



Revista Eleuthera
ISSN: 2011-4532
ISSN: 2463-1469
eleuthera@ucaldas.edu.co
Universidad de Caldas
Colombia

Mujeres indígenas: experiencias sobre género e inclusión en la educación superior*

Gnecco-Lizcano, Angela María

Mujeres indígenas: experiencias sobre género e inclusión en la educación superior*

Revista Eleuthera, vol. 14, 2016

Universidad de Caldas, Colombia

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=585963498004>

DOI: <https://doi.org/10.17151/eleu.2016.14.4>.

Mujeres indígenas: experiencias sobre género e inclusión en la educación superior*

Indigenous women: experiences on gender and inclusion in higher education

Angela María Gnecco-Lizcano agnecco@unillanos.edu.co

Universidad de los Llanos, Colombia

 <http://orcid.org/0000-0001-8496-5616>

Revista Eleuthera, vol. 14, 2016

Universidad de Caldas, Colombia

Recepción: 03 Febrero 2016
Aprobación: 18 Abril 2016

DOI: <https://doi.org/10.17151/eleu.2016.14.4>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=585963498004>

Resumen: Objetivo. Describir las experiencias educativas relacionadas con los temas de género e inclusión de mujeres indígenas en el marco de la educación superior. Metodología. La investigación se orientó bajo un enfoque cualitativo basado en el estudio de caso. Resultados. Los determinantes asociados con la inclusión educativa son: las actitudes del profesorado hacia el estudiantado indígena, la implicación de lo familiar en sus estudios, el apoyo del grupo de pares, la tenacidad y empeño personal por salir adelante. Conclusiones. Las estudiantes destacan que existe un profesorado que logra hacer significativo el aprendizaje y que valora la diversidad de estrategias democráticas en las aulas; no obstante, predomina un pensamiento hegemónico, dominante y colonizador que tiene serias implicaciones sobre el proceso educativo. Las formas de exclusión más relevantes son el racismo, la desvalorización de la cultura y saberes propios del estudiantado indígena, y su no reconocimiento por cuestiones de índole étnico-racial. **Palabras clave:** género, inclusión, exclusión, experiencias, mujeres indígenas, educación superior.

Abstract: Objective. To describe educational experiences related to gender issues and inclusion of indigenous women in higher education. Methodology. The research was guided by an approach based on qualitative case study methodology. Results. The determinants associated with educational inclusion are: professors' attitudes towards the indigenous students, the implication of the family in their studies, the support of the peer group, the tenacity and personal commitment to succeed. Conclusions. The students emphasize that there are some professors who are able to make learning meaningful and who value the diversity of democratic strategies in the classroom. Nevertheless, an hegemonic, dominant and colonizing thought that has serious implications on the educational process prevails. The most relevant forms of exclusion are racism, devaluation of the culture and knowledge of the indigenous students, and their non-recognition because of ethno-racial issues.

Keywords: gender, inclusion, exclusion, experiences, indigenous women, higher education.

Introducción

Sobre la inclusión/exclusión de los grupos étnicos en la educación superior

Desde el ámbito de la educación superior, la inclusión comprende la búsqueda de la igualdad de acceso a la ciencia, la cultura y la educación de aquellos grupos que se encuentran en desventaja por razones de género,

etnia, clase social, orientación sexual, condición de discapacidad, y que además han sido desvalorizados e identificados como inferiores debido a cuestiones de índole histórico e ideológico (Viveros, 2012).

En América Latina, los países han realizado esfuerzos por incluir en el sistema educativo a los grupos minoritarios y proporcionarles una educación de excelencia. Según lo enunciado por Blanco (2006) este proceso ha seguido tres momentos: el primero se caracteriza por otorgar el derecho a la educación a poblaciones indígenas, nómadas y en situación de discapacidad, segregándolas, en consecuencia, a instituciones o programas especiales. La segunda etapa contempla la integración al sistema escolar dominante y la eliminación de la segregación, con el atenuante de condicionar al estudiantado perteneciente a una minoría o grupo étnico, a adaptarse a los modelos pedagógicos existentes sin que se reconozcan los elementos propios de su cultura, tales como: la lengua, las tradiciones, las cosmovisiones, o en su caso, las limitaciones físicas o cognitivas en lo referente a las personas que sufren de alguna forma de discapacidad. En la tercera fase del proyecto se promueve que la diversidad sea sobre la base de la inclusión y se comienzan a adoptar planteamientos que avocan porque la escuela se adapte a las necesidades del estudiantado, incorpore sus formas de aprender, tenga en cuenta sus necesidades, respete sus concepciones, y ante todo, respete su procedencia socio-cultural, no obstante, el ideal planteado, desde los testimonios de las tres *estudiantes actoras* de la presente investigación, sigue siendo una meta a cumplir.

En la educación superior, por lo general, las personas con mayor capital cultural que pertenecen a ciertos sectores tienen mayores probabilidades de ser seleccionadas, debido a la estrategia general utilizada por las universidades para el correspondiente ingreso. De acuerdo con Juarros (2006), en América Latina el acceso a los centros universitarios está fundamentado en dos criterios: el primero justifica la admisión restringida de los aspirantes tomando en cuenta la excelencia académica a partir de la selectividad con el objetivo de mantener la calidad académica, y la segunda postura se basa en elegir a los futuros estudiantes priorizando el ingreso directo o irrestricto ^[1] con el fin de garantizar la equidad y otorgar igualdad de oportunidades a los ciudadanos. Sin embargo, el proceso de selección no culmina sólo con la admisión y matrícula sino que se posterga a los primeros niveles de formación universitaria, donde resultan claves para la continuidad y éxito académico aspectos vitales como: las trayectorias escolares precedentes, el origen social y la internalización de conocimientos especializados. En este sentido, los (las) nuevos universitarios (as) que no logren apropiarse y dominar dichos saberes, se colocan en riesgo de no obtener los resultados académicos esperados por el sistema, a lo cual se suman las precarias situaciones socioeconómicas a las que pueden verse sometidos los estudiantes, hecho que afecta la permanencia de los posibles profesionales en los claustros universitarios (Juarros, 2006).

Autores como Sebastián y Scharager (2007) indican que las universidades han desatendido el problema de la diversidad estudiantil al establecer dispositivos pedagógicos, criterios de evaluación y procesos de

acompañamiento que responden más a las necesidades sociales de sectores acomodados, sectores que sí han tenido la oportunidad de formarse en ambientes educativos de élite, en donde muy posiblemente han adquirido las competencias académicas para un buen acceso al conocimiento; se hace referencia a actividades como el aprendizaje de los idiomas, el manejo de tecnología avanzada, el léxico académico y el arte, entre otros. En la actualidad y pese al incremento de las poblaciones étnicas dentro de las universidades, las instituciones de educación superior aún continúan impartiendo modelos tradicionales de enseñanza, que exigen una alta preparación académica para quienes ingresan a la misma, esto conlleva a que jóvenes afro descendientes o indígenas (que en su mayoría tuvieron una formación no occidental) opten por no continuar con su carrera profesional, quedando así excluidos del sistema universitario.

Género, diversidad y discriminaciones en la Educación Superior

Los ordenamientos de género también tienen una incidencia notoria en los procesos académicos del estudiantado universitario (Viveros, 2012). Según la investigación realizada por Reynaga (2009) en el Perú, la discriminación étnica y de género determina que las mujeres de grupos minoritarios encuentran múltiples dificultades para acceder a la educación superior, más aún en comparación con la población masculina y occidental a la que se ve enfrentada, a lo anteriormente dicho se suman factores sociales como son: la pobreza, los embarazos a temprana edad, la incorporación a la vida laboral y los roles impuestos que se deben asumir ante la sociedad. Además de los factores de orden estructural anteriormente mencionados, existen otros determinantes relacionados con el proceso educativo que afectan las trayectorias de las mujeres indígenas en el entorno universitario. Por lo general, las féminas que logran insertarse en la academia, suelen sobrellevar situaciones de discriminación por parte del profesorado y de sus compañeros, quienes manifiestan su rechazo a los estilos de vida y lenguaje distintos, lo cual conduce a que se genere hacia ellas un trato diferente al momento de participar en clase, al socializar sus ideas, y más aún, al intentar conformar grupos de trabajo (Reynaga, 2009).

Etnicidad, género e inclusión en la educación

El problema planteado en torno a los grupos étnicos y su relación con la trayectoria académica, centra la discusión en el asunto de la equidad educativa, hecho que impulsa a los centros universitarios para que generen investigaciones y aportes hacia un proceso de formación superior más inclusivo. En correspondencia con lo anterior, Viveros (2012) menciona que el tema del estudiantado universitario y su relación con el origen social ha sido uno de los más analizados en Colombia y América Latina, por lo que se ha hecho indispensable comprender otras categorías igualmente importantes como son: género, raza y etnicidad. Desde este punto de vista y tal como lo proponen Zapata y Abarca (2007), surge la necesidad de conocer experiencias educativas relacionadas con mujeres, hombres y jóvenes de adscripción étnica, para así entender cómo operan las categorías mencionadas, en el medio universitario, y saber de antemano cómo son experimentados los procesos de inclusión de estos

colectivos sociales, quienes bajo el misional universal de la educación, habrán de propiciar espacios y prácticas, encaminadas a la comprensión del *otro*; es en ánimo de reflexionar sobre lo planteado anteriormente, que se formuló la siguiente pregunta: ¿Cuáles fueron las experiencias que las estudiantes indígenas tuvieron con relación a los fenómenos de género, inclusión y exclusión a lo largo de su trayectoria universitaria? Para responder a este interrogante se propusieron los siguientes dos objetivos: obtener narraciones de las universitarias indígenas acerca de su experiencia educativa; y describir las experiencias relacionadas con el género, la inclusión y exclusión dentro del contexto universitario. Con el fin de llegar a un buen término y de acuerdo con los objetivos mencionados, se estableció la correspondiente ruta metodológica que se describe a continuación.

Metodología

El enfoque de investigación aplicado en esta indagación fue de corte cualitativo y como estrategia metodológica se desarrolló el *estudio de caso colectivo*, el cual consiste en trabajar a partir de un determinado número de casos individuales, dimensiones y características implícitas en el fenómeno a indagar, y que se representan en el caso elegido (Galeano, 2004). Las participantes del estudio fueron tres mujeres indígenas procedentes de las comunidades Cubeo, Guanano y Curripaco, grupos étnicos ubicados en los departamentos de Vaupés y de Guanía (región Orinoquía) quienes forman parte de la comunidad estudiantil de la Universidad de los Llanos, en los programas de: Licenciatura en Producción Agropecuaria, Licenciatura en Pedagogía Infantil y Administración de Empresas. Se empleó el diseño no probabilístico denominado *muestra homogénea*, basado en la selección de unidades que poseen características o rasgos similares, con el objetivo de realzar circunstancias de un determinado grupo social (Hernández, Fernández y Baptista, 2008). Se realizaron también entrevistas semi-estructuradas para la recolección de la información, hacia una descripción, análisis e interpretación siguiendo los criterios propuestos por Wolcott (2003).

Referentes conceptuales

Raza/etnia: categorías para pensar el contexto educativo

La estructura económica, geo-política, cultural, social y educativa de América Latina se ha cimentado sobre ideales coloniales del poder que arribaron a este lugar a raíz del descubrimiento y posterior sometimiento de América de Indias. A partir del modelo de pensamiento colonial, se desplegaron una serie de ordenamientos, controles y de más construcciones sociales en lo referente a aspectos como: el trabajo, las concepciones de mundo, las formas de pensar, las relaciones sociales, la subjetividad, y la cultura; de esta manera, se hace evidente una

colonialidad del poder, la cual en palabras de Mignolo (2011), hace referencia a:

(...) aquel ámbito del poder que está atravesado (...) por la idea de “raza”, y la idea de raza consiste, básicamente, en una clasificación y, por lo tanto, en una operación epistémica de los seres humanos en escala de inferior a superior. El “racismo” en última instancia no es una cuestión del color de la sangre o de la piel, sino una cuestión de “humanidad”. (p. 49)

La noción de raza instaurada por la colonialidad del poder lleva a entender lo negro e indígena como conceptos ligados a la deshumanización (Maldonado, 2007), también existe en este pensamiento una idea de clasificación racial que se haya impuesta por occidente, que unifica las culturas y suprime sus diferencias estableciendo “(...) identidades comunes y negativas de ‘indios’ y ‘negros’” (Walsh, 2007, p. 28). La colonialidad del poder regula entonces la esfera del conocimiento desde un panorama eurocentrista del saber, que se consolida como el único válido para comprender el mundo (Walsh, 2007). Este persiste en los textos de aprendizaje, en las pautas de construcción del trabajo académico, en la autopercepción y propósitos de los sujetos, en el sentido común, y en todos los ámbitos de la experiencia (Maldonado, 2007). Según lo planteado por Walsh (2007), en las instituciones educativas se da solo reconocimiento a las epistemologías y conocimientos científicos producidos en Europa y América del norte, relegando a un segundo plano los saberes generados desde el sur, con ello, se resta posibilidad a que el saber cultural *afro descendiente . indígena* sea validado como conocimiento, más aún desde una visión cartesiana de la ciencia. En consecuencia, en los colegios y universidades se cuestiona el carácter intelectual de los estudiantes (as) pertenecientes a las minorías étnicas, pues la idea o el ideal impuestos como raza llevan a que se les perciba “(...) como gente que no piensa (...)” (Walsh, 2007, p. 29). De esta manera es como prevalece el pensamiento colonial y racial, al momento de analizar y entender lo social, determinándose, igualmente, el tipo de sujetos que poseen cualidades en lo que a pensar se refiere, y cuáles no (Walsh, 2007).

Por su parte, Lao-Montes (2011) argumenta que los centros de educación superior orientan sus prácticas y marcos epistémicos bajo teorías anglo-europeas que hegemonizan el conocimiento occidental ponderándolo como superior, inferiorizando, marginando e invisibilizando “(...) en consecuencia, las historias, saberes, y culturas calificadas como no-occidentales o no blancas (...)” (Lao-Montes, 2011, p. 50), hecho que valida la colonialidad del saber, fomentando así una violencia de naturaleza epistémica (Castro-Gómez, 2000). Con referencia a la discriminación racial, se puede destacar que en el medio universitario persisten tres modalidades de racismo académico: racismo axiológico, racismo de costumbre, y racismo como violencia (Segato, 2006). El primero se manifiesta a través de diversas creencias que se tienen sobre las personas en función de su aspecto físico o el color de su piel, el segundo es un racismo invisible, naturalizado y no explicitado “que otorga valores diferenciados a personas de grupos étnicos y raciales” (Segato, 2006, p.

5), y la tercera forma de racismo se expresa en “la violencia psicológica inferiorizando y dando trato diferenciado al no blanco” (Segato, 2006, p. 5). Continuando con Segato, la autora manifiesta que el racismo de costumbre y el racismo como violencia tienen mayor impacto en las instituciones escolares y universitarias, modalidades en las que se conjugan prejuicios y discriminaciones que abarcan temas como género y clase social.

Diversidad, inclusión/ exclusión y educación: algunos apuntes para su reflexión

Duschatzky y Skliar (s.f) sostienen que los discursos expresados a lo largo de la historia sobre la diversidad han configurado las representaciones sociales sobre la alteridad, teniendo ello serias implicancias en el plano educativo, para estos autores una de las formas como se ha entendido *la diversidad* como discurso, es considerando a “(...) el otro como fuente de todo mal (...)” (p. 1). Es así como la diversidad es un término que se vincula al orden y evoca con relación a este virtudes democráticas, políticas, culturales y pedagógicas; no obstante, se debe observar la diversidad con sospecha, en tanto que esta puede encubrir e imponer una idea sobre el otro, en función de lo negativo (Skliar, 2007). Desde esta concepción, *el otro* diferente es asociado a “(...) la pobreza, la extranjería, la marginación, la exclusión (...) la falta de educación, (...) la discapacidad, etc; (...)” (Skliar, 2007, p. 3). De esta manera es como el otro es percibido como aquel sobre el cual recaen todos los males y errores sociales (Duschatzky y Skliar, s.f). Con los términos anteriormente expuestos, la sociedad asumió la idea *del otro* como el origen de todo mal y procedió a poner fin a aquello que no estaba normalizado, esto, a partir de acciones violentas y excluyentes que tienen como objetivo homogenizar, normalizar y ordenar al otro diferente, es así como se priva del discurso y se cuestiona al diferente, y al respecto ejemplos abundan: el estudiante conflictivo, el que le va mal, el que procede de una etnia o cultura no dominante, el estudiante que pregunta, el que no obtiene buenas calificaciones, el crítico de la autoridad, en últimas, se desvaloriza socialmente al diferente (Duschatzky y Skliar, s.f).

Continuando con lo anterior, la diversidad se ha vinculado con las nociones ambiguas de integración, inclusión educativa y desigualdad, según Skliar (2007) la conexión de la diversidad con la desigualdad se torna problemática ya que se ve al otro como *desigual*, despojándolo de su discurso y experiencia, hecho que se evidenciará posteriormente en este escrito, gracias a uno de los testimonios de la investigación, se hace alusión al relato de la estudiante Olga, quien después será referenciada. En el contexto educativo se entiende la diversidad como sinónimo de desigualdad y de conflictos en la relación con los demás, pues se imponen aprendizajes y formas de enseñanza únicas, se reitera el uso de un mismo lenguaje, se origina burla sobre la anormalidad, y en general, no hay espacio para la tolerancia, pues se exagera la violencia identitaria (Skliar, 2007).

Ante las problemáticas mencionadas se plantea el siguiente interrogante: ¿Cómo puede ser pensada entonces la inclusión educativa

desde la diversidad? Más allá de generar una respuesta, Skliar (2007) se propone ahondar y pensar en algunas de las siguientes ideas que sirven como puntos de partida para su reflexión.

La exclusión no es lo contrapuesto de la inclusión, puesto que esta última tiene que darse desde un sistema socio-cultural, educativo, lingüístico y político diferente, no puede pensarse la inclusión desde un sistema (y valga la paradoja) 'incluyente' que excluye, puesto que se seguiría manteniendo el orden y el control sobre el otro, generándose así una hegemonía del ejercicio del poder, la dominación y la jerarquización (Skliar, 2007).

Lo inclusivo no debe sustentarse en términos de una visión diferencialista y normalizadora que define la identidad del otro en términos de: normal o anormal; correcto e incorrecto; mejor o peor; deseable o indeseable. Se trata de no propiciar una mirada sobre el otro y determinar sus particularidades, pues esto conlleva al señalamiento: ¿quién es?, ¿qué es lo que requiere? y ¿qué es lo que le falta? (Skliar, 2007). Es saber tolerar a ese otro sin hostilidad, sin tener que soportarlo, sin anularlo. Las diferencias siempre se encuentran presentes allí en lo atinente a las distintas clasificaciones, por ejemplo: existen diversos lenguajes y variados aprendizajes, sin embargo, no es conveniente usarlas como un mecanismo para la identificación de un grupo social o un sujeto como tal (Skliar, 2007).

Por último, se invita a pensar la inclusión educativa desde la diversidad a partir de una hospitalidad hacia el otro (Skliar, 2007); ofreciéndole la posibilidad de que éste se convierta en protagonista del escenario educativo y más allá del mismo, dejándolo ser, dejándolo actuar, dejándolo ser partícipe del currículo, de la enseñanza y del aprendizaje, sin imponer sobre él condiciones imposibles a cumplir y obligarlo a que se acople a la normalidad sistemática existente; de lo contrario no se estaría reconociendo su diferencia y especificidad (Skliar, 2007).

Resultados²

Para propósitos de privacidad, las estudiantes de la presente investigación se identificaron a través de seudónimos constituidos por los siguientes nombres: *Margarita, Judith . Olga*, y posteriormente, de cada una de ellas se hizo una descripción de las experiencias que fueron asumidas personalmente como prácticas de inclusión y exclusión en el medio universitario, destacándose temas como: el acceso a la universidad, los procesos de enseñanza- aprendizaje, la integración al grupo de pares, y las condiciones que favorecen u obstaculizan la permanencia en sus correspondientes estudios. Con el objetivo de evidenciar gran parte de las situaciones relacionadas anteriormente en la teoría, en el apartado siguiente se presentará una serie de historias y descripciones, utilizando la narración como una búsqueda de significado a partir de las experiencias individuales, grupales o institucionales, como una forma de dar voz a los mismos sujetos (Galeano, 2004; Bolívar, 2002; y Pérez, 2004).

Acceso a la educación superior

Judith y Olga (actoras de la presente investigación) ingresaron a la Universidad de los Llanos a través de la Política de Admisión Especial que reglamenta la inserción de bachilleres indígenas a los diferentes programas profesionales, otorgando tres cupos por carrera. Margarita en cambio, tuvo inconvenientes con los documentos exigidos en esta modalidad, ya que no pudo demostrar su adscripción étnica, así que optó por la vía común de acceso. Para las estudiantes el ingreso a la universidad significó un logro importante, en tanto que existen cupos muy reducidos para las minorías étnicas en la institución, y porque para algunas de ellas esta posibilidad se constituyó como una recompensa a muchos intentos de tratar de acceder a una universidad pública. Margarita y Judith al culminar sus estudios de secundaria fueron admitidas inmediatamente a la institución, al respecto es de notar que el ingreso de Olga a la educación superior se tardó un poco más. Ella comenta que realizó varios procesos de admisión en diferentes universidades estatales pero nunca logró ser aceptada: “[...] *pasé los papeles y no nada, o sea, siempre me decían no fue admitida* [...]” (Olga, comunicación personal, 30 de octubre de 2015); ante este hecho se evidencia que el ingreso a las universidades resulta complejo, puesto que al momento de intentar ingresar a la educación superior, las diferencias formativas se hacen evidentes en lo que a resultados se refiere.

Las experiencias de inclusión / exclusión en el contexto universitario

En los relatos de las estudiantes se pueden identificar experiencias de inclusión y exclusión relacionadas con aspectos como: rendimiento académico, procesos de enseñanza-aprendizaje, y obstáculos e inconvenientes de orden social y económico, que interfieren directamente sobre sus estudios. Lo anterior en tanto que los aspectos que ellas señalan como significativos para su rendimiento académico, hacen referencia a su aprendizaje, y al papel que juegan los (las) docentes en la forma como transmiten el conocimiento, es así como dos de las estudiantes, comunicaron que ellas ^[3] valoraban a los docentes con los cuales lograban aumentar sus saberes, además del apoyo educativo:

[...] acá los profesores (digamos) están [...] a uno enseñándole más cosas y que pues aprendiendo [...] más de lo que uno aprende en la comunidad. (Judith, comunicación personal, 1 de septiembre, 2015)

[...] el primer semestre era todo bonito porque uno le quedaba algo malo usted haga esto [...] a uno lo ayudan [...] para mejorar [...] (Margarita, comunicación personal, 1 de septiembre de 2015)

En correspondencia con lo anterior las estudiantes expresaron que la metodología de clase tiene una incidencia en la motivación y el gusto por aprender, es por esto que ellas reconocen la existencia de clases no convencionales y diferentes, a aquello que se realiza tradicionalmente, así como aquellas cátedras en donde se posibilitaron espacios para la participación, valorándose de esta manera las experiencias y aportes que las estudiantes hacen desde su propio saber:

[...] nos poníamos [...] a ver un video [...] e interactuábamos [...] pensamientos ideas [...] no sólo la misma clase de siempre [...] con ese profesor uno sí aprendía

mucho porque [...] uno se ponía a leer un texto y uno daba la opinión y todo eso [...] (Margarita, comunicación personal, 1 de septiembre de 2015)

[...] me gusta mucho cuando hacen socialización ahí es donde a veces algunos saltan unas cosas que uno leyó o algo que a uno le llamó la atención y participar [...] cuando a uno lo ponen a leer para socializar un tema o explicar [...] la forma de uno participar hace que de pronto uno bueno pierda el miedo [...] (Olga, comunicación personal, 30 de octubre de 2015)

[...] cuando el profesor empieza la clase explica y cuando como que tiene en cuenta a uno: ¿usted qué me puede aportar? [...] chévere porque uno empieza bueno mi cultura o allá es así de esta manera [...] (Olga, comunicación personal, 30 de octubre de 2015)

Aparte de las cuestiones relacionadas con el aprendizaje y las estrategias pedagógicas, otro punto importante a resaltar en las experiencias de las jóvenes indígenas es el rendimiento académico ya que este se vuelve un determinante clave en la continuidad de los estudios, como también ofrece pistas en torno a los factores que afectan el progreso educativo de las estudiantes. Al analizar el desempeño académico, en los relatos se observa que sólo una de las jóvenes indígenas *va en línea*, es decir, nunca ha perdido asignaturas y tampoco ha interrumpido sus estudios, y su promedio está por encima de *la media* aunque no llega a ser del todo excelente, no obstante, el rendimiento académico de las otras dos estudiantes resulta ser bajo, lo cual se refleja en los resultados de sus calificaciones, que suelen ser muy inferiores al promedio general, originándose consecuencias como la pérdida de materias, la cancelación de semestres, y en términos generales, el rezago académico. Al indagar a Margarita sobre las causas de su éxito académico, ella identificó algunos aspectos como: el grado de responsabilidad con sus estudios, la conciencia por el sacrificio familiar, sus actividades de refuerzo para aquello que le han enseñado sus docentes, y su habilidad para posibilitarse un auto aprendizaje:

[...] en mis materias bien [...] ahí voy en la lucha, no quiero perder ninguna materia [...] yo lo hago más que todo (es) por mi familia [...] (Margarita, Comunicación personal, 1 de septiembre de 2015)

[...] si no me sacaba un cuatro perdía la materia [...] yo me puse a estudiar juiciosa a ver videos tutoriales [...] a lo último fue que comprendí todo [...] entonces como que eso sirve [...] en matemáticas me ayudaron mucho [...] (Margarita, Comunicación personal, 1 de septiembre de 2015)

El rendimiento académico de Judith por el contrario, es bajo, esto se debe en gran medida a que no ha logrado ajustarse a las exigencias de la universidad en lo referente al cumplimiento con la entrega de trabajos y dedicación a su estudio, las causas que ella presenta en torno a su bajo rendimiento son: la falta de tiempo disponible para cumplir con sus deberes, su amplia dedicación a actividades relacionadas con el sustento, la dificultad para trabajar en grupo, además de otros obstáculos en la interacción con los docentes, al momento de no comprender un tema relacionado con determinada cátedra universitaria:

[...] a mí no me gusta trabajar en grupo, pero yo sé que lo que yo estoy estudiando me exige estudiar, trabajar en grupo entonces como [...] no puedo venir [A los trabajos en grupo] me coge la tarde, entonces no puedo hacer los trabajos [...] no entrego los trabajos [...] (Judith, Comunicación personal, 25 de septiembre de 2015)

[...] mi rendimiento académico no es muy bueno [...] porque no me puse las pilas [...] como [...] hay veces que no entiendo algo, pero entonces como que me da pena preguntar [...] (Judith, Comunicación personal, 25 de septiembre de 2015)

Judith costea sus estudios gracias al doble trabajo que realiza siendo empleada doméstica (interna) y dedicándose al cuidado de la hija de sus empleadores, actividades que acaparan el tiempo de ella, al momento de dedicarse a sus compromisos universitarios. De otro lado, Olga está matriculada en octavo semestre de administración de empresas, semestre último en el que debe realizar su trabajo de grado, para llegar hasta este punto ha tenido que afrontar durante su trayecto universitario, situaciones de exclusión debido a su procedencia étnica, pues al respecto ella dice haber vivido un trato discriminatorio del que ha sido objeto por parte de algunos docentes. Para ella este trato ha sido una de las causas determinantes de su rezago y bajo desempeño académico:

[...] yo me considero una persona responsable con [...] mis deberes en la universidad pero me he encontrado con profesores que de pronto quieren a uno opacar de muchas maneras [...] entonces eso afecta a uno un poco el rendimiento [...] hay muchos que piensan que porque uno es de por allá entonces las ideas que uno aporta no sirven o no son muy buenas [...] me he encontrado con profesores que hacen comentarios como por ejemplo “usted se está civilizando” [...] “ah pero usted ya se civilizó” [...] no les importa hacer comentarios como esos, y más delante de todo un grupo, y pues por ese lado ha sido mi experiencia universitaria como no muy buena hacia [...] algunos docentes. (Olga, Comunicación personal, 30 de octubre de 2015)

Según la estudiante, las discriminaciones que ha vivido se manifiestan a través de los prejuicios de los profesores, frente al desempeño académico de los estudiantes indígenas, hecho que se evidencia a través de señalamientos explícitos:

[...] tomó el tema de los indígenas (y dijo:) no es que aquí hay profesionales indígenas “pero malos” porque [...] la educación no es para ellos [...] yo me aguanté entonces después [...] llega y me dice por ejemplo usted acá se viste y allá me imagino que anda con eso, con esos, entonces yo llegué y le dije [...] profe: [...] ¿por qué viene aquí a hablar o a generalizar de esa manera? [...] (Olga, comunicación personal, 30 de octubre de 2015)

También es posible identificar en las narraciones de Olga, aspectos presentes en las aulas universitarias que evidencian un trato discriminatorio en comparación a sus compañeros (as) no indígenas, esta actitud nociva se percibe durante las clases, a través de acciones como impedir a la estudiante ser partícipe en clase:

[...] por ejemplo cuando hay trabajos en grupo donde de pronto [...] yo quiero empezar a dar mi explicación [...] entonces [no] cuenta lo que uno está haciendo [...] pero yo puedo estar aportando más al grupo y los profesores [...] dicen “no me presente”, no exponga usted sino otra persona [...] (Olga, Comunicación personal, 30 de octubre de 2015)

Contra todas estas discriminaciones la estudiante ha decidido automotivarse y continuar con su proceso universitario; cabe destacar al respecto que ella ha recibido apoyo por parte de sus compañeros, a esto se suma (al igual que el caso de Margarita) que la estudiante antepone a su

familia como un elemento que le proporciona fuerza para continuar, y no está demás decir que algunos docentes en un acto de buena voluntad, han ayudado a que continúe con sus estudios:

[...] he tenido muy buenos compañeros [...] cuando ellos escuchan esos comentarios: “ah pero usted se está civilizando” dicen: “el que no se ha civilizado es él” [...] entonces dicen, usted demuéstrole que es capaz [...] entonces [...] eso ayuda a uno [...] para poder continuar porque a uno a veces le dan ganas como que de salir del salón, o no volver a entrar a esas clases, yo siempre mi motor siempre ha sido mi familia, mi mamá [...] el pensar que soy capaz [...] que puedo demostrar [...] me ha ayudado a no quedarme atrás [...] (Olga, comunicación personal, 30 de octubre de 2015)

[...] aquí a la universidad [...] me encontré con un profesor que [...] él siempre me decía que yo era el futuro del Vaupés [...] a uno le ayudan esas palabras [...] (Olga, comunicación personal, 30 de octubre de 2015)

A la par con los obstáculos e inconvenientes surgidos del proceso de enseñanza-aprendizaje, existen otros aspectos de orden económico y social que dificultan la inclusión; las estudiantes relatan que a pesar de que reciben apoyo de parte de sus familias para los gastos de manutención, transporte y vivienda, estos no son del todo suficientes para cubrir las necesidades que demanda su estadía en la universidad. Margarita y Olga se han visto ante la necesidad de desarrollar trabajos esporádicos como el rebusque ^[4], para solventar necesidades como: compra de materiales educativos, salidas de campo, costos de alquiler, alimentación y transporte, entre otros. Judith, aunque tiene un trabajo estable, tuvo que aplazar un semestre porque no pudo reunir el dinero suficiente para pagar la matrícula, a esto se agrega que la universidad no aceptó diferirle las cuotas de pago, hecho por el cual finalmente debió suspender sus estudios de manera temporal.

Discusión y conclusiones

Dentro de la teoría feminista, la experiencia es algo inherente a las mujeres y ellas actúan en su plano personal, pero estas deben visibilizarse de manera colectiva a partir de sus voces (Brah, 2011). En concordancia, Lauretis (1992) define esta experiencia como un proceso a través del cual, todos los seres sociales construyen su subjetividad, otorgan una mirada sobre sí mismos, o se colocan dentro de una realidad social. Es de esta manera como la experiencia se origina en las dimensiones personales, en las acciones, instituciones y discursos que otorgan significados, valores y emociones a los hechos sociales. También es el resultado de la elaboración de los relatos, que las personas hacen sobre sí mismas y que se hacen evidentes en las acciones cotidianas. La experiencia se origina como un ámbito para el discurso y el debate configurándose como: “(...) *el lugar de producción del sujeto* (...)” (Brah, 2011, p. 145).

Desde el plano educativo la experiencia se constituye como un marco de comprensión de las múltiples dimensiones sociales, prácticas, e interacciones que demarcan el proceso académico, así como las vivencias, pensamientos, significados y sentires de aquellos sujetos (as) que se

encuentran inmersos en la realidad escolar y de la cual son sus actores representativos (Contreras y Pérez de Lara, 2013). En la presente investigación se analizó la experiencia de las estudiantes, privilegiando sus voces, puesto que a partir de las mismas se hizo posible develar aspectos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje, el género, la raza y la etnicidad que están relacionados con el fenómeno de la inclusión/exclusión educativa. Lo mencionado se haya en relación con la vida de las jóvenes en el entorno universitario, hecho que en su condición de indígenas^[5], implica actitudes del profesorado hacia el estudiantado en condición de diferencia.

Un factor que favorece la inclusión de las estudiantes indígenas en la universidad, es la existencia de un profesorado que logra hacer significativo el aprendizaje de las jóvenes, innovando en las estrategias pedagógicas y generando espacios para que sus voces y saberes se escuchen, y se tornen como válidos e importantes en el escenario educativo. Se hace referencia a aquellos profesores que valoran la diversidad y desarrollan sus prácticas pedagógicas en un ambiente de respeto y trato no diferenciado con respecto al estudiantado considerado como 'blanco'. Una de las estudiantes entrevistadas señala que ha tenido docentes que la han motivado a seguir adelante y a esforzarse más en los estudios, han escuchado su voz en clase, están dispuestos a colaborarle, y la tratan sin ningún tipo de discriminación.

En correspondencia con lo que plantean Abajo y Carrasco (2004), el rol de los y las docentes se vuelve fundamental cuando hay situaciones de exclusión. De acuerdo con las posturas de Hooks (2009) es importante que los y las estudiantes aprendan y accedan al conocimiento a través de espacios de clase democráticos donde puedan aportar, ser escuchados y valorados en sus saberes, experiencias, y cultura. Para esta autora un elemento clave de las sesiones académicas es rescatar las voces del estudiantado, porque permite que este se ejercite en el debate, la crítica, la argumentación y la réplica. Su propuesta apunta a generar una pedagogía transformadora que rompa las relaciones de poder en el aula, innove pedagógicamente, y sea inclusiva para con las mujeres y las minorías, lo que propone en últimas, es retar la educación bancaria (Hooks, 2009).

Continuando con este enfoque, Hooks (2009) afirma que los estudiantes de grupos minoritarios frente a su proceso de enseñanza-aprendizaje, respaldan los escenarios participativos y rechazan aspectos del sistema educativo tradicional, visto este como la habitual transmisión de conocimientos y la evaluación, pues el aprendizaje se vuelve significativo en tanto que se considera como producto de la opinión, la socialización y el aporte de saberes. Aquí se da un reconocimiento a los profesores (as) que promueven formas diferentes de enseñar, rescatan los conocimientos del alumnado y asumen al estudiante como un actor representativo dentro del proceso académico (Hooks, 2009). En concordancia, las estudiantes indígenas entrevistadas sienten de manera natural, la necesidad de conocer nuevos modelos de aprendizaje para ponerlos en práctica y a la vez cuestionar los esquemas educativos pree-establecidos, hecho que quiere sortear las barreras que las excluyen del conocimiento, y es por esta razón

que ellas se encuentran a la expectativa de instruirse en nuevas maneras de obtener saberes que estén en contraposición con el saber convencional (Hooks, 2009).

Se corrobora la importancia del grupo familiar como un ente motivador para superar los obstáculos, obtener logros, y concluir la universidad, al respecto, en las narraciones, las jóvenes reconocen el esfuerzo económico realizado por la familia para salir adelante y sortear situaciones académicas difíciles, pues conforme a lo descrito por Montaña *et al.* (2011), los estudiantes se desenvuelven en espacios de socialización diferentes al de la escuela, como por ejemplo, los espacios de su comunidad, y estos entornos son fundamentales, en la medida en que les permiten reforzar o debilitar el impacto de la discriminación étnica y racial suscitada en el ámbito educativo; en este sentido, la familia se vuelve indispensable como un apoyo para su formación universitaria, pues contribuye a fortalecer los patrones socio-culturales y fenotípicos de aquellos sujetos que pertenecen a “(...) un grupo racializado y subalterno (...)” (Montaña *et al.*, 2011, p. 95).

De acuerdo con Abajo y Carrasco (2004), el contar con un grupo de pares y poseer características personales, como la perseverancia, inciden en la permanencia de las personas sobre determinado círculo social a la vez que promueven la inclusión, es así como experiencias e interacciones interculturales positivas entre estudiantes de distinto origen étnico ha demostrado ser un aspecto determinante en lo que respecta al acto de continuidad. Las experiencias de exclusión del sistema académico, como se puede observar, están relacionadas con las personas que componen la universidad, pues algunos profesores enseñan bajo la óptica del pensamiento dominante, hegemónico y colonizador. Pero a esto se agrega que la universidad latinoamericana se encuentra arraigada a epistemologías y teorías hegemónicas, dominantes y colonizadoras que hegemonizan un pensamiento eurocéntrico, occidental, que niega: identidades, tradiciones y culturas propias de la población estudiantil de origen étnico-racial, lo cual es ampliamente expuesto por Walsh (2007), Lao-Montes (2011) y Maldonado (2007).

La idea de raza se encuentra instaurada en la mentalidad del docente en la medida en que se clasifica al estudiantado indígena como inferior (Mignolo, 2011), incivilizado, y no poseedor de un saber válido para la ciencia. Es así como persisten concepciones negativas en torno a las estudiantes universitarias de origen indígena, debido a las distintas percepciones en torno a lo étnico-racial, desvalorizándose así una cultura en condición de desigual (Skliar y Duschatzky, s.f). Cabe destacar como estos discursos homogeneizantes y normativos promueven la intolerancia y hacen de la universidad un ambiente no hospitalario para con el otro (Skliar, 2007). Se puede hablar de una *inclusión excluyente* hacia las estudiantes indígenas, pues si bien es cierto que la universidad otorga cupos especiales para el acceso al estudio y las estudiantes han logrado ingresar por esta vía a la universidad, la inclusión educativa no queda resuelta, y sigue siendo problemática para la continuidad de la formación superior de las jóvenes referenciadas en esta investigación.

Con respecto al *racismo*, las experiencias evidenciadas dejan ver la presencia de este fenómeno en las trayectorias educativas; analizando la experiencia de Olga se puede observar que ella padeció las tres formas de racismo descritas por Segato (2006): 1- el racismo *axiológico*, cuando los docentes generan expresiones como: “*la educación no es para ellos*”. 2- El racismo *de costumbre*, cuando los docentes impiden a la estudiante exponer sus trabajos, al ignorarla al momento de hacer aportes a la asignatura, privilegiando en consecuencia a compañeros sin origen étnico para realizar determinada actividad. 3- El racismo *como violencia*: se resalta cuando la estudiante escucha frases desobligantes como: *ya se civilizó*, acto al que se suma que el docente hace ver a su grupo étnico como *no desarrollado* frente a la cultura *blanca-occidental*.

Además de las tres formas de racismo enunciadas en el párrafo anterior, existe también en los claustros universitarios un choque entre conocimientos académicos y saberes ancestrales, lo cual resulta ser una fuerte limitante para la inclusión, hecho que implica que el estudiantado universitario indígena posea distintas lógicas de pensamiento, en comparación con la visión académica y tradicional de occidente (Cabildo Indígena Universitario, Universidad del Valle, 2011). Las universidades exigen hábitos y competencias que no encajan en los sistemas particulares o de contexto, en lo que a comunidades étnicas se refiere, ya que estas tienen sus propios ritmos de aprendizaje y entienden el mundo desde sus propias cosmovisiones, por tal motivo, cuando se inicia la formación universitaria, el discurso académico se torna muy poco comprensible para las mismas.

Un elemento muy determinante hallado en la presente investigación es el hecho que una de las ocupaciones que más conduce a desigualdades de género es el trabajo doméstico, oficio que refuerza la división sexual del trabajo. A esto se suma que en ocupaciones como estas las mujeres son marginadas, excluidas y explotadas, debido a que no se les ofrecen condiciones óptimas en lo que respecta a: salud, salarios, jornada laboral, prestaciones sociales y espacios o momentos de esparcimiento. Desde lo educativo, las condiciones laborales de trabajos como el servicio doméstico repercuten en los procesos académicos de las estudiantes indígenas, afectando su aprendizaje y ocasionando rendimientos deficientes, más aún en contraste con sus compañeros no indígenas (Flores, 2013; Bautista, 2008). Ante los problemas socio-económicos y las dificultades para acceder a servicios institucionales como becas, descuentos de matrícula, vivienda y comedores, el estudiantado indígena y rural (al igual que el de otros grupos étnicos), ve en el *rebusque* una opción para poder mantenerse en la universidad (Cabildo Indígena Universitario, Universidad del Valle, 2011).

Es importante resaltar que la inserción de la población femenina indígena en trabajos no especializados y además precarizados, como el servicio doméstico y el cuidado de personas, obedece más a su *condición de mujeres* que a su pertenencia étnico-racial, pues desde las familias y comunidades se sigue visualizando el papel de la mujer asociado a la maternidad y las labores de mantenimiento y atención de personas.

A manera de conclusión

Las estudiantes indígenas explicitan en sus testimonios que existen docentes que logran hacer significativas sus jornadas universitarias de aprendizaje, igualmente valoran a los maestros que dan valor a la diversidad, y que implementan estrategias democráticas en las aulas. No obstante y en general, predomina un pensamiento hegemónico, dominante y colonizador y este tiene serias implicaciones sobre el proceso educativo, ello fortalece formas de exclusión: el racismo, la desvalorización por la cultura y los saberes propios del estudiantado indígena, por parte de muchos profesores de una *universidad blanqueada* que prevalece en el contexto. De la mano con lo anterior, existen también problemas socioeconómicos y desigualdades de género que ocasionan dificultades agregadas para sus estudios; en conclusión, se puede definir el desarrollo académico de las estudiantes indígenas como inclusivo (en el discurso político universitario), y excluyente (en las prácticas académicas), es quizás por esta razón que Dussel (2000) argumenta que se necesitan reflexiones que trasciendan el mito civilizatorio:

esto es posible, aún para la razón de la ilustración, cuando éticamente se descubre la dignidad del Otro (de la otra cultura, del otro sexo y género, etcétera); cuando se declara inocente a las víctimas desde la afirmación de su alteridad como identidad en la exterioridad como personas que han sido negadas por la modernidad. De esta manera, la razón moderna es trascendida (pero no como negación de la razón en cuanto tal, sino de la razón violenta eurocéntrica, desarrollista, hegemónica). (p. 30)

Finalmente, para contribuir a la solución del problema de la exclusión y en concordancia con Czarny (2010) y Benito (2009), se hace necesario posibilitar un diálogo en torno a las desigualdades étnico-raciales y de género, con el objetivo de fomentar programas de inclusión dentro de las experiencias académicas desarrolladas entre poblaciones mestizas-occidentalizadas, e indígenas, de tal manera que se fortalezca la reflexión sobre las prácticas en nuestras universidades, hacia las mujeres indígenas, hacia mujeres y hombres provenientes de comunidades étnico raciales, hacia los *otros*, y ante todo: *entre nosotros*.

Referencias

- Abajo, J. y Carrasco, S. (2004). *Gitanas y gitanos en la encrucijada: éxito académico, relaciones de género y cambio cultural*. Recuperado de http://www.aclpp.es/articulo_completo.asp?var=7
- Bautista, J. (2008). El racismo en el desarrollo profesional y académico de las mujeres indígenas. *Aquí estamos Revista de Ex becarios Indígenas del IFP-México*, (9), 11-26. Recuperado de <http://ford.ciesas.edu.mx/downloads/Revista9.pdf>
- Benito, C. (2009). Programas universitarios para estudiantes indígenas: Universidades en Bogotá. En M. Rocha (Ed.), *Interacciones multiculturales: los estudiantes indígenas en la universidad* (pp. 185-189). Bogotá, Colombia: Universidad Externado de Colombia.

- Blanco, R. (2006). Inclusión en la educación superior. En P. Díaz (Ed.), *Caminos para la Inclusión en la Educación Superior en Chile* (pp. 37-40). Santiago de Chile, Chile: Fundación EQUITAS.
- Bolívar, A. (2002). El estudio de caso como informe biográfico-narrativo. *Arbor*, 171(675), 559-578. Recuperado de <http://arbor.revistas.csic.es>
- Brah, A. (2011). *Cartografías de la diáspora: identidades en cuestión*. Madrid, España: Traficantes de Sueños.
- Cabildo Indígena Universitario Universidad del Valle. (2011). Educación Superior Inclusiva: Realidades y Sombras. En G.A. Rodríguez., A.C. Suárez.y C.A. Ramírez (Ed.), *Inclusión de población étnica a la Educación Superior. Réplica de experiencias significativas de inclusión a la Educación Superior* (pp. 112-146). Bogotá, Colombia: ASCUN: Universidad del Rosario: Universidad del Valle: Universidad Pontificia Bolivariana: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Castro-Gómez, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas* (pp. 246-256). Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Contreras, D. y Pérez de Lara, N. (2013). La experiencia y la investigación educativa. En J. Contreras y N. Pérez de Lara (Comp.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 21-86). Madrid, España: Morata.
- Czarny, G. (2010). Jóvenes indígenas en la Universidad Pedagógica Nacional, México: Relatos de experiencias en Educación Superior. *Revista_ISEES*, (7), 39-59. Recuperado de <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-JovenesIndigenas>
- Duschatzky, S. y Skliar, C. (s.f). *La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicaciones educativas*. Recuperado de <http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/documentos/>
- Dussel, E. (2000). Europa, modernidad y eurocentrismo. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas* (pp. 24-33). Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Flores, I. (2013). Escolarización, etnicidad y diferencia: un acercamiento etnográfico a las historias escolares en la zona metropolitana de Guadalajara. *Diálogos sobre Educación*, (7), 1-18. Recuperado de: http://www.revistadiálogos.cucsh.udg.mx/sites/default/files/11_dialogos_7.pdf
- Galeano, M.E. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa, el giro en la mirada*. Medellín, Colombia: La Carreta Editores E.U.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2008). *Metodología de la investigación*. México, D.F., México: McGraw-Hill, Interamericana.
- Hooks, B. (2009). *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*. Recuperado de <http://surearse.blogspot.com.co/2009/12/lectura-2-bell-hooks.html>.
- Juarros, M.F. (2006). ¿Educación superior como derecho o como privilegio?: Las políticas de admisión a la universidad en el contexto de los países de la región. *Andamios*, 3(5), 69-90. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632006000200005&lng=es&tlng=es.

- Lao-Montes, A. (2011). Reformas de Educación Superior en búsqueda de la democracia intercultural y la descolonización de la universidad: Debates necesarios. Retos claves, propuestas mínimas. En G.A. Rodríguez., A.C. Suárez. y C.A. Ramírez (Ed.), *Inclusión de población étnica a la Educación Superior. Réplica de experiencias significativas de inclusión a la Educación Superior* (pp. 44-57). Bogotá, Colombia: ASCUN: Universidad del Rosario: Universidad del Valle: Universidad Pontificia Bolivariana: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Lauretis, T. (1992). *Alicia ya no: feminismo, semiótica, cine*. Madrid, España: Ediciones Cátedra.
- Maldonado, N. (2007). Sobre la Colonialidad del Ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro y R. Grosfoguel (Comp.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-167). Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Mignolo, W.D. (2011). *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid, España: Akal.
- Montaño, D.L., Martínez, R.A., Salgado, A., González, A.M., Contreras, D.L., Muñoz., C. y Perea, A. (2011). Memoria de la experiencia organizativa del colectivo de estudiantes afrocolombianos –CEUNA-. En G.A. Rodríguez., A.C. Suárez. y C.A. Ramírez (Ed.), *Inclusión de población étnica a la Educación Superior. Réplica de experiencias significativas de inclusión a la Educación Superior* (pp. 88-111). Bogotá, Colombia: ASCUN: Universidad del Rosario: Universidad del Valle: Universidad Pontificia Bolivariana: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Muñoz, R. (2011). Retos a la Educación Superior desde el diálogo entre ciencias y conocimiento ancestral. En G.A. Rodríguez., A.C. Suárez. y C.A. Ramírez (Ed.), *Inclusión de población étnica a la Educación Superior. Réplica de experiencias significativas de inclusión a la Educación Superior* (pp. 32-57). Bogotá, Colombia: ASCUN: Universidad del Rosario: Universidad del Valle: Universidad Pontificia Bolivariana: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Pérez, G. (1994). *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid, España: Editorial La Muralla, S.A.
- Reynaga, G. (2009). Mujeres indígenas y la educación superior en el Perú. *Revista ISEES*, (3), 57-67. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/42718456/Rev>
- Sebastián, C. y Scharager, J. (2007). Diversidad y educación superior: algunas reflexiones iniciales. *Calidad en la educación*, (26), 19-35. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/>
- Segato, R.L. (2006). Racismo, discriminación y acciones afirmativas: herramientas conceptuales. *Serie Antropología*, (404), 1-19. Recuperado de <http://www.dan.unb.br/images/doc/Serie>
- Skliar, C. (2007). La pretensión de la diversidad o la diversidad pretensiosa. En Facultad de Educación Elemental y Especial-Universidad Nacional de Cuyo. *Las perspectivas, los sujetos y los contextos en Investigación Educativa*. Panel Sujetos y Contextos de la Investigación Educativa llevado a cabo en I Jornadas Nacionales de Investigación Educativa II Jornadas Regionales VI Jornadas Institucionales, Mendoza, Argentina.

- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(48), 25-35. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaecyp/article/view/6652>
- Viveros, M. (2012). *Equidad e inclusión en la educación superior. Algunos aportes a la discusión desde la Escuela de Estudios de Género de la Universidad Nacional de Colombia (Documento de trabajo)*. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/7409/>
- Wolcott, H. (2003). *Mejorar la escritura de la investigación cualitativa*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Zapata, C. y Abarca, G. (2007). Indígenas y educación superior en Chile: el caso mapuche. *Calidad en la educación*, (26), 57-79. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/>

Notas

- * Este artículo es resultado de la investigación “Género, inclusión y experiencia educativa en estudiantes universitarias indígenas”, financiada por la Dirección General de Investigaciones de la Universidad de los Llanos.
- 1 Se entiende por ingreso directo o irrestricto el hecho que las universidades se encarguen de aceptar a todos los estudiantes con el objetivo de que exista una misma oportunidad para todos.
- 2 Se aclara que algunos de los resultados y conclusiones expuestas en este artículo, así como párrafos que aparecen en la introducción y la metodología, fueron publicados en la ponencia La inclusión educativa de mujeres indígenas en el entorno universitario, presentada como versión preliminar de la investigación, en el II Simposio Internacional de Educación y Cultura del Emprendimiento. Las Instituciones Educativas Eslabones Vitales, realizado por la Red Iberoamericana de Pedagogía –REDIPE- y la Universidad de San Buenaventura Cali, los días 14 y 15 de octubre de 2015, en la ciudad de Cali, Colombia.
- 3 La cantidad de paréntesis en el presente texto se debe a que las estudiantes usaban en su lenguaje abundantes muletillas, y demás problemáticas en su discurso en lengua castellana.
- 4 Las estudiantes mencionadas se han empleado en ocupaciones denominadas como el rebusque, se hace referencia a través de esta palabra a actividades como: la venta de comidas rápidas, trabajo doméstico por días y el mercadeo en las calles, siendo todas estas ocupaciones de carácter eventual.
- 5 Aunque esta condición también puede generar actos de segregación, hacia personas no indígenas, pero sí vistas como otros, dígame: gitanos, afrodescendientes, inmigrantes, entre otras condiciones que promueven un trato diferenciado.

Información adicional

Como citar este artículo: Gnecco-Lizcano, A.M. (2016). Mujeres indígenas: experiencias sobre género e inclusión en la educación superior. *Revista Eleuthera*, 14, 47-66. DOI: 10.17151/eleu.2016.14.4.