicado a la educación.

México ocupa una posición intermedia. A pesar del reconocimiento constitucional de la diversidad cultural (1992), no cuenta con una ley nacional que articule sistemáticamente la inclusión universitaria de pueblos indígenas y afrodescendientes. El desarrollo ha sido más bien institucional o regional, especialmente a través de la Ley del Instituto Nacional de Pueblos Indígenas (Reformada en 2023), las Universidades Interculturales, entre otras iniciativas. Aunque esto implica una innovación conceptual, también visibiliza limitaciones estructurales: cobertura restringida (Oyarzún *et al*, 2017), escasa articulación y baja jerarquización en el sistema universitario nacional (Castro *et al*, 2020; Leyva, 2022; Lloyd, 2023; Villafuerte, 2023).

Honduras, en cambio, permanece en un estadio declarativo. El reconocimiento constitucional de los pueblos indígenas y afrodescendientes no se ha traducido en instrumentos jurídicos específicos que orienten la acción estatal. Esta ausencia normativa deja sin herramientas a las universidades y revela la distancia entre discurso constitucional y posibilidad institucional (CEPAL, 2021).

#### **4.2. Diseño e implementación de políticas públicas**

Los países estudiados han desplegado —con diferente intensidad— políticas orientadas a democratizar el acceso y la permanencia en la educación superior (Mancinelli, 2021, 2024; Mato, 2019; Zsögön, 2025). Sin embargo, la profundidad, estabilidad y alcance de estas iniciativas varían considerablemente, en función del grado de compromiso estatal, la capacidad institucional y las presiones de actores comunitarios y académicos. Brasil presenta uno de los modelos más articulados (Trindade *et al*, 2024). La política de cuotas, acompañada por tutorías, becas, formación docente y monitoreo institucional, ha transformado la composición social del estudiantado (Lloyd, 2016). Esta arquitectura va más allá del acceso: introduce un principio de justicia estructural, que reconoce que la equidad no puede depender exclusivamente del mérito individual. A ello se suman propuestas curriculares interculturales en universidades como UNILAB, donde la inclusión se traduce en prácticas pedagógicas y modos de gobernanza.

Colombia ha construido un modelo más fragmentario (Caro & María, 2019; Castillo Guzmán & Ocoró Loango, 2021), aunque con experiencias potentes. La combinación de cupos diferenciados, becas específicas y programas de etnoeducación muestra una voluntad de responder a marcos legales preexistentes, aunque su implementación depende fuertemente de la capacidad institucional y del activismo comunitario. Universidades como la Nacional, la del Cauca o la del Valle han sido referentes, pero el alcance sistémico sigue siendo condicionado.

México se distingue por haber institucionalizado una red de Universidades Interculturales (Oyarzún *et al*, 2017) con fuerte anclaje territorial. Su propuesta no es meramente compensatoria: plantea una reconfiguración epistemológica que vincula lengua, territorio y cosmovisión. Sin embargo, el modelo enfrenta tensiones de fondo: financiamiento precario, falta de reconocimiento por parte de otras IES y una débil articulación con programas estatales de educación superior convencional.

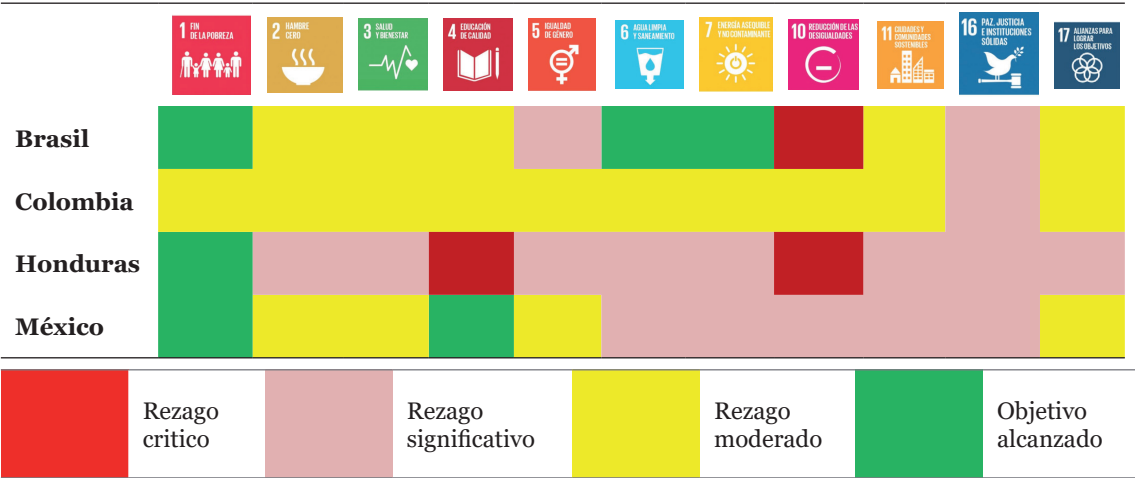
En Honduras, las políticas de inclusión han sido históricamente aisladas y dependientes de voluntades coyunturales (Álvarez Norales, 2024). No obstante, la reciente aprobación de una política de inclusión en la UNAH (Paz-Maldonado *et al*, 2025) y el inicio del diseño de protocolos para el acompañamiento de estudiantes indígenas y

afrodescendientes sugieren una posible inflexión. Aun así, la falta de un marco nacional articulado y la inexistencia de universidades interculturales limitan fuertemente cualquier aspiración transformadora.

4.3. Sostenibilidad universitaria y enfoque ODS

La sostenibilidad universitaria, entendida no solo como persistencia en el tiempo, sino como capacidad para transformar estructuras excluyentes, exige articular compromisos normativos con recursos materiales, voluntad política y cambios epistemológicos. En este sentido, los ODS han funcionado como una plataforma de referencia común, pero su operacionalización ha sido desigual (véase tabla 4).

Tabla 4.  
Tablero de desempeño para los países seleccionados



Nota. Elaboración propia en base a los datos obtenidos en *Índice ODS 2022 para América Latina y el Caribe* por CODS (2022), CEPAL (2025)

En el caso de Brasil y Colombia, se observa un nivel intermedio de desempeño en el ODS 4, con rezagos particularmente visibles en inclusión plena y equidad de trayectorias. Ambos países han integrado los ODS en documentos institucionales, generando informes de seguimiento y planes específicos, aunque con resultados heterogéneos entre regiones (Brasil. Presidência da República. Secretaria-Geral, 2024; Gobierno de Colombia, 2024).

México ha alcanzado indicadores positivos en el ODS 4, pero los rezagos en el ODS 10 revelan la persistencia de desigualdades estructurales (Secretaría de Economía- México, 2024). La tensión entre innovación conceptual e inestabilidad financiera afecta la continuidad de sus políticas más disruptivas. Honduras, en contraste, presenta retrocesos severos en el ODS 4(Gobierno de la República de Honduras, 2024) y otros vinculados a equidad, sin que existan mecanismos consistentes de implementación o monitoreo. El riesgo de que los ODS operen como marco retórico, sin capacidad de transformación, es particularmente alto.

En conjunto, la sostenibilidad aparece como un horizonte disputado. No basta con incluir referencias a la Agenda 2030: se requiere una arquitectura institucional que permita traducir esos compromisos en acciones efectivas, sostenidas y culturalmente pertinentes.

#### 4.4. Participación y justicia epistémica

La inclusión educativa de los pueblos indígenas y afrodescendientes no se agota en el acceso ni en la permanencia: implica disputar los marcos que definen qué saberes circulan, cuáles se legitiman y quiénes tienen derecho a producir conocimiento. La justicia epistémica, en este sentido, constituye no un suplemento, sino un núcleo crítico del derecho a la educación superior.

Colombia ha sido pionera en este plano, desarrollando experiencias de etnoeducación superior con transformación curricular, participación comunitaria y formación docente situada. México, a través de sus Universidades Interculturales, ha introducido prácticas innovadoras que colocan en el centro lenguas, territorios y saberes originarios, aunque su impacto sistémico sigue siendo acotado. Brasil ha dado pasos importantes en representación estudiantil afrodescendiente, pero la reforma curricular con enfoque étnico-cultural avanza lentamente. En Honduras, la justicia epistémica permanece prácticamente ausente, sostenida por una matriz universitaria monocultural que reproduce silencios históricos. Si no se reconoce la pluralidad epistémica como condición para la democracia universitaria, el riesgo es que la inclusión termine domesticada por el sistema que decía querer transformarla.

Tabla 5.

*Modelos de inclusión de PIAH y justicia epistémica en universidades públicas de América Latina*

	<b>Modelo de inclusión de los PIAH</b>	<b>Vínculo con ODS</b>	<b>Fortalezas</b>	<b>Limitaciones</b>
<b>Brasil</b>	Cuotas étnico-raciales	ODS 4, 10, 16	Marco legal claro; escala nacional; acompañamiento estudiantil	Tensiones políticas; desafíos de sostenibilidad presupuestaria
<b>Colombia</b>	Acceso diferenciado y etnoeducación superior	ODS 4, 10, 16	Consulta previa; representación en políticas	Implementación desigual; fragmentación de políticas
<b>Honduras</b>	Reconocimiento legal sin política sostenida	ODS 4, 10, 16	Reconocimiento constitucional; algunas becas y programas aislados	Ausencia de universidades interculturales; políticas fragmentadas y discontinuas
<b>México</b>	Universidades interculturales	ODS 4, 10, 16	Reconocimiento constitucional; currículo con enfoque comunitario	Baja cobertura; escaso reconocimiento dentro del sistema universitario tradicional

*Fuente:* Elaboración propia

## 5. Conclusiones

Desde una mirada crítica y comprometida con la transformación, este estudio sostiene que la Educación Comparada puede devenir una herramienta imprescindible para visibilizar experiencias, nombrar estructuras de exclusión persistente y delinear horizontes de justicia. Alejada de la búsqueda de trasplantes automáticos de políticas, su potencia reside en la posibilidad de construir aprendizajes transferibles, luminarias conceptuales adaptadas a realidades heterogéneas (Egido Gálvez & Martínez Usarralde, 2019; García



Ruiz *et al*, 2025). Las cuotas raciales en Brasil, las consultas previas en Colombia o las universidades interculturales en México no son «buenas prácticas» en sentido estricto; son apuestas epistémicas y políticas que interrogan los sentidos de lo educativo y de lo universitario.

En paralelo, la Educación Supranacional —a través de marcos como la Agenda 2030— ha trazado horizontes normativos con capacidad orientadora (Marginson, 2024b). No obstante, los resultados aquí analizados muestran que la distancia entre el discurso global y las condiciones locales persiste, e incluso se profundiza. Resulta especialmente preocupante el rezago que presentan los países en relación con el ODS 4 (educación de calidad), el ODS 10 (reducción de desigualdades) y el ODS 6 (agua y saneamiento), todos ellos íntimamente vinculados a las condiciones de posibilidad de una educación superior inclusiva (ONU, 2015).

A cinco años del plazo fijado por la Agenda 2030, no se trata de insistir en un cumplimiento técnico de metas, sino de asumir que su sentido profundo —la justicia— aún está por construirse. En este punto, la universidad se revela como un actor estratégico. No basta con declarar su compromiso: es preciso que se reconfigure desde dentro, que asuma su lugar en la historia como institución llamada no solo a incluir, sino a transformarse al compás de las voces que durante siglos fueron expulsadas de sus aulas y epistemes. Las políticas de acción afirmativa desarrolladas en Brasil y Colombia han mostrado resultados medibles en el acceso; las universidades interculturales mexicanas constituyen una inflexión epistémica aún en disputa. Estas iniciativas, aunque incompletas, demuestran que es posible tejer vínculos entre justicia social, diversidad cultural y derechos colectivos. Como advierten Pérez de Guzmán y Terrón-Caro (2021), todos los ODS están, de uno u otro modo, atravesados por el derecho a una educación que no excluya en nombre de la excelencia.

El análisis comparado realizado aquí muestra que no existe un camino único hacia la inclusión. Mientras Brasil prioriza un enfoque redistributivo institucionalizado, México experimenta con estructuras alternativas, Honduras se encamina con políticas de reciente aprobación y Colombia articula formas híbridas dentro del sistema tradicional. Sin embargo, todas estas trayectorias comparten límites estructurales: monoculturalidad curricular, financiamiento volátil, débil articulación sistémica y resistencias institucionales al cambio. En este contexto, la sostenibilidad universitaria no puede reducirse a la continuidad de programas. Exige repensar la universidad en su conjunto: sus lógicas de producción de saber, sus jerarquías internas, sus mecanismos de representación y su apertura —no condescendiente— a otras lenguas, cuerpos y cosmovisiones.

La Educación Comparada, en tanto que campo crítico, nos ofrece en este sentido un doble gesto: el de la denuncia —ante la inclusión simbólica sin transformación— y el de la esperanza —ante las experiencias que anticipan otra universidad posible. Desde esta mirada, la universidad del siglo XXI no puede limitarse a incluir a los sujetos que históricamente ha marginado. Debe transformarse en un espacio habitable para ellos. Eso exige preguntarse no solo a quién se incluye, sino cómo, para qué y desde qué gramáticas del saber (De Sousa Santos, 2018).

Con base en el análisis realizado, se delinean a continuación tres orientaciones estratégicas para avanzar hacia una educación superior centrada en la justicia social y los derechos colectivos:

- Superar el enfoque compensatorio y construir un paradigma intercultural estructural. La inclusión no debe ser una excepción administrativa, sino un principio organizador de las instituciones: del currículo, la gobernanza, la evaluación y el lenguaje académico.
- Fortalecer el financiamiento y la institucionalidad de los modelos inclusivos existentes. Sin estabilidad presupuestaria ni voluntad política sostenida, toda innovación se vuelve precaria. Las universidades necesitan marcos normativos coherentes y mecanismos de evaluación acordes a su especificidad cultural.
- Reconocer y legitimar saberes, lenguas y formas de vida subalternizadas. La justicia epistémica no es un adorno conceptual, sino el corazón de una universidad democrática. Incluir no es integrar lo diverso a lo mismo: es dejarse transformar por ello.

En definitiva, la universidad pública latinoamericana se encuentra ante una encrucijada histórica. Puede persistir como reproductora de desigualdades o devenir territorio de justicia. No se trata de reformas menores. Lo que está en juego es una reconfiguración ética y epistémica de sus fundamentos. Esa es, tal vez, su condición más urgente —y más radical— de sostenibilidad. En este proceso, la cooperación internacional no puede reducirse a mecanismos de financiamiento o transferencia técnica. Está llamada, más bien, a configurar alianzas horizontales, epistémicamente plurales y políticamente comprometidas con los derechos colectivos. Fortalecer redes regionales, compartir experiencias transformadoras y construir marcos de evaluación situados desde el Sur Global son condiciones indispensables para avanzar hacia una educación superior que no solo amplíe el acceso, sino que dispute sus sentidos desde una clave de justicia estructural.

## 6. Referencias

- Agudelo, J. E. B. (2016). Una inclusión excluyente: Reconfigurando la inclusión en la escuela. *Revista de Investigaciones UCM*, 16(27), 178–188.
- Álvarez Norales, L. M. (2024). Políticas de inclusión educativa en la región del triángulo norte de centroamérica: Desafíos, realidades y oportunidades. *Comparative cultural studies: European and Latin American Perspectives*, (19), 1–24. <https://doi.org/10.46661/ccselap-11093>.
- Bardin, L. (1991). *Análisis de contenido* (Vol. 89). Ediciones Akal.
- Brasil. Presidência da República. Secretaria-Geral. (2024). *Relatório nacional voluntário brasileiro* (No. 2). [https://www.gov.br/secretariageral/pt-br/cnods/RNV\\_Brasil/portugues/relatorio-nacional-voluntario-brasileiro](https://www.gov.br/secretariageral/pt-br/cnods/RNV_Brasil/portugues/relatorio-nacional-voluntario-brasileiro)
- Caballero Cortés, Á., Manso Ayuso, J., Matarranz, M., & Valle López, J. M. (2016). Investigación en educación comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 7(9), 39–56.
- Caro, S., & María, C. (2019). Positive discrimination policies and Indigenous-based ECEC services in Bogota, Colombia. *Social Sciences*, 8(2), 2. <https://doi.org/10.3390/socsci8020039>

- Carvalho, J. J. de. (2023). Encontro de saberes e descolonização: Para uma refundação étnica, racial e epistêmica das unidades brasileiras. En *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico* (pp. 79–106). Autêntica.
- Castillo Guzmán, E., & Ocoró Loango, A. (2021). Educación superior, pueblos indígenas y afrodescendientes. Una lectura sobre las acciones afirmativas en Brasil y la etnoeducación universitaria en Colombia. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 33(2), 767–792.
- Castro, L. K., García, C. H., & Estrada, R. E. L. (2020). Exclusión social, inclusión política y autoestima de jóvenes en pobreza, Monterrey, México. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(1), 38–50.
- CEPAL. (2021). *La desigualdad social en Honduras: Evolución y respuesta institucional*. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/98fca6e2-9ff6-4d18-b8b1-e7108dbe82fe/content>
- CEPAL. (2024). *Reducir la desigualdad y avanzar hacia el desarrollo social inclusivo en América Latina y el Caribe: Desafíos, prioridades y mensajes de cara a la Segunda Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/80758-reducir-la-desigualdad-avanzar-desarrollo-social-inclusivo-america-latina-caribe>
- CEPAL. (2025). *América Latina y el Caribe y la Agenda 2030 a cinco años de la meta ¿Cómo gestionar las transformaciones para acelerar el progreso?*
- CEPAL-FILAC. (2020). *Los pueblos indígenas de América Latina – Abya Yala y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible Tensiones y desafíos desde una perspectiva territorial*. <https://www.filac.org/wp-content/uploads/2021/02/Los-Pueblos-Indigenas-de-America-l-Latina-y-la-Agenda-2030-para-el-Desarrollo-SostenibleAutosaved.pdf>
- CEPALSTAT. (2024, noviembre). *Estadísticas e indicadores: Demográficos y Sociales*. <https://statistics.cepal.org/portal/cepalstat/dashboard.html?theme=1&lang=es>
- CIDH. (2024). *Informe Situación de Derechos Humanos en Honduras*. Corte Interamericana de Derechos Humanos. <https://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/2024/informe-honduras.pdf>
- Clavijo Vélez, F. (2016). *Políticas educativas para la población indígena en Colombia: El caso de los Awá en el resguardo indígena de Mallama [Tesis doctoral, Universitat de València]*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=80211>
- CODS. (2023). *Índice 2022 América Latina y el Caribe*. <https://cods.uniandes.edu.co/wp-content/uploads/2023/11/Indice-ODS-2022-para-America-Latina-y-el-Caribe-3.pdf>
- CONADEH. (2024). *Informe en el marco del día de los pueblos-indigenas*. <https://conadeh.hn/wp-content/uploads/2024/08/Informe-en-el-marco-del-dia-de-los-pueblos-indigenas-.pdf>

- Coulthard, G. S. (2014). *Red Skin, White Masks: Rejecting the Colonial Politics of Recognition*. University of Minnesota Press. <https://www.jstor.org/stable/10.5749/j.ctt9qh3cv>
- De Sousa Santos, B. (2018). *Justicia entre saberes: Epistemologías del Sur contra el epistemicidio*. Ediciones Morata.
- De Sousa Santos, B. (2019). Decolonizing the University. En de Sousa Santos, B., & Meneses, M. (Eds.). (2019). *Knowledges Born in the Struggle: Constructing the Epistemologies of the Global South* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429344596>.
- Della Mirandola, G. P. (1993). *Discurso sobre la dignidad del hombre*. Florentia.
- Dewey, J. (1897). My pedagogic creed. *The School Journal*, 54(3), 77–80.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación*. Ediciones Morata.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (2014). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Média Diffusion.
- Egido Gálvez, I., & Martínez Usarralde, M. J. (2019). *La educación comparada, hoy: Enfoques para una sociedad globalizada*. Síntesis.
- Espejo Villar, L. B. (2022). Los procesos de importación y exportación de la privatización educativa: La gobernanza blanda como marco político de las transferencias internacionales. En *Educación en la sociedad global: lecturas de la agenda política y social* (ISBN 978-84-19312-61-7). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8937095>
- Fanon, F. (1967). *Black skin, white masks*. Grove Press.
- Foro Dakar-H. (2024). *Informe sobre los avances del ODS 4 en el sector educación en Honduras: Agenda 2030*. <https://redclade.org/wp-content/uploads/INFORME-SOMBRA-HONDURAS-2023-ODS4-AGENDA-2030-PDF-UV.pdf>
- Fraser, N. (1995). Recognition or Redistribution? A Critical Reading of Iris Young's *Justice and the Politics of Difference*. *Journal of Political Philosophy*, 3(2), 166–180. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9760.1995.tb00033.x>
- Fraser, N. (2000). De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era postsocialista. *New left review*, 1, 126–155.
- Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: Redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de trabajo*, 4(6), 83–99.
- Fraser, N. (2011). Repensar el reconocimiento. Superar el desplazamiento y la reificación en la política cultural. *Dilemas de la justicia en el siglo XXI: género y globalización* (ISBN 978-84-8384-181-5).

- García Ruiz, M. J., Martínez Usarralde, M. J., & Espejo Villar, L. B. (2025). Tradición e innovación desde algunos planteamientos epistemológicos y metodológicos: ¿reimaginar la Educación Comparada e Internacional? *Revista Española de Educación Comparada*, 46, 20–41. <https://doi.org/10.5944/reec.46.2025.42574>
- Gobierno de Colombia. (2024). *Reporte nacional voluntario 2024: Una mirada sobre el hambre y la seguridad alimentaria. La Agenda 2030 en Colombia: Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.ods.gov.co>
- Gobierno de la República de Honduras. (2024). *III Informe Nacional Voluntario Honduras 2024*. <https://siteal.iiep.unesco.org/pt/node/3339>
- Gusson Mendes, R., Mafra Neves, B., & Rosa de Lins, L. C. (2023, septiembre). *Análise Da Lei Nº 12.711/2012 Na Acessibilidade Ao Ensino Superior E Na Garantia Ao Direito À Educação No Brasil – Cognitio Juris: Revista Científica Jurídica*. <https://cognitiojuris.com.br/analise-da-lei-no-12-711-2012-na-acessibilidade-ao-ensino-superior-e-na-garantia-ao-direito-a-educacao-no-brasil/>
- Honneth, A. (1997a). *La lucha por el reconocimiento*. Crítica.
- Honneth, A. (1997b). Recognition and moral obligation. *Social Research*, 64(1), 16-35.
- Honneth, A. (2002). *Reconnaissance et justice*. <http://www.passant-ordinaire.org/revue/38-349.asp>
- Honneth, A., Rancière, J., Genel, K., & Deranty, J.-P. (2016). *Recognition or disagreement: A critical encounter on the politics of freedom, equality, and identity*. Columbia University Press.
- Husson, L., & Pérez, J.-M. (2016). Handicap et inclusion à l'école: Entre mondialisation des droits et agir éducatif. *Carrefours de l'éducation*, 42(2), 187–200. <https://doi.org/10.3917/cdle.042.0187>
- Lebrato, M. J. (2024). Decolonizing education through Ayuuk indigenous praxis: Three visions from Oaxaca, Mexico. *The Journal of Latin American and Caribbean Anthropology*, 29(2), 179–190. <https://doi.org/10.1111/jlca.12717>
- Leyva, F. A. R. (2022). La vinculación comunitaria, una tarea primordial de las universidades interculturales: El caso de la Universidad Autónoma Indígena de México. *SAPIENTIAE*, 8(1), 140-151.
- Lloyd, M. (2016). Una década de políticas de acción afirmativa en la educación superior brasileña: Impactos, alcances y futuro. *Revista de la Educación Superior*, 45(178), 17–29. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.02.002>
- Lloyd, M. (2023). Colonialidad del poder, del ser y del saber en una universidad intercultural en México. *Revista de la educación superior*, 52(205), 41–62.
- Mancinelli, G. (2021). Las luchas de los pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina en la Educación Superior. *Higher Education and Society*, 33(1), Article 1.



- Mancinelli, G. (2024). Higher education and indigenous and afro-descendant peoples as a field of study and intervention in Latin America. *Alternautas*, 11(1).
- Marginson, S. (2024a). *Higher education and public and common good*. University of Oxford. <https://ora.ox.ac.uk/objects/uuid:5d205229-9173-43c8-8b1d-a87a295f8ef5>
- Marginson, S. (2024b). *The new geo-politics of higher education 2: Between nationalism and globalism (Working Paper)*. University of Oxford. <https://ora.ox.ac.uk/objects/uuid:1e87fb03-e415-4ddb-be20-f4afdd075012>
- Marginson, S., & Yang, L. (2022). Individual and collective outcomes of higher education: A comparison of Anglo-American and Chinese approaches. *Globalisation, Societies and Education*, 20(1), 1–31. <https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1932436>
- Matías García, J. A. (2022). *Identidad de aprendiz y desigualdad social. Resiliencia académica en contextos en riesgo de exclusión social* [Tesis doctoral, Universidad de Sevilla]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=312247>
- Mato, D. (2017). *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Democratización, interculturalización y descolonización*. IESALC-UNESCO.
- Mato, D. (2019). Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: Del “diálogo de saberes” a la construcción de experiencias mutuamente provechosas de “colaboración intercultural”. En *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: Colaboración intercultural: Experiencias y aprendizajes* (pp. 19–45). Universidad Nacional de Tres de Febrero. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/161684>
- Mato, D. (2021). Racismo y educación superior en América Latina. *Revista de Educación Superior en América Latina*, 1(1), 40–43. <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/esal/article/view/14109>
- Mato, D. (2024). Factores clave en la naturalización y reproducción del racismo en la educación superior en América Latina: Aprendizajes para el diseño de políticas e iniciativas anti-racistas. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, (21), 124–139. <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/2098>
- Mato, D. (2025). Violencia verbal y otras prácticas de discriminación étnico-racial hacia estudiantes indígenas y afrodescendientes en universidades de América Latina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 55(2), 197–234. <https://doi.org/10.48102/rlee.2025.55.2.714>
- OACNUD. (2025). *Informe del Alto Comisionado de la Naciones Unidas Para los Derechos Humanos: Informes Sobre la Situación de los Derechos Humanos en Honduras*. [https://oacnudh.hn/wp-content/uploads/2025/04/v1\\_Informe-Anual-2024.pdf](https://oacnudh.hn/wp-content/uploads/2025/04/v1_Informe-Anual-2024.pdf)

- Ocampo, A. (2021). Inclusión, universidad y discapacidad: Una complejidad epistémica más allá de la igualdad de oportunidades. *Temas de Educación*, 19(2), 55–68. <https://doi.org/10.15443/tde447>
- Ocampo González, A. (2021). Claves para una epistemología sobre educación inclusiva. *Andamios*, 18(47), 343–370.
- ONU. (2015). *Objetivos y metas de desarrollo sostenible*. Desarrollo Sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Oyarzún, J. D. D., Perales Franco, C., & McCowan, T. (2017). Indigenous higher education in Mexico and Brazil: Between redistribution and recognition. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(6), 852–871. <https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1354177>
- Paz-Maldonado, E., Silva-Peña, I., Carrasco-Mella, S., & Orozco, I. (2025). Caminando hacia universidades inclusivas en Honduras: Aportes desde las voces de estudiantes universitarios en condición de vulnerabilidad. *Revista Fuentes*, 27(2). <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2025.26155>
- Pérez de Guzmán, V., & Terrón-Caro, M. T. (2021). Educación para la ciudadanía mundial: Una mirada clave para el desarrollo. En *Educación para construir sociedades más inclusivas: Retos y claves de futuro* (pp. 13–28). Narcea. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8365391>
- Robertson, S. L. (2022). Guardians of the Future: International Organisations, Anticipatory Governance and Education. *Global Society*, 36(2), 188–205. <https://doi.org/10.1080/13600826.2021.2021151>
- Secretaría de Economía- México. (2024). *Cuarto informe nacional voluntario: Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Gobierno de México.
- Shahjahan, R. A., & Edwards, K. T. (2022). Whiteness as futurity and globalization of higher education. *Higher Education*, 83(4), 747–764. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00702-x>
- Shahjahan, R. A., & Grimm, A. T. (2022). Bringing the ‘nation-state’ into being: Affect, methodological nationalism and globalisation of higher education. *Globalisation, Societies and Education*, 21(2), 293–305. <https://doi.org/10.1080/14767724.2022.2036107>
- Steiner-Khamisi, G., Martens, K., & Ydesen, C. (2024). Governance by numbers 2.0: Policy brokerage as an instrument of global governance in the era of information overload. *Comparative Education*, 60(2), 197–214. <https://doi.org/10.1080/03050068.2024.2308348>
- Taylor, C. (1994). *Multiculturalism: Examining the politics of recognition* (A. Gutmann, Ed.). Princeton University Press.
- Tocqueville, A. de. (2023). *La democracia en América*. Editorial Trotta.
- Trindade, J. da S., & Miléo, I. do S. de O. (2021). Cotas raciais para negros no Ensino Superior brasileiro: Análise do processo de decisão: *Racial quotas for blacks in Brazilian Higher Education: Analysis of the decision process*. *Revista Cocar*, 15(31). <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3634>

- Trindade, J. da S., Pinho, V. A. de, & Jesus, A. S. de. (2024). Políticas de ação afirmativa no Brasil. *REPECULT: Revista Ensaios e Pesquisas em Educação e Cultura*, 7(11), 29–57. <https://doi.org/10.29327/222332>.
- UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020, América Latina y el Caribe: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374615>
- UNESCO. (2021, noviembre). *Pensando más allá de los límites: Perspectivas sobre los Futuros de la educación superior hasta 2050 – UNESCO-IESALC*. <https://www.iesalc.unesco.org/los-futuros-de-la-educacion-superior/pensando-mas-alla-de-los-limites-perspectivas-sobre-los-futuros-de-la-educacion-superior-hasta-2050/>
- Verhoeven, M., & Gonzalez, A. B. (2024). Educación inclusiva, globalización y nuevas perspectivas filosóficas sobre la justicia social. En P. Mattei, X. Dumay, E. Mangez, & J. Behrend (Eds.), *The Oxford Handbook of Education and Globalization*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780197570685.013.36>
- Villafuerte, E. A. (2023). Análisis sobre la inclusión constitucional de los pueblos afromexicanos. *Cuestiones constitucionales*, 49, 69–102. <https://doi.org/10.22201/ijj.24484881e.2023.49.18579>
- Zsögön, M. C. (2025). Between assimilation and recognition of Indigenous Peoples: the role of intercultural bilingual education in Latin America. *International Journal of Social Pedagogy*, 14(1): 2. DOI: <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2025.v14.x.002/>