

6. Consideraciones sobre la inclusión de estudiantes indígenas en la educación superior en Colombia

Considerations on the inclusion of Indigenous students in higher education in Colombia

María José Martínez Silva* @ 

*Universidad de Manizales, Manizales, Colombia

RESUMEN

El acceso a la educación superior de estudiantes indígenas comprende múltiples expectativas alrededor del logro educativo. En Colombia, en las últimas décadas, se han ido incrementando las medidas para mejorar el acceso a la educación superior de estudiantes de escasos recursos económicos y grupos étnicos provenientes de diferentes regiones del país, tanto en instituciones públicas y privadas. El objetivo de esta revisión es el análisis de las limitaciones en la inclusión de estudiantes indígenas en la educación superior convencional en Colombia, teniendo en cuenta las expectativas de la educación formal y de los pueblos indígenas, a través de distintas etapas para la selección, organización y análisis de la información. Las limitaciones en la inclusión de estudiantes indígenas en la educación superior se presentan mediante el análisis desde dos dimensiones tituladas: Limitaciones en el acceso, la permanencia y graduación y limitaciones en la retribución y pervivencia de los pueblos indígenas. La estrechez en las comprensiones sobre las desigualdades sociales y la diversidad cultural demanda la necesidad de consolidar perspectivas dinámicas de la inclusión.

Palabras clave: Inclusión social; educación superior; poblaciones indígenas; diversidad cultural

Considerations on the inclusion of Indigenous students in higher education in Colombia

ABSTRACT

Access to higher education for Indigenous students involves multiple expectations regarding educational achievement. In Colombia, in recent decades, there have been increasing measures to improve access to higher education for low-income students

and ethnic groups from different regions of the country, both in public and private institutions. The objective of this review is the analysis of the limitations in the inclusion of Indigenous students in conventional higher education in Colombia, considering the expectations of formal education and Indigenous peoples, through different stages for the selection, organization and analysis of the information. The limitations in the inclusion of Indigenous students in higher education are presented through the analysis of two dimensions entitled: Limitations in access, permanence and graduation and limitations in the retribution and survival of Indigenous peoples. Narrow understandings of social inequalities and cultural diversity call for the need to consolidate dynamic perspectives on inclusion.

Keywords: Social inclusion; higher education; Indigenous population; cultural diversity

Considerações sobre a inclusão de estudantes indígenas no ensino superior na Colômbia

RESUMO

O acesso ao ensino superior para os estudantes indígenas implica múltiplas expectativas relativamente ao sucesso escolar. Na Colômbia, nas últimas décadas, têm sido adoptadas cada vez mais medidas para melhorar o acesso ao ensino superior de estudantes com baixos rendimentos e de grupos étnicos de diferentes regiões do país, tanto em instituições públicas como privadas. O objetivo desta revisão é analisar as limitações da inclusão de estudantes indígenas no ensino superior convencional na Colômbia, levando em conta as expectativas da educação formal e dos povos indígenas, por meio de diferentes etapas de seleção, organização e análise das informações. As limitações na inclusão de estudantes indígenas no ensino superior são apresentadas através da análise de duas dimensões intituladas: Limitações no acesso, permanência e diplomação e Limitações na retribuição e sobrevivência dos povos indígenas. A compreensão limitada das desigualdades sociais e da diversidade cultural exige a consolidação de perspectivas dinâmicas sobre a inclusão.

Palavras-chave: Inclusão social; ensino superior; população indígena; diversidade cultural

Considérations sur l'inclusion des étudiants indigènes dans l'enseignement supérieur en Colombie

RÉSUMÉ

L'accès à l'enseignement supérieur pour les étudiants indigènes implique de multiples attentes en matière de réussite scolaire. En Colombie, au cours des dernières décennies,

des mesures de plus en plus nombreuses ont été prises pour améliorer l'accès à l'enseignement supérieur des étudiants à faibles revenus et des groupes ethniques de différentes régions du pays, tant dans les établissements publics que privés. L'objectif de cette étude est d'analyser les limites de l'inclusion des étudiants autochtones dans l'enseignement supérieur conventionnel en Colombie, en tenant compte des attentes de l'éducation formelle et des peuples autochtones, à travers différentes étapes de sélection, d'organisation et d'analyse de l'information. Les limites à l'inclusion des étudiants indigènes dans l'enseignement supérieur sont présentées à travers l'analyse de deux dimensions intitulées : Limites dans l'accès, la permanence et l'obtention d'un diplôme et Limites dans la rétribution et la survie des peuples indigènes. Les conceptions étroites des inégalités sociales et de la diversité culturelle appellent à la nécessité de consolider des perspectives dynamiques sur l'inclusion.

Mots clés: Inclusion sociale ; Enseignement supérieur; Peuple Autochtone; Diversité culturelle

1. INTRODUCCIÓN

El acceso a la educación superior convencional de estudiantes de diferentes pueblos indígenas en Colombia ha sido el resultado de una articulación de distintos elementos, entre los cuales se destaca el afianzamiento y la organización del movimiento indígena y el establecimiento de mecanismos de participación y diálogo del Estado y sus instituciones. La educación superior, especialmente desde finales del siglo XX, se considera como un factor clave para el desarrollo económico y la movilidad social, por lo que el planteamiento de acciones afirmativas o medidas para la equidad identifica las desigualdades en la distribución de las oportunidades educativas entre las distintas categorías sociales, cuestión que seguirá siendo relevante teniendo en cuenta que la educación inclusiva integra los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas. Sin embargo, para los pueblos indígenas, el acceso a la educación superior también puede ser considerada una estrategia de salvaguarda del legado cultural y garantía de pervivencia como comunidades en las siguientes generaciones, para frenar las tendencias adversas que afectan sus formas de vida y favorecen la disolución de sus espacios de producción y transmisión de conocimiento y cultura.

La Constitución Política de Colombia de 1991 en el artículo 7 establece la protección de la diversidad étnica y cultural y en el artículo 13 instaura la igual-

dad en derechos, libertades y oportunidades sin ningún tipo de discriminación y la adopción de medidas a favor de los grupos discriminados o marginados; los artículos 67 y 68 reconocen que la educación es un derecho de las personas y un servicio público con función social para el acceso al conocimiento, la ciencia y demás bienes de la cultura, que respeta y fomenta la identidad cultural de los grupos étnicos; el artículo 70 incorpora el principio de igualdad con dignidad de todas las culturas del país y el artículo 93 acoge los tratados y convenios internacionales como la Convención internacional sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial de 1981 y el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, el cual se ratifica mediante la Ley 21 de 1991 y reconoce la autonomía política, económica, social y cultural de los pueblos indígenas y tribales que habitan en los países independientes y obliga a los Estados a implementar medidas para garantizar la educación en condiciones de igualdad en todos los niveles (León y Holguín, 2005).

La inclusión en la educación superior orientada por la equidad reconoce las desigualdades económicas, sociales y educativas que afectan a los pueblos indígenas y prioriza la adopción de medidas a favor de las distintas categorías sociales discriminadas y la eliminación de barreras para una educación de calidad y el aseguramiento del acceso, la permanencia y la graduación, sin embargo, la rigidez de estas barreras que han encontrado como pueblos indígenas ha implicado la creación de instituciones de educación superior y la búsqueda de un sistema articulado de educación indígena propio. La Ley 30 de 1992 que rige el sistema de educación superior, aunque destaca la libertad de pensamiento y el pluralismo ideológico como principios que reconocen la universalidad de los saberes y la particularidad de las formas culturales existentes en el país, en el artículo 5 establece que el acceso a la educación superior queda supeditado a la demostración de capacidades y el cumplimiento de las exigencias establecidas por las Instituciones de Educación Superior (IES).

Esta demostración de capacidades, generalmente se enmarca en un tipo de valoración del mérito individual y el enfoque en la igualdad de oportunidades, limitando las aspiraciones de la mayoría de los jóvenes considerados como no meritorios, así como personas adultas que no cumplen con las exigencias establecidas. Luego, la pregunta que orienta este artículo es ¿Cuáles son las principales limitaciones de la inclusión para los pueblos indígenas en la educación superior convencional en Colombia? Por tanto, el objetivo de esta re-

visión es el análisis de las limitaciones en la inclusión de estudiantes indígenas en la educación superior convencional en Colombia, teniendo en cuenta tanto las expectativas de la educación formal como las de los pueblos indígenas, a través de distintas etapas para la selección, organización y análisis de la información. Con esta revisión se quiere presentar una perspectiva del contexto de la relación entre educación superior y pueblos indígenas que pueda contrastarse con otras perspectivas regionales en América Latina y el Caribe, así como proponer algunas consideraciones que puedan ser relevantes en el avance desde la inclusión hacia la construcción de una educación superior inclusiva e intercultural y/o la consolidación de modalidades de colaboración intercultural.

2. MÉTODO

El proceso de recolección, la organización y el análisis de la información presentada en esta revisión siguió seis etapas: en la primera, se realizó una búsqueda exploratoria en el 2019 a través de Google académico con las palabras claves educación superior, pueblos indígenas y Colombia; en la segunda, se realizó una búsqueda intencionada siguiendo los artículos integrados en los documentos presentados en el marco de las investigaciones sobre educación superior y pueblos indígenas de los proyectos “Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior en América Latina”, del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO IESALC) desde el 2007, y el “Programa Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina (Programa ESIAL)” creado en el 2012 en la Universidad Nacional Tres de Febrero, bajo la coordinación de Daniel Mato; en la tercera etapa, se realizó un primer ejercicio de organización de la información, teniendo en cuenta la clasificación en modalidades de colaboración intercultural propuesta por Daniel Mato y la distinción entre IES convencionales y no convencionales, en donde las primeras son aquellas que “no han sido creadas especialmente para responder –total o parcialmente– a propuestas o demandas de dichos pueblos” (Mato, 2016, p. 73).

En la cuarta etapa, con el interés de seguir complementando el ejercicio de levantamiento del contexto general de la relación entre los pueblos indígenas y la educación superior en Colombia, se logró la identificación de algunos protagonistas en este ámbito, investigadores, líderes, procesos organizativos,

instituciones, entre otros, así como la identificación de políticas, programas y normativas de relevancia. En la quinta etapa, para el análisis de la información en las IES convencionales, se utilizó la distinción de barreras formales y sustanciales trabajada por Montero (2018), para ampliar la perspectiva sobre las comprensiones de la inclusión en las expectativas tanto de la educación formal como desde los pueblos indígenas y las juventudes. En la sexta etapa, durante el 2021, se inicia el ejercicio de escritura que condensa la presentación de los resultados con la discusión, a modo de un análisis general centrado en dos dimensiones o limitaciones de la inclusión en la educación superior convencional. Aunque en la búsqueda de información también se encuentran las iniciativas y experiencias desde las poblaciones afrodescendientes, éstas se omiten en este artículo por la extensión de la temática.

3. DESARROLLO Y DISCUSIÓN

3.1. Limitaciones en el acceso, la permanencia y graduación

El acceso a la educación superior de estudiantes indígenas es percibido como una estrategia clave para el desarrollo de las potencialidades individuales, pero también para el fortalecimiento de la acción colectiva como pueblos indígenas en el compromiso con el desarrollo y las dinámicas propias (ONIC y CRIC, 2004), en este sentido se podría decir que es una articulación de satisfacción de intereses del aspirante y las necesidades de las comunidades y las organizaciones (Palechor, 2017), y el desafío al contexto histórico-social que mantiene las desigualdades entre generaciones mediante la exclusión a la educación superior de calidad (Castillo y Ocoró, 2019). Como se profundizará a continuación, los avances en materia de accesibilidad son insuficientes en materia de equidad y en el reconocimiento de la diversidad cultural como parte del pluralismo ideológico, tal y como viene establecido en la Ley 30 de 1992.

Las desigualdades en la educación superior se perciben en la disponibilidad y distribución de las ofertas. Para Ospina et al., (2015) estas disparidades son un tema tradicional en la estructura educativa, la mayoría de las ofertas educativas de calidad están concentradas en Bogotá, Antioquia, Santander y Valle del Cauca que albergan estudiantes de familias con mejores recursos económicos, educativos y desempeños en los puntajes en las Pruebas de Es-

tado - Saber 11 y mayores probabilidades de lograr culminar sus estudios satisfactoriamente (Mora, 2016). Luego aspirar a la educación superior desde otras regiones y con menores recursos económicos implica superar la competencia por escasos cupos disponibles en las universidades públicas (Mora, 2016), o recurrir a las instituciones de menor costo, prestigio y calidad (Gaviria et al., 2013).

En cuanto a los determinantes de la migración educativa en Colombia, se considera que el acceso a la educación superior se ha convertido casi que en un requisito de ingreso al mercado laboral en los países en desarrollo (Ospina, et al, 2015) y un indicador de movilidad social, es decir, del incremento de las oportunidades para el mejoramiento en las condiciones de bienestar en comparación con generaciones anteriores (García et al., 2015). De este modo, las disparidades en la disponibilidad de las ofertas laborales y educativas presuponen la migración continua de población rural, campesina y grupos étnicos en búsqueda de estas oportunidades, trayendo como consecuencias el choque cultural producido en la adaptación a nuevas formas de vida urbana, y el envejecimiento poblacional y el vaciamiento socioeconómico del área rural (García et al., 2006; Ruiz-R, 2020).

El informe diagnóstico de la educación superior para los pueblos indígenas del equipo de investigación de la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) y el Consejo Regional Indígena del Cauca - CRIC (2004), con el apoyo de UNESCO IESALC, presenta algunos elementos de la situación educativa de los diferentes pueblos indígenas e identifica las principales barreras que afectan el ingreso a la educación superior: el aspecto económico para asegurar la sostenibilidad en la universidad y la ciudad; la desinformación o el desconocimiento de políticas, convenios, becas, cupos o recursos de apoyo; la diferenciación en los estados de marginalización del sistema educativo entre las comunidades, y el distanciamiento de los centros de formación que producen alejamiento del estudiante de su entorno sociocultural. En estas barreras, también se incluyen las dificultades referidas al Fondo Álvaro Ulcué Chocué para comunidades indígenas administrado por el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX).

Luego, la implementación de medidas para facilitar el acceso a estudiantes de pueblos indígenas y/o grupos étnicos en la educación superior estarían en una primera fase del abordaje de las desigualdades educativas en este nivel

de formación, y por sí solas no compensan las desigualdades estructurales en la distribución de las oportunidades. Debido a ello, su ingreso se presenta en condiciones de desventaja con respecto a sus pares, "en un tránsito hacia la vida universitaria que contiene enormes contrastes culturales que inciden en su desenvolvimiento y permanencia en los programas formativos en concreto" (Castillo y Caicedo, 2016, p. 154), profundizando las desventajas iniciales que incrementa sus probabilidades de repitencia y abandono (García, et al, 2006; Castillo y Caicedo, 2016), o la prolongación del tiempo inicialmente presu- puestado para la culminación de los estudios.

La vida universitaria involucra una serie de retos, en donde "la experiencia previa cuenta mucho como capital cultural con el cual se llega al mundo de la educación superior" (Castillo y Caicedo, 2016, p. 155) e impacta la permanencia. Para estos autores, los contextos proveen recursos propios de acuerdo con su devenir histórico-cultural, luego la implementación de medidas de acceso diferencial tendría también que garantizar condiciones al interior de las estructuras universitarias para albergar la heterogeneidad social, económica y cultural de la población estudiantil (García et al, 2006) y sus experiencias educativas previas para garantizar condiciones pertinentes al interior de las estructuras universitarias. Así mismo, la evidencia de un apartheid educativo en lo encontrado en las investigaciones sobre educación básica (Fergusson y Flores, 2021), influye en las condiciones en las cuales se desarrollan las experiencias de etnoeducación y educación propia para los grupos étnicos, a pesar del respaldo legislativo de la Ley 115 de 1994.

De acuerdo con Montero (2018), las barreras encontradas al interior de las estructuras universitarias para indígenas estudiantes universitarios se pueden dividir en formales y sustanciales. Entre las denominadas de orden formal por Montero (2018) se encuentran: barreras para la admisión, como la divulgación de las convocatorias, los trámites para la aplicación, el cumplimiento de requisitos, el número de cupos disponibles; barreras para la permanencia, como la escasez de recursos para la manutención y el desnivel de la baja calidad en la educación previa a la universidad; barreras en la graduación, como la ausencia de posibilidades de continuar estudios posgraduales, obtener un empleo remunerado o aportar a las comunidades de origen. Aunque estas barreras señaladas también afectan a otros estudiantes sin pertenencia étnica, pueden estar relacionadas con desigualdades étnico-raciales y de género que

impactan de modo diferencial a estudiantes indígenas, por ejemplo, con relación al sostenimiento económico o el trabajo doméstico para las mujeres indígenas (Gnecco-Lizcano, 2016; Serrano, 2014; Gil, 2004).

Por otro lado, se encuentran aquellas barreras que afectan directamente a estudiantes de contextos culturalmente diferenciados y pueblos indígenas, denominadas de orden sustancial por Montero (2018), entre las que se encuentran: la falta de reconocimiento a los conocimientos, metodologías e idiomas propios de los pueblos indígenas y el debilitamiento del vínculo entre estudiantes universitarios y las comunidades de origen. El distanciamiento físico prolongado y el choque cultural afectan el vínculo comunitario percibido en el rechazo de las comunidades y las autoridades hacia estudiantes y egresados de programas universitarios por sus nuevas formas de pensar y actuar (Montero, 2018), produciendo en algunos casos el abandono de la cultura, la pérdida de identidad y la posibilidad de retorno o retribución a la comunidad (Montero, 2018), sobre las cuales se ampliará en el siguiente apartado.

A pesar de la ausencia de datos estadísticos sobre la situación de la población de estudiantes indígenas en la educación superior en Colombia, similar a lo que ocurre en toda América Latina, se considera que la deserción en este grupo poblacional es superior al promedio nacional (Guapacha et al., 2018) por los rezagos históricos sociales y educativos y las desventajas acumuladas en la experiencia universitaria. En la literatura sobre deserción en educación superior, se han estudiado diversos factores individuales, académicos, socioeconómicos e institucionales (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2015), como también diferentes momentos de la trayectoria educativa y los efectos de políticas públicas o los programas de acción afirmativa (Sánchez y Márquez, 2013). Sin embargo, no se han considerado variables asociadas con la diversidad epistémica y cultural (Guapacha et al., 2018).

La invisibilidad estadística en la educación superior afecta la identificación de las problemáticas y la posibilidad de generar condiciones pertinentes para el encuentro intercultural, la permanencia, la graduación, el egreso y la retribución comunitaria. Según Abadio Green, indígena Gunadule y académico de la Universidad de Antioquia, citado por Guapacha et al (2018), en Colombia no hemos desarrollado un sistema de educación superior que entienda la diversidad, "estamos muy demorados en entender la riqueza de este país" (p. 122). Así pues, las limitaciones que presentan las IES en el abordaje de las dis-

paridades en la situación educativa de la población de indígenas estudiantes demuestran el incumplimiento en cuanto a la disponibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad, contenidas en el derecho a la educación (García et al, 2006) y su extensión al nivel superior.

La educación superior es considerada un bien escaso de la sociedad, por lo que los programas para la inclusión de las poblaciones más vulneradas son importantes en términos de equidad (Mayorga, 2009), sin embargo, quienes ingresan a través de ellos en calidad de beneficiarios de estas medidas excepcionales, asumen una carga adicional correspondiente a la exigencia del cumplimiento de compromisos preestablecidos para el mantenimiento de estos beneficios. El seguimiento al cumplimiento de estas exigencias es realizado por las oficinas de bienestar universitario, instancias de apoyo a las unidades académicas definidas mediante el Decreto 2566 de 2003, pero que mantienen un enfoque asistencial, con presupuestos insuficientes y nula incidencia en los debates curriculares y decisorios de las instituciones (Castillo y Caicedo, 2016; MEN, 2016), luego el tratamiento como población beneficiaria anula la comprensión de las demandas como pueblos indígenas y erigen nuevas barreras para una participación plena como estudiantes universitarios.

En la investigación de Guido et al. (2006) encuentran que en las universidades hay una preocupación expresa de las directivas por la aculturación de la población indígena, lo cual contrasta con la ausencia de acciones concretas para el reconocimiento de la diversidad cultural. Al respecto, tendríamos que preguntarnos por los sentidos mismos del acceso diferencial, ya que en el marco de la equidad en la educación superior colombiana la diversidad cultural aparece como dato socioeconómico para el acceso, pero luego de ello, no trasciende del sentido exótico, pintoresco, folclórico o mercantilizable (CNMH y ONIC, 2019; Cortéz, 2015; Simmonds, 2013). En resumen, el acceso diferencial reconoce las desigualdades socioeconómicas, los rezagos históricos y las necesidades educativas de nivelación, sin embargo, este reconocimiento no ofrece condiciones de pertinencia para la permanencia, graduación, egreso, y la diversidad cultural queda diluida bajo las exigencias académicas en nombre de la calidad.

3.2. Limitaciones en la retribución y pervivencia de los pueblos indígenas

El acceso diferencial a la educación superior reconoce las desigualdades socioeconómicas, los rezagos y las necesidades educativas de nivelación que

enfrentan determinados grupos sociales para acceder a ella por sus propios medios, pero estas medidas resultan insuficientes cuando no están aseguradas las condiciones para la permanencia, la graduación y la retribución a las comunidades de origen, al interior de las IES. En este apartado se abordarán algunas limitantes para la retribución comunitaria, la cual aparece establecida como una forma de prestación de servicio social que como estudiantes deben cumplir con las comunidades, condicionado al mantenimiento de la financiación durante el período de estudio o para la solicitud de condonación del crédito posterior del año de trabajo tras la graduación, pero que no parece estar articulado con las dinámicas comunitarias por el deterioro progresivo del vínculo comunitario, como se profundizará a continuación.

La identificación de las barreras al interior del sistema educativo ha permitido el planteamiento de diferentes acciones estratégicas teniendo en cuenta los criterios de acceso, permanencia, graduación, pertinencia y calidad que hacen parte del documento "Lineamientos de la política de educación superior inclusiva" del Ministerio de Educación Nacional (2013). Con el planteamiento de estas acciones se busca motivar a las IES para que respondan a las tendencias globales de las últimas décadas por la ampliación de la cobertura, la reducción de la deserción, la inclusión social y el aseguramiento de la calidad, y en lo particular, incorporen un enfoque diferencial (Ruiz-R, 2018) como una forma de apertura hacia la ampliación del diálogo social sobre las condiciones inequitativas en la educación superior, la promoción del conocimiento, la valoración, la atención a las particularidades de los pueblos indígenas y su participación ante la amenaza continua de exterminio físico y cultural.

Desde el informe de evaluación de la calidad de la educación indígena realizado por el Ministerio de Educación Nacional en 1996, se advertía el riesgo de aculturación en la educación superior en la medida en que una mayor integración al sistema impide "la posibilidad de aportar desde sus culturas para la construcción de saberes interculturales" (Enciso, Serrano y Nieto, 1996, p. 37), en especial, cuando el propósito de la educación bajo el modelo de desarrollo dominante es la preparación para la competencia en el mercado laboral, produciendo el distanciamiento de los jóvenes con las dinámicas comunitarias, los problemas colectivos y el desarrollo de proyectos de autonomía territorial (Garzón citado por Rojas, 2018), por lo que también se reclama por un modelo educativo que no profundice las rupturas interge-

neracionales y el deterioro de las lenguas, principios y valores culturales (ONIC y CRIC, 2004)

Sin embargo, aunque la educación superior es un factor de debilitamiento del vínculo comunitario, no es el único. Para Montero (2018), las nuevas generaciones han sufrido las consecuencias del “debilitamiento de las dinámicas de transmisión y apropiación del pensamiento tradicional” (Montero, 2018, p. 281) y cuando llegan a la educación superior ya advierten su desconocimiento de la cosmovisión y la cultura de sus mayores, debido a espacios cada vez más reducidos de comunicación entre jóvenes y mayores, la poca valoración y uso de la lengua al interior de las comunidades (ONIC y CRIC, 2004) o el temor de padres, abuelos y abuelas hacia la repetición de la historia de explotación y abuso en las nuevas generaciones (Gil, 2004). Por su parte, los procesos alternativos de educación indígena y etnoeducación se agotan cuando convierten a la escuela como espacio único para el aprendizaje y la transmisión de los saberes (Rojas, 2018), bajo la responsabilidad de maestros foráneos, en donde tanto conocedores de la cultura como la lengua propia no tienen cabida.

Para Molina- Betancur (2012), la legislación colombiana se aproxima a lo acordado en la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas del 2007 en materia educativa, pero enfrenta múltiples dificultades para su puesta en práctica como la falta de presupuesto, la inaccesibilidad en algunas regiones (Molina-Betancur, 2011), la disparidad de las condiciones organizativas y la baja calidad educativa que lleva a la preferencia de las familias por otro tipo de colegios (Buitrago, 2014). Ante esto, a las universidades se les ha insistido en la accesibilidad y la inclusión de temáticas de interés para los pueblos indígenas y a pesar de que se han realizado diferentes tipos de encuentros con la participación de autoridades educativas y comunidades, los avances han sido mínimos (Palechor, 2017), por lo que la protección de la diversidad cultural en su connotación colectiva (Mazabel, 2018) y como derecho constitucional no se está garantizando.

Así mismo, las estrategias para el mejoramiento de las condiciones de la educación rural y los planes de regionalización de la educación superior, no avanzan de la manera esperada, “la disparidad de las capacidades institucionales de los territorios causa que las regiones más atrasadas no cuenten con las condiciones mínimas para potenciar su desarrollo y cerrar las brechas exis-

tentes" (Ruiz-R, 2020, p. 224), mientras tanto los jóvenes del área rural dispersa continúan migrando cada vez más jóvenes buscando asentamiento temporal o permanente (Ruiz-R, 2020) y en algunos casos, produciendo el abandono de la cultura (Montero, 2018). En atención a estas problemáticas que afectan el vínculo comunitario, convendría un trabajo en colaboración de preparación y acompañamiento a la educación superior, por parte de las familias, las comunidades y las IES que incorpore también las nuevas expectativas, oportunidades e intereses como jóvenes indígenas estudiantes como las nuevas dinámicas territoriales.

En la investigación realizada por Buitrago (2014), con un grupo de jóvenes estudiantes de 11 grado del pueblo Sikuaní, encuentra que los cambios en el contexto económico por el auge de la industria de hidrocarburos en la región del municipio de Puerto Gaitán, en cercanía al Resguardo Wacoyo en el departamento del Meta, incide en sus intereses como jóvenes, a pesar de que comparten la preocupación de las autoridades tradicionales por la homogeneización y la falta de pertinencia de los programas académicos para aportar a la comunidad. Adicionalmente, "las expectativas y deseos de los jóvenes entran en juego con las oportunidades viables, es decir, no sólo con la posibilidad para acceder a becas o créditos, sino también la oferta laboral de su entorno" (Buitrago, 2014, p. 32), y la subsistencia del resguardo mismo que difícilmente puede conservar sus prácticas tradicionales, como sucede en otras regiones del país permeadas por estos cambios en las actividades económicas.

En la investigación adelantada por Tenorio (2011), a partir del acompañamiento a jóvenes provenientes del Resguardo de Guambia en la Universidad del Valle, encuentra entre ellos un desinterés por los saberes indígenas y al mismo tiempo, falta de compromiso con la educación formal. Para Tenorio (2011), la escolarización formal mediante la obligatoriedad de la escuela como espacio para el aprendizaje y la preparación para la vida adulta fuera de la comunidad ha significado una transformación cultural para el pueblo Misak, las familias anhelan la inclusión social y económica de sus hijos en el mundo mestizo, aunque como consecuencia se produzca una ruptura intergeneracional con los valores culturales propios (Tenorio, 2011). Si bien la escuela y la universidad son espacios reconocidos para el mejoramiento de sus condiciones de vida (ONIC y CRIC, 2004; Ferrero, 2015), también son percibidos como es-

pacios de choque entre la pertenencia comunitaria y la formación académica y profesional (Londoño, 2017).

En ese sentido, la investigación de Londoño (2017) apunta hacia la identificación de diferentes tipos de tensiones que enfrentan como indígenas estudiantes en la educación superior y afectan su permanencia cuando no encuentran herramientas para su afrontamiento. Algunas de estas tensiones provienen de, la pretensión de algunos discursos de la ciencia para invalidar las experiencias y saberes que sostienen las formas de vida comunitarias, el choque cultural en el encuentro con jóvenes pertenecientes a otros pueblos indígenas, las dificultades en las comunidades para el desempeño profesional por la inaplicabilidad de sus aprendizajes en el sistema social y productivo, la insuficiencia de recursos económicos para asegurarles condiciones estables y remuneración, y fuera de ella, el racismo que les niega oportunidades para empezar su vida profesional (Ocoró y Mazabel, 2021; Gil, 2005), basados en prejuicios sobre etnicidad y género.

Con la intención de incluir a jóvenes indígenas en el sistema educativo se estaría interrumpiendo la transmisión comunitaria y el fortalecimiento de valores culturales para las nuevas generaciones, afectando el relevo intergeneracional para la pervivencia como pueblos indígenas y al mismo tiempo, las dificultades y la carencia de herramientas para su afrontamiento incrementa sus posibilidades de exclusión. Esta situación despierta dudas en las comunidades sobre si ha servido o no la apuesta por la escolarización (Tenorio, 2011) y es posible, siguiendo a Castañeda (2011), que algunas comunidades hayan decidido no animar el envío de estudiantes a las universidades "ya que la pérdida de los valores propios de las comunidades es uno de los riesgos que se corre en estos procesos" (Castañeda, 2011, p. 191). Otras comunidades han encontrado en la creación de universidades con programas propios (Nemogá-Soto, 2018) y la consolidación del sistema educativo indígena propio (SEIP), alternativas de resistencia y transmisión del legado cultural.

La desconfianza en la educación superior bajo la lógica predominante perjudica que como estudiantes universitarios indígenas en las ciudades cuenten con respaldo, acompañamiento o apoyos económicos de las comunidades para su permanencia y sostenimiento y como egresados, contribuyan desde lo aprendido en los espacios educativos. También sucede que algunos egresados regresan a las comunidades intentando imponer sus conocimientos

(Gil, 2005), luego las condiciones para regresar a la comunidad cada semestre no están dadas y por ello, la prestación del servicio comunitario no debe asumirse como una garantía para mantener el lazo con sus comunidades, requisito que además puede resultar de difícil cumplimiento para quienes no encuentran cómo pueden aportar a su comunidad, provienen de los sitios más apartados, necesitan acceder a un trabajo durante el período de vacaciones para su sostenimiento o deben quedarse en la ciudad por fuerza mayor, como ocurrió con la reducción de la movilidad durante el primer año de la pandemia.

En la investigación del Programa de Admisión Especial de la Universidad Nacional de Colombia realizada por Castañeda (2011) destaca la motivación de los estudiantes por contribuir a sus comunidades, pero “el elegir una carrera implica un proyecto profesional individual que dista en la mayoría de los casos, del proyecto de comunidad” (p. 180), luego el reto es lograr la coincidencia entre ambos proyectos. La elección del programa se podría decir que se hace sin más información sobre dicho programa, o está limitada a lo denominado por Buitrago (2014) como oportunidades viables. Por otro lado, los programas pensados desde la pertinencia comunitaria centrados en la formación de maestros, como es el caso de las Licenciaturas en Etnoeducación (Castillo, 2017; Simmonds, 2013), pueden ser desconocidas en las dinámicas de desarrollo territorial de las distintas regiones del país o representa menor prestigio social y bajos salarios (Castillo y Ocoró, 2019)

Sin embargo, a partir de estas experiencias también se van moldeando otras formas del ser indígena por fuera de las comunidades. Para las mujeres indígenas, el acceso a la educación superior es una alternativa para superar todas las formas de discriminación étnica y de género y una oportunidad para ser reconocidas en los espacios de participación y toma de decisiones (Santamaría, 2015; Serrano, 2014), pero la falta de claridad para recibir el aval al interior de las comunidades, la imposición de roles de género y los prejuicios sobre las mujeres indígenas en los espacios educativos (Gnecco-Lizcano, 2016; Santamaría, 2015; Serrano, 2014; Gil, 2005), pueden afectar su elegibilidad. En la investigación realizada por Gil (2005), encuentra que hay una nueva generación de mujeres indígenas con otras expectativas de vida que “están migrando a la ciudad para convertirse en profesionales y así poder abrirse nuevos espacios en el campo laboral” (p. 108) e igualmente conservan el interés por sus comu-

nidades, más allá de asegurar para sí mismas una rentabilidad económica individual (Gil, 2004).

En las investigaciones de Santamaría (2015) y Serrano (2016) se encuentra que las mujeres indígenas egresadas de la educación convencional fortalecen los espacios de formación de lideresas al interior de sus comunidades. Así mismo, mientras permanecen en las ciudades se convierten en referentes para otros jóvenes que quieren estudiar y lograr una mejor adaptación a la vida urbana y universitaria (Gil, 2005), también se involucran en “charlas informativas para incentivar a los jóvenes bachilleres con respecto al estudio universitario” (Gil, 2005, p. 66) o se convierten en el apoyo de sus autoridades tradicionales para la realización de trámites legales, traducciones, e incluso, el uso de herramientas tecnológicas para la información y la comunicación. Tanto estudiantes como egresadas y egresados en las ciudades pueden desempeñarse como intermediarios entre sus comunidades y el gobierno, entre los espacios rural y urbano, entre las prácticas tradicionales y el conocimiento occidental (Gil, 2005).

En palabras de un líder indígena citado por Montero (2018), la universidad convencional contribuye a “la desintegración de la identidad cultural, factor que influye para que muchos indígenas no regresemos a los respectivos territorios” (p. 283), pero la permanencia en el contexto urbano permite la manifestación de las diferencias, que moldean el ser indígena en un proceso de autorreflexión permanente (Rojas en Sierra, 2004). En este sentido, el ingreso a la universidad para algunos estudiantes se experimenta como un redescubrimiento identitario, en donde adquiere valor su cultura en el contraste con lo urbano y emergen reflexiones sobre la importancia del mantenimiento de la identidad cultural como una estrategia política de diferenciación de los no indígenas y de posicionamiento social y colectivo (Guido, Castiblanco y Ortiz, 2006), en contexto de ciudad como escenario de múltiples representaciones, relacionamientos y alteridades (Simmonds, 2013; Rojas en Sierra, 2004).

El encuentro con otros estudiantes de diferentes pueblos indígenas en el contexto universitario y la conformación de cabildos indígenas al interior de las universidades ha significado realzar su presencia como sujetos políticos en estos espacios, así como les ha permitido el establecimiento de canales de comunicación con sus comunidades y las instituciones educativas, ampliando el alcance de la participación estudiantil (Guapacha et al, 2018; Montero, 2018;

Simmonds, 2013; Caicedo y Castillo, 2008) y sumando a las estrategias de resistencia cultural de los cabildos urbanos en su reivindicación como territorios para la salvaguarda de la vida y la transmisión de la cultura que garanticen el presente y el futuro de los pueblos (CNMH y ONIC, 2019). En su constante vaivén entre su comunidad y la ciudad, enriquecen “la conciencia de ser parte de una nación multiétnica y pluricultural” (CNMH y ONIC, 2019, p. 457) y ponen los asuntos indígenas en las agendas de las ciudades.

En este sentido, la resistencia cultural en las ciudades es una preexistencia como manifestación en contraposición a la homogeneización y el imaginario de identidad única nacional (Simmonds, 2013). Para Green, la responsabilidad de las universidades, en este sentido, debería estar centrada en que los jóvenes se sientan orgullosos de ser quienes son y de su procedencia (Cortina et al., 2018) y los programas de inclusión para miembros de comunidades indígenas podrían proyectarse como una política de un buen vivir integral, en sintonía con el desarrollo y consolidación de los proyectos de las comunidades y sus planes de vida (Montero, 2018). El pluralismo, el diálogo de saberes y la interculturalidad no han alcanzado un lugar en las discusiones estructurales de la universidad, pero la presencia como pueblos indígenas es el inicio de un camino hacia el respeto y desarrollo de la identidad y saberes propios (Guapacha et al, 2018) y la construcción de políticas educativas desde el encuentro y el intercambio entre otros sentidos educativos para los pueblos culturalmente diferenciados.

4. CONCLUSIONES

El avance en la equidad implica la aceptación de la existencia de barreras que afectan especialmente a determinadas categorías sociales. Sin embargo, la implementación de medidas para la eliminación de estas barreras como un objetivo de la inclusión se enfrenta con dinámicas excluyentes que exigen un análisis más profundo sobre la formación social de las desigualdades. El fomento del acceso a la educación superior para estudiantes indígenas se considera un avance en los compromisos constitucionales con los pueblos indígenas y la presencia de estudiantes indígenas en la educación superior ha permitido la distinción entre barreras formales que afectan no solamente a miembros de pueblos indígenas o grupos étnicos y obedecen a una extensión del apartheid educativo que se encuentra a lo largo del sistema educativo y

barreras sustanciales que afectan directamente a los pueblos indígenas porque involucran una comprensión colectiva de la diversidad y apuntan hacia la función social de la educación superior

Tanto las limitaciones que presenta la inclusión, tanto en la dimensión formal del acceso, permanencia y graduación, como la dimensión sustancial que comprende la retribución comunitaria y la pervivencia como pueblos indígenas, derivan del distanciamiento entre las IES y los pueblos indígenas, así como el desinterés generalizado por la multiplicidad de intereses, necesidades y expectativas de los pueblos indígenas que van más allá del éxito académico individual. Como estudiantes indígenas llegan a la educación superior con inseguridades que no son exclusivamente académicas, también identifican incertidumbres relacionadas con su pertenencia comunitaria y proyecciones de futuro que los programas de inclusión no logran contener desde un enfoque asistencial que permea la lectura de las necesidades educativas, por lo que resulta imprescindible la apertura hacia los procesos organizativos de estudiantes indígenas.

La educación superior identificada como un escenario de choque cultural, tiene la tarea no sólo de revisar las barreras al interior de las IES, sino virar desde las perspectivas de inclusión social, económica y educativa hacia nuevas perspectivas de la inclusión como la que se espera en la construcción de una educación superior inclusiva intercultural o la consolidación de modalidades de colaboración intercultural, con sus diferentes acepciones sobre la participación, el desarrollo o la producción del conocimiento y la cultura. Sin embargo, ninguna de estas perspectivas tendría posibilidades si no se empieza por reducir las distancias entre los pueblos indígenas y las IES o sin la incorporación del diálogo intergeneracional para la ampliación de los sentidos de la función social de la educación superior.

REFERENCIAS

- Buitrago, F. (2014). La educación indígena en medio de proyectos propios, exigencias estatales y cambios sociales. *Revista Internacional de Organización educativa y liderazgo*, 1 (2), 21 – 37.
- Caicedo, J. y Castillo, E. (2008). Indígenas y afrodescendientes en la universidad colombiana: nuevos sujetos, viejas estructuras. *Cuadernos Interculturales*, 6 (10), 62-90.

- Castañeda, T. (2011). Acceso de minorías a la educación superior en Colombia. Urdimbre de posibilidades y dificultades. *Criterios - Cuadernos de Ciencias Jurídicas y Política Internacional*, 4(1), 159-198.
- Castillo, E. (2017). Entre modernidad y etnoeducación: 188 años de travesías de la Universidad del Cauca. En D. Mato (Comp.). *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Políticas y prácticas de inclusión, democratización e interculturalización* (pp. 273 - 288). Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Castillo, E. y Caicedo, J. (2016). Interculturalidad y justicia cognitiva en la universidad colombiana. *Nómadas*, 44, 146 - 165. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n44a8>
- Castillo, E. y Ocoró, A. (2019). Dominación cruzada: racismos y violencias de género en la educación superior colombiana. *Nómadas*, 51, 257-265. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n51a15>
- Centro Nacional de Memoria Histórica – CNMH y Organización Nacional Indígena de Colombia - ONIC (2019). Tiempos de vida y muerte. memorias y luchas de los pueblos indígenas en Colombia. CNMH ONIC.
- Constitución Política de Colombia [Cons] Arts. 7, 10, 13, 67, 68, 70 y 93. 7 de julio 1991 (Colombia)
- Cortez, N. (2015). *Interculturalidad, diferencia y etnoeducación: la educación como lugar antropológico*. Ediciones UNAULA.
- Cortina, R., Martin, L., Green, A. y Esteva, G. (2018). Decolonial trends in higher education: voices from Latin America. *Compare: A journal of comparative and international education*, 49 (3), 489-506. <https://doi.org/10.1080/03057925.2019.1579520>
- Enciso, P. Serrano, J. Nieto, J. (1996). *Evaluación de la calidad de la educación indígena en Colombia*. Ministerio de Educación Nacional - Cooperación Técnica Alemana.
- Fergusson, L. y Flórez, S. (2021). Desigualdad educativa en Colombia. En M. García-Villegas y L. Fergusson. *Educación y clases sociales en Colombia. Un estudio sobre apartheid educativo* (pp. 99 - 129). Editorial Dejusticia.
- Ferrero, E. (2015). Ethno-Education (Etnoeducación) in the Guajira, Colombia: Shaping Indigenous Subjectivities Within Modernity, Neoliberal Multiculturalism, and the Indigenous Struggle. *Latin American and Caribbean Ethnic Studies*, 10(3), 288-314. <https://doi.org/10.1080/17442222.2015.1059542>
- García, D., Guevara, G. y Hurtado, L. (2006). Derecho a la educación y educación superior indígena en Colombia. En R. Delgado, E. Castillo, S. Guido, I. Castiblanco, F. Ortiz, D. García, R. Guevara, L. Hurtado, M. Tobar, P. Espitia, M. Piomonte. *Diversidad cultural y trayectorias pedagógicas* (pp. 83 - 104). Universidad Pedagógica Nacional.

- García, S., Rodríguez, C., Sánchez, F. y Bedoya, J. (2015). La lotería de la cuna: La movilidad social a través de la educación en los municipios de Colombia. CEDE Universidad de los Andes.
- Gaviria, A., Páez, G. y Toro, J. (2013). Cobertura y calidad en la educación superior en Colombia. En Orozco, L. *La educación superior: retos y perspectivas* (pp. 79 - 120). Universidad de los Andes.
- Gil, A. (2004). *Tejiendo la vida universitaria en la capital: nuevos dilemas de la mujer indígena contemporánea*. Universidad de Los Andes.
- Gnecco-Lizcano, A. M. (2016). Mujeres indígenas: experiencias sobre género e inclusión en la educación superior. *Revista Eleuthera*, 14, 47-66. <https://doi.org/10.17151/eleu.2016.14.4>
- Guapacha, D., Cuaical, W., Tunubala, M., Cuchillo, S. y Yarza, A. (2018). Historias y memorias del Cabildo Indígena Universitario de Medellín (CIUM): sembrando la palabra de resistencia y dulzura para una permanencia desde el buen vivir y la ancestralidad, 2009-2017. *Polyphōnia. Revista de Educación Inclusiva*, 2(2), 105 – 126.
- Guido, S., Castiblanco, I. y Ortiz, F. (2006). Interculturalidad y educación superior indígena en Colombia. En R. Delgado, E. Castillo, S. Guido, I. Castiblanco, F. Ortiz, D. García, R. Guevara, L. Hurtado, M. Tobar, P. Espitia, M. Piamonte. *Diversidad cultural y trayectorias pedagógicas* (pp. 57 - 82). Universidad Pedagógica Nacional.
- León, M. y Holguín, J. (2005). *Acción afirmativa hacia democracias inclusivas*. Fundación Equitas.
- Ley 30 de 1992. Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior. 28 de diciembre de 1992. D. O. No. 40700.
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero de 1994. D.O. No. 41214.
- Londoño, S. (2017). Estudiantes indígenas en universidades en el suroccidente colombiano. Tensiones entre calidad y pertinencia. *Perfiles Educativos*, 39(157), 52-69. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2017.157.58440>
- Mato, D. (2016). Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina: del "Diálogo de Saberes" a la construcción de "modalidades sostenibles de Cooperación Intercultural". *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 4 (2), 71-94.
- Mayorga, M. (2009). *Inclusión y compromiso social de la Universidad Nacional de Colombia en la educación superior: Programa de admisión especial – PAES*. Universidad Nacional de Colombia.

- Mazabel, M. (2018) Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en Colombia. En D. Mato (Coord.) *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina* (pp. 171 - 196) UNESCO – IESALC y Universidad Nacional de Córdoba.
- Ministerio de Educación Nacional– MEN. (2013). Lineamientos política de educación superior inclusiva. Ministerio de educación nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). Guía para la implementación del modelo de gestión de permanencia y graduación estudiantil en instituciones de educación superior. Imprenta Nacional de Colombia. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). Lineamientos de política de bienestar para instituciones de educación superior. MEN.
- Molina-Betancur, C. (2011). La autonomía educativa indígena en Colombia. *Vni-versitas*, 124, 261–292.
- Montero, O. (2018) Tejiendo la educación superior indígena e intercultural en Colombia: Programa de Admisión Especial PAES, Universidad Nacional de Colombia. En D. Mato (Coord.) *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Políticas y experiencias de inclusión y colaboración intercultural* (pp. 279 - 293). Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Mora, A. (2016). Laseudorrevolución educativa: desigualdades, capitalismo y control en la educación superior en Colombia. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Nemogá-Soto, G. (2018). Indigenous and Intercultural Education in Latin America: Assimilation or Transformation of Colonial Relations in Colombia. *Journal of Intercultural Studies*, 39 (1), 1- 19. <https://doi.org/10.1080/07256868.2017.1410115>
- Ocoró, A. y Mazabel, M. (2021) Racismo en la educación superior: un análisis desde la perspectiva de los pueblos indígenas y afrodescendientes en Colombia. *Universidades*, 87, 15–33. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2021.87.521>
- Organización Nacional Indígena de Colombia - ONIC y Consejo Regional Indígena del Cauca – CRIC. (2004). *Educación superior indígena en Colombia. Una apuesta de futuro y esperanza*. Universidad de San Buenaventura Cali.
- Ospina, M., Canavire-Bacarreza, G., Bohórquez, S. y Cuartas, D. (2015). Expansión de la educación superior y sus efectos en matriculación y migración: evidencia de Colombia. *Revista Desarrollo y sociedad*, 75, 317 – 348. <https://doi.org/10.13043/dys.75.8>
- Palechor, L. (2017). La Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN): una apuesta a la construcción de interculturalidad. *Educación superior y sociedad*, 20, 157–181.

- Rojas, A. (2004). ¿Qué significa ser indígena en la universidad? ¿Cómo están abordando su proceso de identidad las y los estudiantes indígenas universitarios? En Sierra, Z. (Coord.) *Voces indígenas universitarias. Expectativas, vivencias y sueños* (pp. 169 - 182). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Rojas-Curieux, T. (2018). Una mirada a los procesos en torno a la educación con los pueblos indígenas en Colombia. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 10 (1), 9–34. <https://doi.org/10.18175/vys10.1.2019.03>
- Ruiz-R, N. (2020). La educación superior desde el territorio: entre un pasado parsimonioso y un futuro que apremia. En R. García Duarte. *La educación superior en Colombia: retos y perspectivas en el siglo XXI* (pp. 209 - 230). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Ruiz-R, N. (2018). Los desafíos de la educación superior en Colombia al tenor del cuarto objetivo de desarrollo sostenible. En P. Henríquez Guajardo. *Educación superior en América Latina y el Caribe. Estudios retrospectivos y proyecciones* (pp. 23 - 51). UNESCO IESALC y Universidad Nacional de Córdoba.
- Sánchez, F. y Márquez, J. (2013). Deserción en la educación superior en Colombia durante la primera década del siglo XXI: ¿Por qué ha aumentado tanto? En L. Orozco. *La educación superior: retos y perspectivas* (pp. 307 - 342). Universidad de los Andes.
- Santamaría, A. (2015). Del fogón a la “Chagra”: Mujeres, liderazgo y educación intercultural en la Amazonía colombiana y en la Sierra Nevada de Santa Marta. *Revista Lusofona*, 31, 161 – 177.
- Serrano, Y. (2014). Itinerarios escolares y procesos políticos de cuatro mujeres indígenas nasa y kankuamo. *Desafíos*, 26 (1), 171-198. <https://doi.org/10.12804/desafios26.1.2014.05>
- Simmonds, C. (2013). Estudiantes del Programa de etnoeducación de la Universidad del Cauca, Colombia: Reafirmaciones y transformaciones identitarias. En M. Bergamaschi, E. Nabarro y A. Benites (org.) *Estudiantes indígenas no ensino superior: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS* (pp. 143 - 155) Editora da UFRGS.
- Tenorio, M. (2011). Escolaridad generalizada: ¿inclusión social o pérdida de la identidad cultural? *Revista de Estudios Sociales*, 40, 57-71. <https://doi.org/10.7440/res40.2011.06>