

Racismo en la educación superior: un análisis desde la perspectiva de los pueblos indígenas y afrodescendientes en Colombia

ANNY OCORÓ LOANGO*

MILENA MARGOTH MAZABEL**

* Docente/Investigadora UNTREF-FLACSO.

**Indígena del Pueblo Kokonuko. Asesora jurídica del Consejo Regional Indígena del Cauca. Consultora en la organización *Earth Rights International* (ERI).

Resumen

Este artículo analiza cómo se manifiesta el racismo en la educación superior, desde la perspectiva de los alumnos y alumnas indígenas y afrodescendientes, para pensar el modo en que el racismo se reproduce y afecta las experiencias de vida y las trayectorias educativas de estos grupos. Poniendo el foco de análisis en la manera en que el Estado asumió la educación de estas poblaciones, desde el siglo XIX hasta la Constitución de 1991, se argumentará que, si bien en los últimos años la discusión sobre la participación de los pueblos indígenas y afrodescendientes en la educación superior ha venido ganando notoriedad, su presencia en las Instituciones de Educación Superior es aún minoritaria y se ve fuertemente condicionada y afectada por el racismo presente tanto en estas instituciones como en la sociedad. Por último, se plantean algunos desafíos y conclusiones.

Palabra clave: racismo y educación superior, pueblos indígenas, afrodescendientes.

DOI: <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2021.87.521>



Racismo na Educação Superior: análise desde a perspectiva das populações indígenas e afrodescendentes na Colômbia

Resumo

O artigo analisa a manifestação do racismo na Educação Superior, a partir da perspectiva dos alunos e alunas indígenas e afrodescendentes, para pensar o modo em que o racismo se reproduz e afeta as experiências de vida e trajetórias educativas desses grupos. Colocando o foco da análise na maneira em que o Estado assumiu a educação das populações, desde o século XIX até a Constituição de 1991, vai se argumentar que, embora os últimos anos a discussão sobre a participação das populações indígenas e afrodescendentes na Educação Superior tenha ganhado notoriedade, sua presença nas Instituições de Educação Superior é ainda minoritária e está fortemente condicionada e afetada pelo racismo presente nas instituições e a sociedade. Finalmente, se propõem alguns desafios e conclusões.

Palavras-chave: Racismo e Educação Superior; populações indígenas; afrodescendentes.

Racism in Higher Education: An Analysis from The Perspective of Indigenous and Afrodescendant Peoples in Colombia

Abstract

This is an analysis of how racism is expressed in higher education from the perspective of the indigenous and afrodescendant students, which aims to understand how racism reproduces and affects the life experiences and educational trajectories of these groups. Focusing on the way in which the State assumed the education of these populations from the 19th century to the 1991 Constitution, it will be argued that, although the discussion on the participation of the indigenous and afrodescendant peoples in higher education has gained notoriety in recent years, its presence in the Higher Education Institutions is still a minority and is strongly conditioned and affected by the present racism in these institutions and society. Finally, some challenges and conclusions are presented.

Keywords: Racism and Higher Education, Indigenous Peoples, Afrodescendants.

Introducción

Con la Constitución política de 1991, Colombia se asume como un país pluriétnico y multilingüe, reconoce a los pueblos indígenas y afrodescendientes como sujetos de derechos.¹ Antes de la promulgación de esta Constitución, estos pueblos no eran reconocidos con una ciudadanía plena, y aún cuando en las dos últimas décadas ha habido avances significativos, la herencia colonial continúa afectando su presente.

Históricamente, los pueblos indígenas y afrodescendientes han luchado contra el racismo y la discriminación para restituir la humanidad que el poder colonial les retiró, y para transformar y descolonizar nuestras sociedades de las prácticas que niegan y afectan su existencia. Pese al reconocimiento como sujetos de derechos colectivos, individuales y territoriales del que gozan, estos pueblos, al día de hoy, esa lucha no termina ni terminará hasta que se logre vivir en sociedades más igualitarias en las que el diálogo intercultural solo es posible si todas las culturas son reconocidas, valorizadas y dignificadas en las relaciones cotidianas. Los pueblos indígenas y afrodescendientes hacen un invaluable aporte a la democracia, a la cultura, a la producción de conocimientos y saberes ancestrales que son esenciales para la sostenibilidad social y ambiental, así como también hacen una gran contribución a la construcción de paz en un país que lleva más de 70 años de conflicto armado interno.

La situación demográfica y económica de los pueblos indígenas y afrodescendientes en Colombia

Según cifras publicadas por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), el último censo de población y vivienda, realizado en 2018, revela que el total de la población del país es de 48 258 494 habitantes. De ese total, 4.4% corresponde a los pueblos indígenas, y 9.34%, a la población NARP (Negros, Afrocolombianos, Raizales y Palenqueros). No obstante, los resultados del Censo de 2018 revelaron una disminución de la población NARP en comparación al Censo del año 2005. En este censo, la población NARP es de 4 311 757 personas, lo cual representa 10.5% de la población total. Esta notable reducción de la población NARP, según el Censo de 2018, ha sido cuestionada fuertemente por diversas organizaciones *afro* del país (Vivas, 2019). Entre las causas, el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) indica dificultades relacionadas con la realización del censo (capacitación, sensibilización y cobertura) y las barreras sociológicas y culturales que influyen en el autoreconocimiento étnico-racial, principalmente en contextos urbanos (DANE 2019). Por otro lado, tal como lo indica la Conferencia Nacional de Orga-

nizaciones Afrocolombianas (CNOA), la población afrocolombiana podría representar entre 20 y 25% de la población total, lo que implica un subregistro en el Sistema Nacional.²

Cuando la situación socioeconómica de los pueblos étnico-raciales se compara con la población nacional, se observan profundas desigualdades. Los pueblos indígenas y afrodescendientes presentan niveles de pobreza muy superiores a otros grupos. En efecto, la proporción de afrodescendientes en condiciones de pobreza crónica es más del doble que para los no afrodescendientes, y se incrementa para el caso de los hogares encabezados por mujeres (BM, 2018). Con referencia a la educación el Banco Mundial (2018), señala que los niveles de escolaridad en la educación primaria son aproximadamente 64% para afrodescendientes, frente a 83% para los no afrodescendientes, de los cuales 30% logra completar la educación secundaria. Con respecto al nivel terciario, 5% logra finalizarlo, lo que representa un porcentaje inferior al promedio general, que es de 14%. En las áreas rurales, estos indicadores presentan aún mayores diferencias.

Las personas afrodescendientes también enfrentan considerables obstáculos para acceder al mercado laboral. Al respecto, el informe del BM (2018) señala:

Los afrodescendientes tienen niveles más altos de desempleo en todos los países y, entre quienes tienen empleo, una proporción mayor labora en ocupaciones poco calificadas. En promedio, los afrodescendientes tienen casi el doble de la tasa de desempleo de los no afrodescendientes en numerosos países, con alrededor de 13% frente a 6%. Asimismo, alrededor de 75% de la población afrodescendiente tiene una ocupación poco calificada, en comparación con alrededor de 69% de la población no afrodescendiente (...) Los afrodescendientes también son más propensos a tener empleos informales en la mayoría de los países, después de controlar por el resto de los factores (p. 78).

Según los resultados del censo agropecuario de 2014, se identificó que la pobreza multidimensional para los pueblos indígenas residentes del área rural es de 69.5%, para la población residente en territorios de comunidades negras equivale a 58.2% y para la población en territorio ancestral raizal es de 19.3% (DANE, 2014). Los índices de pobreza multidimensional en Colombia se evalúan a partir de cinco dimensiones: la educación, la situación de la niñez y la juventud, la salud, las condiciones de la vivienda y el acceso a los servicios públicos y al trabajo (DANE, 2014). En el censo del año 2018, las dimensiones antes referidas muestran diferencias marcadas de desigualdad de los pueblos indígenas y afrodescendientes respecto al resto de la población.

El acceso de los Pueblos indígenas y afrodescendientes en la educación superior

En Colombia hay aproximadamente 82 universidades: 31 oficiales, 50 privadas y una de régimen especial. Estas se encuentran ubicadas en 29 departamentos de los 32 que constituyen el país (MEN, 2015). Generalmente, las universidades están ubicadas en los principales centros urbanos, aunque después de la política de regionalización, la cual buscó reducir las brechas de acceso y permanencia en la educación superior en las zonas rurales, las universidades han comenzado a tener presencia en algunas regiones del país.

No obstante, las estadísticas continúan evidenciando que el acceso a la educación superior para los pueblos étnico-raciales es bastante inferior al resto de la población. Según cifras actualizadas por el Censo del DANE (2018), los pueblos indígenas cuentan con 6.7% de acceso a estudios universitarios respecto a 18.8% del total nacional. En el área de posgrados, el porcentaje es de 0.6% respecto de 2.8% del porcentaje nacional. Para los afrodescendientes, el ingreso a la educación superior es de 14.3%, también por debajo del total nacional que corresponde a 18.8%. En la formación de posgrados, los valores se ubican en 1.8%, respecto de 2.8% nacional (DANE, 2018). Estos datos son un indicador de la situación estructural de desigualdad que viven los pueblos étnico-raciales en Colombia, y de la falta de garantías para el ejercicio pleno de los derechos, específicamente del derecho a la educación superior. Esta desigualdad, que es histórica, tiene sus raíces en el racismo y la discriminación, situación que sigue vigente en nuestras sociedades.

La falta de datos étnico-raciales se convierte también en un obstáculo, pues más allá de los datos aportados por los censos o por las encuestas de hogares, Colombia no ha logrado avanzar en mediciones específicas y regulares sobre la situación de estas poblaciones. Por ejemplo, el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SNIES) de Colombia no incorpora la variable étnico-racial en sus mediciones. En efecto, “a autodeclaração étnico-racial não é uma variável usada nesses registros e esses dados são levados em consideração em muito poucas universidades. Essa mesma situação é apresentada nos dados da Colciencias, Departamento Administrativo de Ciência, Tecnologia e Inovação de Colômbia, onde esta variável também não é considerada” (Ocoró, 2020, p. 171).*

Breves consideraciones sobre la educación de las poblaciones indígenas y afrodescendientes (siglo XIX hasta la Constitución de 1991)

Durante el siglo XIX, los partidos Liberal y Conservador, y la iglesia católica, alineada a aquellos, marcaron el desarrollo de la educación en Colombia (Ocoró, 2016). En 1870, durante la presidencia de Eustorgio Salgar, se sancionó el *Decreto Orgánico de Instrucción Pública* que instituyó la educación pública, obligatoria, laica y gratuita en Colombia. Este decreto también organizó el sistema educativo nacional y es “uno de los documentos más importantes de la historia educativa de Colombia” (Jaramillo, 1980, p. 80).

Dicho decreto sintetizaba el ideario sostenido por el liberalismo de dejar la educación en manos del Estado y mantener la enseñanza laica. A través de este decreto también se establecieron algunas obras de infraestructura para las instituciones educativas y se crearon escuelas normales para la formación de maestros y maestras en nueve ciudades capitales del país (Ramírez y Salazar, 2010). Al mismo tiempo, sectores conservadores y eclesiásticos propugnaban por la educación religiosa y se oponían al universalismo de la educación que dicho decreto introdujo. Las élites no consiguieron ponerse de acuerdo, finalmente estas disputas se van a dirimir en la Guerra Civil de 1876. Hasta ese momento no había un acuerdo sobre cómo debía ser la educación en el país, de modo que Colombia, lamentablemente, era uno de los países más atrasados de la región en el campo educativo.

De este modo, “factores estructurales como la pobreza y la mala distribución del ingreso, las guerras civiles y los conflictos internos, la compleja geografía, la fragmentación y organización política, la precaria infraestructura de transporte, las deficientes instituciones y la relación Iglesia-Estado incidieron para que Colombia a finales del siglo diecinueve contara no solamente con uno de los niveles educativos más bajos del continente sino con un escaso nivel de desarrollo económico” (Ramírez y Salazar, 2010, p. 8). La reforma muy tempranamente fracasó dada la oposición de sectores religiosos y conservadores que presionaron para derribarla, y también por la falta de recursos fiscales, lo que derivó en el cierre de muchas escuelas (Jaramillo, 1980).

En 1886, el conservadurismo ganó la presidencia con la segunda administración de Rafael Núñez y se creó una nueva Constitución en la cual la alianza entre la iglesia católica y el Estado es uno de los aspectos centrales del espíritu de la misma. Esta Constitución no sólo elimina la reforma liberal educativa, sino que instaura la obligatoriedad confesional católica en todo el territorio nacional. La educación se orientará bajo los principios o criterios de la iglesia católica y también se dispondrá la gratuidad de la educación primaria, más no su obligatoriedad. Esta Constitución de 1886 estuvo vigente por más de 100 años y en ella “la nación colombiana es percibida [como] (...) blanca, católica y cuya lengua natural es el habla castellana. Allí no se hace mención a los otros grupos étnicos” (Pineda, 1997, p. 113).

Dos años más tarde, a través del *Decreto 544* de 1888, se determinó que la educación: “se organice y dirija en conformidad con los dogmas y la moral de la Religión Católica, y que la enseñanza religiosa sea obligatoria en tales centros, y se observe en ellos las prácticas piadosas de la Religión Católica” (*Decreto 544* del 14 de junio de 1888, p. 1). Luego, en 1890 se expidió la *Ley 89* “Por la cual se determina la manera como deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada”. Esta Ley encomienda a la iglesia católica la administración de los territorios de los pueblos indígenas y su educación. Asimismo distingue, por un lado, a las personas civilizadas y, por el otro, a los “salvajes” y “las comunidades de indígenas reducidas ya a la vida civil”. La tutoría de estas poblaciones queda bajo la órbita de las autoridades eclesiásticas. Así lo podemos observar en los artículos 1º y 2º del Capítulo uno de esta Ley, en el cual se decreta:

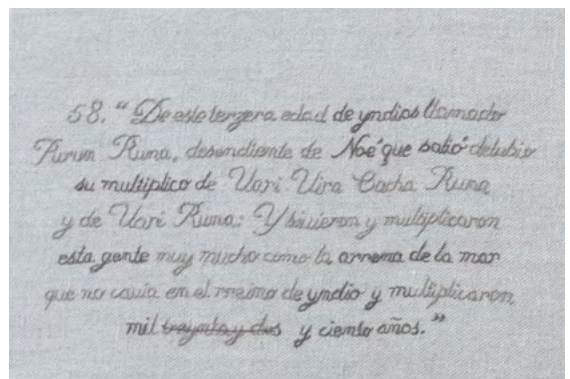
Artículo 1: La legislación general de la República no regirá entre los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada por medio de Misiones. En consecuencia, el Gobierno, de acuerdo con la Autoridad eclesiástica, determinará la manera como esas incipientes sociedades deban ser gobernadas.

Artículo 2: Las comunidades de indígenas reducidos ya a la vida civil tampoco se regirán por las leyes generales de la República en asuntos de resguardos. En tal virtud se gobernarán por las disposiciones consignadas a continuación.

Posteriormente, el *Concordato de 1887* no sólo reconoció a la religión católica como la religión oficial, sino que también “la educación pública en escuelas, colegios y universidades, de ahí en más, debió regirse de acuerdo con la iglesia católica y ésta se haría cargo de la evangelización de los salvajes indígenas” (Ocoró, 2016, p.40). La población de origen africano no fue contemplada en esta Ley; para el Estado y para las élites, estas poblaciones eran invisibles. Es así que “indígenas y negros fueron representados como “salvajes”, no civilizados, que deberían ser progresivamente incorporados a la nación, lo que nuevamente supone una forma de representación de estas poblaciones construida al margen de sus propios intereses y con un claro objetivo de sujeción” (Castillo y Rojas, 2005, p. 35).

Esta negación también supuso la represión de sus formas de expresión, su historia y sus lenguas (Ocoró, 2016), dado que “hasta bien entrado el siglo xx, la escuela mantuvo la prohibición borbónica del uso de las lenguas aborígenes (incluyendo las indígenas, la palenquera de San Basilio o la variedad anglófona de los raizales de San Andrés)” (Romero-Medina, 2010, p. 172). Para estas poblaciones no hubo una inserción real en las políticas y leyes educativas pues se plantean procesos de evangelización orientados a suprimir la supuesta barbarie de estas poblaciones y a lograr su conversión moral. Este criterio, sin duda alguna, obedeció a la política racista aplicada sobre estas comunidades, las que no llegaron a ser vistas como ciudadanos con derechos plenos.

Hasta la Constitución de 1991, la educación de las poblaciones rurales indígenas y negras estuvo bajo la potestad de la iglesia católica (Romero-Medina, 2010). En Colombia, de este modo, se observan “las prácticas de escolarización/evangelización y aculturación que se dieron en paralelo con el desarrollo del sistema educativo nacional ya que, mientras que para aquellos ciudadanos considerados nacionales se pensaba un proyecto moderno, ilustrado que nacía ya sin integrar a los otros, para negros e indígenas la



colonización sería perpetuada” (Ocoró, 2016, p. 43). Podemos decir entonces que, en este proceso, hubo una selección de dispositivos evangelizadores, y que se los privilegió en el marco de los intereses de determinados grupos sociales y sus relaciones de poder, de las cuales la agenda educativa no estuvo exenta.

Hacia el reconocimiento pluricultural

La Constitución Política de 1991 reconoce a Colombia como una nación pluriétnica y multicultural, y define a las poblaciones indígenas y afrodescendientes como grupo étnico. Este reconocimiento se logra gracias al protagonismo de las organizaciones sociales indígenas y afrodescendientes y por la visibilidad que alcanzaron en la década de los noventa, lo cual influyó para que el Estado diera curso a algunas de las reivindicaciones sociales y las demandas que estas exigían. Los grupos étnicos presionaron para ser reconocidos y valorados dentro de la construcción de la nación y por la concreción de políticas destinadas a eliminar las desigualdades derivadas del racismo estructural.

En ese contexto, el Estado reconoció los derechos de propiedad colectiva de las comunidades negras (*Decreto 2314*) a través de la *Ley 70* de 1992, y los derechos de los pueblos indígenas con el *Artículo 63* de la Constitución Política. Este hecho es muy importante en tanto la tierra está vinculada a prácticas ancestrales y al reconocimiento del desarrollo de su propia cultura y sus formas tradicionales de desarrollo.

La *Ley 70* facultó, mediante el *Artículo 39*, la creación y la obligatoriedad de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos para los niveles de educación básica y media del Currículo Educativo Nacional. Por su parte, el *Decreto 804* de 1995 reglamentó la obligación de incluir la etnoeducación³ en todos los planes educativos de todo el territorio nacional donde existan comunidades indígenas, negras y raizales. Cabe mencionar que la etnoeducación estuvo en la agenda del movimiento negro ya desde la década de los ochenta del siglo XX. La *Cátedra de Estudios Afrocolombianos* fue reglamentada en todos los establecimientos de educación formal del país a través del *Decreto 1122* de 1998. El *Artículo 2º* establece que:

La Cátedra de Estudios Afrocolombianos comprenderá un conjunto de temas, problemas y actividades pedagógicas relativos a la cultura propia de las comunidades negras, y se desarrollarán como parte integral de los procesos curriculares del segundo grupo de áreas obligatorias y fundamentales establecidas en el *Artículo 23* de la *Ley 115* de 1994, correspondiente a ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia.

En el 2007, en el marco de la reivindicación del derecho a la educación propia, se creó, mediante el *Decreto 2406*, la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Política Educativa para los Pueblos Indígenas (CONTCEPI). Esta comisión nació con el objetivo de favorecer “la formulación, seguimiento y evaluación de las políticas públicas educativas, de manera concertada y basada en las necesidades educativas de los mismos, articulada a la construcción de la política pública integral de Estado para los pueblos indígenas” (*Art. 2º*).

A partir del anterior espacio de interlocución, se han dado importantes logros, entre ellos, la administración de la educación de manera directa (*Decreto 2500* de 2010), lo cual constituye un avance hacia la implementación del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP).

En el 2014 el Estado reconoció el SEIP, mediante el *Decreto 1953*, y a través de este viabiliza avanzar en el reconocimiento de la primera universidad indígena: la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN). Cabe aclarar que Colombia es, dentro de la región latinoamericana, uno de los países con mayores avances en términos políticos y legislativos en relación con el reconocimiento a la población afrodescendiente e indígena; no obstante, la institucionalidad específica para abordar algunas de sus problemáticas, aún es incipiente.

La perspectiva étnico-racial en las políticas de educación superior

En América Latina, las políticas orientadas desde criterios étnicos raciales son un fenómeno más bien reciente. No fueron parte de la agenda de los Estados sino hasta bien entrada la última década del siglo XX (Ocoró, Loango y da Silva, 2018). En los últimos años, aun cuando no son suficientes y cuentan con limitados recursos, se han venido desarrollando diversas experiencias y modalidades de inclusión de los pueblos afrodescendientes e indígenas en los países de esta región (Mato, 2009).

Desde finales de los noventa del siglo XX, varios proyectos y programas adscritos a la idea de lo “intercultural” empiezan a cobrar forma institucional y académica en algunas universidades del continente. Desde diversos enfoques teóricos y posturas políticas en el marco de procesos universitarios, se ha configurado un campo académico en torno al fenómeno de interculturalidad y la educación superior, específicamente en la interculturalidad relativa a los pueblos y culturas reconocidas como étnicas en nuestro continente, vale decir pueblos indígenas y comunidades negras/afrodescendientes fundamentalmente. Algunos de estos procesos han surgido del seno de grupos y centros de investigación de universidades en México, Chile, Argentina, Brasil, Ecuador y Colombia, y se han planteado la tarea de “interculturalizar” y democratizar las prácticas de producción del saber científico y formación profesional, y la de producir paridad epistémica con organizaciones y movimientos sociales. Estos procesos se caracterizan por contener preguntas y tensiones propias del terreno educativo, y sus debates políticos y epistémicos replantean las relaciones entre el Estado y la sociedad. Muchos de ellos han decantado en la creación de programas interculturales o etnoeducativos como el caso colombiano, en el cual algunas universidades han creado las licenciaturas en etnoeducación.⁴

El debate ha ganado tal relevancia que en el año 2018 fue incorporado como uno de los ejes principales de la Conferencia Regional de Educación Superior, realizada en la Universidad Nacional de Córdoba en junio de 2018. Las dos últimas declaraciones de la CRES (2008⁵ y 2018), impulsadas por la UNESCO, han afirmado en forma contundente que “la educación es un bien público social, un derecho humano universal y un deber del Estado.

Esta es la convicción y la base para el papel estratégico que debe jugar en los procesos de desarrollo sustentable de los países de la región”. Lo anterior claramente representa un giro a favor de la ampliación de los derechos y la democratización en las políticas de educación superior en la región. En efecto, la CRES 2018 tuvo como uno de los ejes de trabajo: “Educación Superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina”; en su *Declaración Final* expresó:

La educación no es solo un derecho humano sino también un derecho de los pueblos. Existe una importante deuda histórica de los Estados y sociedades latinoamericanas y caribeñas con los pueblos indígenas y afrodescendientes. Si bien sus derechos son reconocidos en numerosos instrumentos internacionales y en la mayoría de las constituciones nacionales, existe un alarmante déficit en el disfrute efectivo de los mismos, incluso en la educación superior. Las instituciones de educación superior deben garantizar el disfrute efectivo de estos derechos y educar a la población en general, y particularmente a sus comunidades, contra el racismo y todas las formas de discriminación y formas conexas de intolerancia (énfasis propio).

Curiosamente, en Colombia, así como en otros países de América Latina, las políticas de diversidad y pluriculturalismo no han transformado significativamente las condiciones de estas poblaciones, sino que, por el contrario, “las inequidades que afectan a los pueblos indígenas, como también a los afrodescendientes, aún están fuertemente enquistadas en las sociedades latinoamericanas contemporáneas” (Mato, 2014, p. 11). En la educación superior, la presencia indígena y afrodescendiente es aún minoritaria, ya que existen fuertes brechas para que estas poblaciones puedan acceder a este nivel educativo. No obstante, a comienzos de la primera década del presente siglo, se han dado algunos progresos relacionados con la implementación de políticas universitarias de cupos especiales, o de acción afirmativa, para indígenas y afrodescendientes en algunas universidades del país, que han favorecido a menor escala el acceso de estos grupos a la educación superior.

En Colombia, las acciones afirmativas están fundamentadas por el *Artículo 13º* de la Constitución Política, con el cual se establece que: “El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas a favor de los grupos discriminados o marginados”, por la *Sentencia T-422/96* que señala que “la diferenciación positiva corresponde al reconocimiento de la situación de marginalización social de la que ha sido víctima la población negra y que ha repercutido negativamente en el acceso a las oportunidades de desarrollo económico, social y cultural...” así como por la *Sentencia T-371/00* del 2000, en la cual por acciones afirmativas “se designan políticas o medidas dirigidas a favorecer a determinadas personas o grupos, ya sea con el fin de eliminar o reducir las desigualdades de tipo social, cultural o económico que los afectan, bien de lograr que los miembros de un grupo subrepresentado, usualmente un grupo que ha sido discriminado, tengan una mayor representación”.

La educación siempre ha estado presente en la agenda de los movimientos indígenas y afrodescendientes. Pese a los avances en las políticas insti-

tucionales, las brechas históricas de exclusión en el acceso a la educación superior siguen siendo significativas en el país y continúa profundizándose el exterminio cultural de los pueblos étnicos. Desde finales de las últimas décadas del siglo pasado, los pueblos indígenas y afrodescendiente han luchado por la creación de políticas sociales y educativas que garanticen el acceso a la educación superior. Al mismo tiempo, han buscado crear transformaciones estructurales del sistema educativo nacional, en aras de interculturalizar la educación a través de la inclusión de los conocimientos y los saberes de las diferentes culturas que habitan en el país. En la actualidad los alumnos y alumnas indígenas y afrodescendientes han creado distintas organizaciones al interior de las universidades. Estas agencian distintos procesos organizativos a interior de la IES, en los que se abordan las problemáticas que les afectan y se promueven procesos de formación y activismo de los estudiantes de estos grupos en temáticas relativas a la historia de estos pueblos y la construcción de identidades políticas indígenas y afrodiaspóricas, entre otras cuestiones. Como ejemplo de estas organizaciones, podemos mencionar los cabildos universitarios, los cuales han venido ganando fuerza al interior de las IES. Según la Red de Cabildos Indígenas Universitarios (CIU) a 2018 se tenía una base de datos de 80 Cabildos con presencia en diferentes universidades convencionales del país. En el mismo sentido, la comunidad estudiantil afrodescendiente se ha organizado para demandar el desarrollo de una educación superior democratizada y pertinente a las realidades socioculturales y geográficas del pueblo afro. En las universidades existen diversos colectivos y organizaciones ligadas a los consejos comunitarios y también al Proceso de Comunidades Negras (PCN). Estos procesos organizativos resultan de gran valor, por cuanto permiten dinamizar posiciones políticas gestadas en las organizaciones y contener el desarraigo cultural en las IES, a su vez que sus integrantes contribuyen a interculturalizar la universidad convencional desde sus conocimientos culturales y territoriales y a la lucha contra el racismo al interior de las IES.

Racismo y discriminación racial en Colombia

El racismo es una ideología y una práctica material que postula la existencia de razas; las clasifica en superiores e inferiores, y les atribuye determinadas características intelectuales y morales. Esta ideología se manifiesta a través de prácticas sociales e institucionales, y para el caso de los pueblos indígenas y afrodescendientes, se expresa en la vulneración sistemática de sus derechos fundamentales. También se manifiesta a través de “desventajas acumuladas a lo largo de siglos (...). Estas desventajas son el resultado de inequidades y formas de desigualdad y exclusión de carácter económico, político, y sociocultural, que se reproducen y multiplican a través tanto de prejuicios y formas de “sentido común”, como de normas, dispositivos y prácticas institucionales” (Mato, 2020, p. 1).

El racismo habilita diferentes violencias contra los pueblos indígenas y afrodescendientes, tiene graves impactos colectivos e individuales sobre la vida, los cuerpos y los territorios de estas poblaciones, poniéndolos en una situación de desventaja histórica y de desigualdad estructural. El racismo en Colombia afecta a los pueblos indígenas y afrodescendientes

en su integridad social, política, económica y cultural. Los pueblos indígenas y afrodescendientes históricamente lo han denunciado, organizándose para luchar contra las distintas formas de racismo y discriminación que existen en el país. Las relaciones de poder jerárquicas asimétricas, que se instalaron sobre sus cuerpos y territorios han buscado anular, a través de diferentes estrategias y dispositivos institucionales, la autonomía, la cultura y existencia misma de estos pueblos.

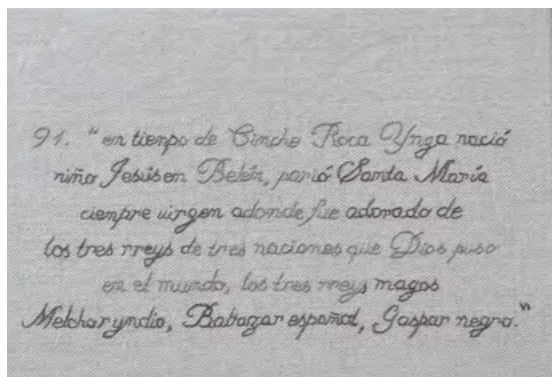
Como bien afirma Mato, “los estados coloniales y poscoloniales han utilizado la educación como un medio para afirmar y legitimar su dominio sobre los pueblos indígenas y afrodescendientes” (Mato, 2020, p. 2). En Colombia, el racismo está tan “normalizado” en las prácticas cotidianas y en las instituciones educativas que comúnmente es invisibilizado.

La educación, al reafirmar posturas eurocéntricas y racistas que silencian las epistemologías y la historia de estos pueblos, ha sido uno de los principales instrumentos de reproducción del racismo. Las universidades convencionales tampoco han escapado a esto; desafortunadamente, ellas también han contribuido a invisibilizar la historia, los saberes y la cultura de estos pueblos.

Antes de la Constitución de 1991, los pueblos indígenas y afrodescendientes no tenían participación en la construcción del modelo educativo nacional; por el contrario, fueron excluidos e invisibilizados bajo un discurso civilizatorio racista que los consideraba salvajes, incapaces de tomar decisiones y de aportar al desarrollo del país. Esta política de Estado pretendía “civilizar” a estos grupos para “integrarlos” a la sociedad nacional, desconociendo y subvalorando su diversidad cultural y su propia humanidad.

Racismo en la educación superior

El racismo es un fenómeno estructural que tiene muchas formas de manifestarse y que viene acompañando a nuestras sociedades desde tiempos remotos. Como bien señala Almeida, “el racismo no es un acto o un conjunto de actos y tampoco se resume a un fenómeno restringido a las prácticas institucionales; es, sobre todo, un proceso histórico y político en que las



condiciones de subalternidad o de privilegio de sujetos racializados es estructuralmente reproducida” (Almeida, 2018, p. 29).

Ahora bien, cabe aclarar que no toda discriminación es racismo; sin embargo, todo racismo implica, o es, una forma de discriminación. En sus diferentes formas, actuaciones y modalidades, el racismo aparta a las personas. En nuestras sociedades, el racismo no se ejerce únicamente hacia las personas negras, los indígenas; también sufren racismo otras comunidades étnicas como el pueblo Romani.

En lo que hace a nuestro tema en cuestión, el racismo impacta en la vida, la cultura y en los territorios de los pueblos indígenas y afrodescendientes. El patrón de desigualdad y empobrecimiento, al que históricamente se los ha sometido, es una de sus claras manifestaciones, y se expresa con mucha fuerza en el desigual acceso al mercado de trabajo y a la educación, en especial, a la educación superior.

Si bien, en las dos últimas décadas algunas universidades han desarrollado políticas de cupos especiales o de acción afirmativa, como comúnmente son llamadas, estas se vuelven, en muchos casos, inalcanzables para estos pueblos, dado que mayoritariamente se encuentran en las zonas rurales y en la periferia de los centros urbanos, y no cuentan con recursos para el sostenimiento de los/as estudiantes en las ciudades en las que están localizadas las principales IES públicas. En este sentido, aún con su escaso alcance, estas políticas resultan importantes, pero no son suficientes dado que en su diseño desconoce las realidades culturales, lingüísticas y económicas de los pueblos indígenas y afrodescendientes, y no logran reducir las brechas existentes entre estos pueblos y el conjunto de la población general. Así entonces, como consecuencia, el racismo estructural continúa privilegiando el acceso a la educación superior a una parte de la población y excluyendo a otra.

También, persiste el patrón de negación e invisibilidad epistemológica de los pueblos étnicos. Pelechor (2017) refiere que:

A partir de la invasión europea, se truncó nuestro proceso de construcción del conocimiento, y con él todo el avance y evolución científica al que habíamos llegado. Pero, no solo se truncó, sino que, fue destruida gran parte de nuestra ciencia y cegaron muchas vidas, y con ellas la sabiduría que llevaban consigo. También se sabe que el invasor y quienes le precedieron en nuestro proceso histórico, ocultaron y persiguieron ese conocimiento para imponerse económica, social y culturalmente sobre nosotros y dominar, a como diera lugar, nuestros territorios y nuestros pueblos” (Pelechor, 2017, p. 166).

El ocultamiento de los conocimientos es parte del dominio y sometimiento de los pueblos indígenas y afrodescendientes, y ha profundizado las desigualdades existentes. Además, el desconocimiento de la historia de estos pueblos étnico-raciales impacta negativamente en el ejercicio de los derechos, en la participación de los estudiantes afrodescendientes e indígenas en las IES y en el fortalecimiento de sus comunidades. Castillo y Ocoró afirman que:

La ausencia de su historia en los currículos escolares, la invisibilización de sus aportes al conocimiento, de sus autores y de sus producciones académicas y científicas, el profundo androcentrismo y el sexismo presentes en las IES, la negación de sus aportes a la construcción de las identidades nacionales, las barreras que limitan su acceso pleno a derechos, a los bienes culturales y materiales de la sociedad, todos éstos, factores que contribuyen a legitimar las desigualdades y a reproducir las desventajas acumulativas que afectan a estos pueblos (Castillo y Ocoro, 2019, pag. 262).

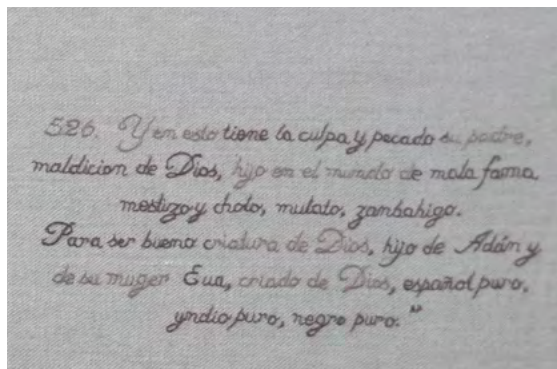
La reproducción de la política de negación y asimilación cultural del siglo XIX, aún presente en los contenidos y planes de estudio de las IES, obstaculiza la materialización de los derechos de pueblos indígenas y afrodescendientes, debido a que los tomadores de decisiones –egresados de diferentes universidades– constituyen, en muchos casos, una muestra de analfabetismo cultural en materia de políticas públicas. Traemos a colación, a modo de ejemplo, una entrevista realizada en el 2012 a Manuel Muñoz, mediador en el diálogo entre los pueblos indígenas y el Gobierno Nacional, quien expresó:

Encontramos en estos momentos un gran inconveniente, y es la cultura política de los funcionarios de los Estados, incluidos los gobiernos, los presidentes; la mayoría se formaron en las antiguas Constituciones del siglo XIX, eso construyó una cultura política, una forma de entender el Estado y las relaciones con los ciudadanos (Milena, 2012, p. 257).

En este mismo sentido, parafraseando a Daniel Mato, “las universidades y otras IES no solo constituyen espacios de capacitación técnica y profesional, sino también de formación ciudadana y de opinión pública” (2020, p. 2). Por consiguiente, entonces, la educación, en este caso la educación superior, tiene una responsabilidad frente a las relaciones que se dan entre sus egresados y egresadas, la sociedad en general y los pueblos étnicos en particular. Es debido a la ausencia de la historia de los pueblos étnico-raciales en los currículos y planes de formación, que se mantienen y reproducen las ideas racistas que obstaculizan el reconocimiento de los derechos fundamentales de estos pueblos.

En contraste con lo anterior, recientemente en Colombia fue reconocida una de las primeras universidades indígenas, la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN), un logro que se obtiene después de 48 años de lucha. Sin embargo, persisten discusiones políticas respecto a cómo debe funcionar esta universidad. El nacimiento de la universidad a la vida jurídica institucional se da a través del *Decreto 1953* de 2014, pero el reconocimiento de los programas genera tensiones, ya que el gobierno pretende usar el mismo formato de acreditación de las universidades convencionales, desatendiendo a las especificidades propias de las universidades indígenas. Palechor lo sintetiza así: “no ha sido posible que nos entienda que somos distintos, que somos diversos y, conforme con esa condición, requerimos de un reconocimiento y acreditación especial, con fundamento en lo establecido en el Estado de Derecho nacional e internacional” (Palechor, 2017, p. 171).

En el presente año, un funcionario del Ministerio de Comunicaciones del gobierno actual, al terminar una reunión virtual con la Comisión Mixta, dejó accidentalmente abierto su micrófono y comenzó a referirse a los pueblos indígenas con palabras de desprecio y racismo. El funcionario expresó: “ellos (los indígenas) nunca van a cambiar y van a ser miserables y brutos toda su vida. Yo ya odio a esos”⁶. Estas palabras son solo un ejemplo de la visión que tienen algunos funcionarios a cargo del diseño de las políticas para estas poblaciones. Como podemos ver, sigue instalada en el imaginario social e institucional una visión colonial hacia estos pueblos. Esta visión dificulta el diálogo y el entendimiento en una sociedad que se dice pluriétnica y multicultural como la colombiana. Seguramente una de las raíces del problema sigue estando en los procesos de educación en las universidades, ya que ni la oferta académica, ni los contenidos, responden a las necesidades culturales que demandan las organizaciones indígenas y afrodescendientes. Tampoco se logra visibilizar la diversidad cultural que hay en el país. De acuerdo con Palechor:



En Colombia no ha sido fácil la formación en los centros universitarios para los Pueblos Indígenas, pues ninguna universidad responde a las temáticas, metodologías, ni políticas de nuestros pueblos. De hecho, y desde la lógica capitalista, ésta obedece a los intereses del capitalismo, pues cumple la función reproductora del modo de producción. (2017, p 162).

En este sentido, la ausencia de la participación de los pueblos indígenas y afrodescendientes en las IES y la invisibilización de sus conocimientos, sabidurías y sus problemáticas “no solo perjudica de manera directa a las personas y comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes, sino además, de diversas formas, a cada sociedad en su conjunto, que se priva de sus conocimientos, lenguas y contribuciones a la solución de importantes desafíos ambientales y sociales” (Mato, 2020, p. 642- 643). De ahí que Colombia, por un lado, cuente con pocos profesionales formados en la historia, los conocimientos y la cultura de los grupos afrodescendientes e indígenas. Por

otro, existen bajos porcentajes de egresados étnicos ocupando cargos de incidencia nacional y académica.

Debemos mencionar también que el racismo impacta en la experiencia individual y en las trayectorias educativas de los/as estudiantes indígenas o afrodescendientes que acceden a la educación superior. Transitar por las IES no es fácil. Muchas veces se recorre este trayecto con dolor, en medio de estereotipos que de manera frecuente ponen en duda la calidad académica e intelectual de los/as estudiantes indígenas y afrodescendientes. Esta actitud no solo está presente en algunos estudiantes, sino también entre los/as docentes que cuestionan, en muchos casos, el ingreso a la universidad a través de cupos especiales. Los/as estudiantes indígenas y afrodescendientes deben asumir violencias racistas y discriminatorias que afectan su subjetividad y sus trayectorias educativas. El prejuicio y la discriminación terminan por horadar su capacidad de agencia en estos espacios.

Retos y desafíos

Uno de los principales retos y desafíos que enfrentamos en Colombia, especialmente en las universidades, está en reconocer que el racismo existe al interior de estas instituciones. Esto conlleva a un segundo desafío, el cual implica poder identificar y reconocer esas prácticas racistas y el modo en que se reproducen en las IES. En consecuencia, es fundamental problematizar la universidad respecto a “las modalidades de racismo sistémicas e institucionales, hacerlas visibles y promover la reflexión y el debate sobre ellas” (Mato, 2020, p. 650). Este punto nos parece crucial, ya que implica revisar cómo han venido funcionando los programas y planes de estudio con el objeto de adaptarlos para que respondan a las demandas de todas las culturas y pueblos que integran la sociedad.

Otro desafío importante es fortalecer la presencia indígena y afrodescendiente en las universidades a través de la creación de un programa nacional que promueva y garantice el acceso de estas poblaciones a la universidad. Para este fin, es fundamental diseñar una política pública nacional de cuotas o acciones afirmativas que disponga que todas las universidades e instituciones de educación superior deban reservar cupos en universidades públicas para el ingreso de dichas comunidades étnicas. Esto hará que su implementación se aparte de la mera voluntad de las IES y se convierta en una ley de cumplimiento obligatorio.

Las acciones afirmativas también deben darse en el ámbito de los docentes. Vemos fundamental que se promueva la creación de una ley que reserve cupos especiales en las IES para docentes indígenas y afrodescendientes. Las pocas experiencias que existen en el país se han desarrollado en la escuela media.⁷ Es importante que esto pueda extenderse a la educación superior. Las políticas, además de facilitar el acceso de la población negra e indígena a la educación superior, también incidirán en su acceso al mercado de trabajo y constituirán un gran aporte para romper el arrinconamiento de estos grupos hacia los empleos menos calificados.

Es necesario incentivar la investigación sobre el racismo y la discriminación desde las diferentes áreas del conocimiento. También es crucial que las universidades cuenten con un sistema de información de estadísticas

con datos desagregados de estos pueblos. En la actualidad existe un vacío estadístico respecto al número de estudiantes indígenas y afrodescendientes matriculados, ya que no todas las universidades incorporan una perspectiva étnico-racial en sus registros.

Finalmente, tendrá que ponerse en práctica la interculturalización de la educación, la cual no podría darse solo con las acciones afirmativas, sino que se requiere de transformaciones estructurales que democratizen la educación superior en todos los aspectos: acceso, políticas curriculares, garantía de permanencia y graduación, articulación con los conocimientos y saberes de los pueblos indígenas y afrodescendientes, entre otras cuestiones. Si bien se cuenta con iniciativas en algunas universidades, se requiere avanzar con la construcción de propuestas que puedan llegar a más universidades del país, a fin de dar respuesta a la diversidad cultural que se encuentra presente en las diferentes regiones.

Notas

1. A lo largo del documento utilizaremos el término de grupos “étnico-raciales” para referirnos a los pueblos indígenas y afrodescendientes. También, utilizaremos la expresión “afrocolombiano” y afrodescendientes para denominar a la población negra, racial y palanquera.
2. La Conferencia Nacional de Organizaciones Afrocolombianas (CNOA, <http://www.convergenciagnoa.org>) reúne a más de 270 organizaciones y articulaciones nacionales, siendo sus principales líneas de acción: Mujer y Equidad de Género, Derechos Humanos, Incidencia Política y Desplazamiento, Infancia y Comunicación. Entre los proyectos desarrollados por esta red nacional, destaca uno sobre la promoción del autoreconocimiento en el censo de Población y Vivienda de 2018.
3. Según el *Decreto 804* de 1998 la etnoeducación “hace parte del servicio público educativo y se sustenta en un compromiso de elaboración colectiva, donde los distintos miembros de la comunidad en general, intercambian saberes y vivencias con miras a mantener, recrear y desarrollar un proyecto global de vida de acuerdo con su cultura, su lengua, sus tradiciones y sus fueros propios y autóctonos”.
4. Mediante *Decreto 804* de 1995 se estableció la Política de Etnoeducación en Colombia con el objetivo de atender a los pueblos indígenas y afrodescendientes del país (Ministerio de Educación), y se asignó la responsabilidad de formación a las IES (*Decreto 804* de 1995, *Artículo 7*). De acuerdo con la Procuraduría General de la Nación, hacia el 2006 se habían creado los siguientes programas de etnoeducación: Universidad del Cauca, Licenciatura en Etnoeducación; Universidad de la Guajira, Licenciatura en Etnoeducación para básica, con énfasis en ciencias naturales, o ciencias sociales y cultura, o matemáticas, o en lengua castellana y bilingüismo; Universidad Tecnológica de Pereira, Licenciatura en Educación y Desarrollo Comunitario y Licenciatura en Educación Indígena; Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Licenciatura en Etnoeducación; Universidad de la Amazonía, Licenciatura en Lingüística y Educación Indígena; Universidad Pontificia Bolivariana, Licenciatura en Etnoeducación (p. 166).
5. De acuerdo con Del Valle y Suasnábar (2018) “la Declaración de Cartagena ciertamente marcó un punto de inflexión en el debate latinoamericano que, desplazando la tradicional formulación del derecho a la educación condicionado por el mérito, se instala en la tendencia mundial de universalización de la educación superior. De esta manera, el derecho a la universidad (o más ampliamente a la educación superior) como “horizonte de época” marca un cambio paradigmático por cuanto implica una concepción de la democratización de la educación que desborda la cuestión del acceso, de la permanencia y el egreso, y se ubica en la cuestión estratégica de la distribución y apropiación de conocimientos relevantes, pertinentes y de calidad”. (p. 27).
6. Ver <https://www.lavanguardia.com/vida/20200521/481316172185/insultos-de-contratista-del-gobierno-a-indigenas-indigenan-a-colombianos.html>
7. Debemos decir, no obstante, que, en los últimos años, la Universidad de Antioquia ha vinculado algunos docentes indígenas

a través de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, una experiencia que nace de las organizaciones indígenas en articulación con universidad. También ha realizado dos concursos orientados a docentes afro. La Universidad del Cauca también promovió, hasta la actualidad, un concurso con el que se eligió un docente afro. Ninguna de estas ex-

periencias son parte de una política nacional de educación superior, sino que responden a las demandas, negociaciones y articulaciones que las organizaciones étnicas han impulsado para ampliar su participación en la educación superior.

- * La cita textual no puede pasar, límpida, por las reglas de la traducción literal. [N. del E.]

Referencias

- Almeida, S. L. de. (2018). *¿O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento.
- Banco Mundial, 2018. Afrodescendientes en América Latina. Hacia un marco de inclusión. Grupo Banco Mundial. Oficina Regional para América Latina y el Caribe. Washington: Banco Mundial.
- Castillo, E. y Rojas, A. (2005). *Educación a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Castillo-Guzmán, E. y Ocoró, Loango, A., (2019). Dominación cruzada: racismos y violencias de género en la educación superior colombiana. *Nómadas*, (51), 257-265. <https://dx.doi.org/10.30578/nomadas.n51a15>
- Decreto 544 de 1888. Recuperado el 10 de octubre de 2020 en <http://www.suin.juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1854222>
- Del Valle, D. y Suasnabar, C. (2018). (Coord). *Política y tendencias de la educación superior en la región a 10 años de la cresa 2008 Cuaderno 2. Aportes para pensar la Universidad Latinoamericana*. Universidad Nacional de las Artes, PRIU/IEC-CONADU y CLACSO (editores).
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2014). *Censo Nacional Agropecuario*. Quinta entrega de resultados 2014. Cifras definitivas. Recuperado en: <https://www.dane.gov.co/files/CensoAgropecuario/entrega-definitiva/.../5-Boletin.pdf>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística-DANE (2018). Población en Colombia. Recuperado de: <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivenda-2018/cuantos-somos>
- Jaramillo, J. (1980). Decreto Orgánico de Instrucción Pública del 1 de noviembre de 1870. *Revista Colombiana de Educación*, 5, pp. 80-121.
- La Vanguardia* (2020). Disponible en: [insultos-de-contratista-del-gobierno-a-indigenas-indignan-a-colombianos.html](https://www.lavanguardia.com/15014343711/indigenas-indignan-a-colombianos.html) Acceso en: septiembre 25 de 2020.
- Redacción vivir. Academia Nacional de Medicina se pronunció sobre el caso de la ministra de Ciencia. *El Espectador*. 2020. Disponible en: <https://www.elespectador.com/noticias/ciencia/academia-nacional-de-medicina-se-pronuncio-sobre-el-caso-de-la-ministra-de-ciencia-articulo-901044>. Acceso en: enero 21 de 2020.
- Ley 89. Por la cual se determina la manera como deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada*. Congreso de Colombia. Bogotá, Colombia, 25 de noviembre de 1890.
- Mato, D. (2020). Racismo, derechos humanos, y educación superior en América Latina. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 20, núm. 65, pp. 630-652, abr./jun. 2020.
- Mato, D. (2020). Múltiples formas de racismo y los desafíos que plantea a los sistemas de educación superior. Dossier: "Educación y pueblos indígenas". *De prácticas y discursos*. Universidad Nacional Nordeste Centro de Estudios Sociales. Año 9, Número 13, 2020, Marzo.
- Mato, D. (2009). (coord.). *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO).
- Mato, D. (2014). Prólogo. Provechosas Perspectivas sobre los Programas de Educación Superior Indígena en América Latina y en México. En Sylvie Didou (Coord.), *Programas de Educación Superior Indígena en América Latina y en México: Componentes Tradicionales y Emergentes* (pp. 11-14). México: UNESCO-IESALC.

- Mazabel, Milena, 2012. Políticas y experiencias de educación superior para indígenas y afrodescendientes en Colombia. En *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas*. Caracas: IESAL-UNESCO.
- Ocoró, L. A. (2020). Ciência e ancestralidade na Colômbia: Racismo epistêmico sob o disfarce de cientificismo. *Em Pauta*, Rio de Janeiro, 2º Semestre de 2020, n. 46, v. 18, pp. 162–179. Revista da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Ocoró L. A. y da Silva, M. N. (2018). Educación superior y pueblos afrodescendientes en América Latina. En: *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina*. CRES 2018, Editorial Universidad Nacional de Córdoba.
- Ocoró, L. A. (2016). La nación, la escuela y “los otros”: reflexiones sobre la historia de la educación en Argentina y Colombia en el imaginario civilizatorio modern. En *Nodos y nudos*. Vol. 5, Núm. 41 / julio–diciembre 2016.
- Palechor, Libio (2017). La Universidad Autónoma Indígena Intercultural 157 (UAIIN): una apuesta a la construcción de interculturalidad. En *Educación Superior y Sociedad (ESS)*. Nueva etapa. Colección 25. Aniversario. Vol. 20.
- Pineda, R. (1997). La Constitución de 1991 y la perspectiva del multiculturalismo en Colombia. *Revista Alteridades*, 7(14), 107-129.
- Procuraduría General de la Nación (2006). El derecho a la educación. La Educación en la perspectiva de los derechos humanos. Bogotá. En: https://www.procuraduria.gov.co/portal/media/image/eventos/05052006_libroeducacion.pdf
- Ramírez, M. y Téllez, J. (2006). La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX. *Borradores de Economía*, 379.
- Ramírez, T. y Salazar, I. (2010). *El surgimiento de la educación en Colombia: ¿En qué fallamos? En Economía colombiana del siglo XIX*. Bogotá, Colombia: Fondo de Cultura Económica y Banco de la República.
- Romero-Medina, A. (2010). Educación por y para indígenas y afrocolombianos: las tecnologías de la etnoeducación. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), pp.167-182.
- Tovar, Y. G. (2016). *Compendio Estadístico de la Educación Superior Colombiana*. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, Colombia. Recuperado de: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiEwP-SisjsAhWvxFkKHUBQAnI-QFjAAegQIBBAC&url=https%3A%2F%2Fwww.mineducacion.gov.co%2F1759%2Fw3-article-360739.html%3F_noredirect%3D1&usg=AOvVaw0meQnirD02oc5-aSpVRNWY
- Sentencia T-371/00*, Corte Constitucional de Colombia.
- Sentencia T-422/96*, Corte Constitucional de Colombia.