

Políticas Públicas para Grupos Étnicos en Educación Superior: el caso de la Universidad
Nacional de Colombia y la Universidad Autónoma Indígena Intercultural

Tesis de grado de maestría

Luz Alexandra Sandoval Molano

Directora

Dra. Sandra Patricia Guido Guevara

Universidad Pedagógica Nacional

Maestría en Educación

Énfasis en Educación Comunitaria

Bogotá D.C., febrero de 2013

NOTA DE ACEPTACIÓN

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Bogotá D.C., febrero de 2013

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Dios por darme la oportunidad de realizar esta investigación, a mi madre y mi tía, quienes me dieron las herramientas necesarias para construirme como persona y como la profesional que soy, herramientas que hoy me permiten estar en el lugar en que me encuentro. MIL GRACIAS a mi esposo Edwin por creer en mí, siempre tuve su respaldo y amor; gracias por brindarme siempre su apoyo, darme siempre un buen consejo, hacer los llamados de atención necesarios y secar mis lágrimas; a mis hijas queridas Paula Andrea y María Isabel por su paciencia, comprensión, ayuda y poder darme la certeza de que me esperaban con alegría en casa.

Gracias a la profesora Sandra Patricia Guido Guevara por su gran confianza, enseñanza y paciencia; le agradezco de corazón el haber compartido conmigo su amplio conocimiento, pero sobre todo el abrir en mi labor como educadora otro camino a seguir desde una mirada más amplia y analítica. Además, a los compañeros y maestros que me enseñaron a mirar la realidad de manera más objetiva y crítica.

Agradezco a quienes me rodean de todo su amor, comprensión, dedicación, esfuerzo y que tienen siempre esa palabra de apoyo y colaboración.

	FORMATO	
	Resumen analítico en educación- RAE	
Código:FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 113	
1. Información General		

2. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado para optar parcialmente por el título de Magíster en educación
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Políticas Públicas para Grupos Étnicos en Educación Superior: el caso de la Universidad Nacional y la Universidad Indígena Intercultural
Autor(es)	Sandoval Molano, Luz Alexandra
Director	Guido Guevara, Sandra Patricia
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.2013.
Unidad Patrocinante	Maestría en Educación
Palabras Claves	Política Pública, educación superior, educación indígena

3. Descripción
<p>Trabajo de grado donde el autor realiza un análisis del impacto que han tenido las políticas públicas para grupos étnicos a partir de la relación entre la formulación de las mismas y su implementación en dos universidades colombianas, el propósito de este trabajo es analizar la relación entre la formulación de las políticas públicas para grupos étnicos en educación superior y la implementación de las mismas en instituciones e educativas de educación superior una de</p>

carácter público y otra de carácter propio.

4. Fuentes

Este texto, toma a Teun Van Dijk (1993, 1999, 2004) como referente para el análisis crítico de discurso. Desde el referente internacional, los análisis que ha realizado en América Latina Daniel Mato (2008, 2009, 2010). En lo nacional e intercultural, se destacan las obras de las maestras Sandra Patricia Guido (2008, 2009, 2012) y Graciela Bolaños (2009, 2010, 2012).

5. Contenidos

Este contiene un marco de antecedentes que ubica el tema de investigación en un referente acerca de investigaciones, publicaciones y trabajos que se han realizado acerca del tema en cuestión, el trabajo continua con la descripción de un contexto y la problemática, en el cual se especifica el contexto histórico de la situación de los grupos indígenas en Colombia: Se encuentra además el marco conceptual y metodológico en el cual se hace referencia a los sustentos conceptuales y herramientas desde las cuales se implementó el trabajo de investigación, en este caso el análisis crítico del discurso y revisión documental. Para terminar se encuentra el análisis de caso en el cual se especifican las particularidades del contexto universitario en las dos universidades analizadas: Universidad Nacional de Colombia y Universidad Autónoma Indígena Intercultural y sitúa el tema de investigación y se finaliza con las conclusiones que dan cuenta del impacto y pertinencia en la realización del presente trabajo.

6. Metodología

Este trabajo toma el análisis crítico del discurso como enfoque metodológico; toma el análisis documental y un diseño de matrices de análisis para establecer los elementos a analizar, esto bajo la definición de unas dimensiones de análisis, estas son: lo humano, social, cultural, ético y jurídico. La información proviene de la revisión de documentos legales e institucionales y dos entrevistas a personas vinculadas con las universidades. La primera fase plantea las preguntas orientadoras, la segunda fase corresponde al planteamiento de las preguntas en cada universidad, la tercera se dedica al estudio de caso, la cuarta fase corresponde a la elaboración de la matriz de análisis a partir de categorías, la quinta fase corresponde al análisis de las categorías formuladas y

la elaboración de conclusiones.

7. Conclusiones

Las políticas públicas para grupos étnicos indígenas en educación superior se han visto permeadas por un discurso de poder que ubica al indígena como un sujeto folklórico de muestra cultural y esencialista, dicho discurso se legitima a través del multiculturalismo como elemento de reconocimiento e inclusión, pero que en relación con las practicas del mismo dejan un amplio camino aun por replantear y evaluar.

Las comunidades indígenas se han ubicado desde una resistencia cultural, representada en la educación propia, la cual ha construido un pensamiento que fortalece su identidad, es parte de su contexto propio y los enfrente a los retos de la sociedad colombiana.

Para concluir, el Estado, frente al fortalecimiento de la universidad étnica, que conlleva una ruptura de su discurso de poder y legitimidad bajo la salvaguarda de la Constitución, se vería obligado a modificar sus políticas educativas frente a la educación étnica en educación superior. Esto iniciará procesos como el reconocimiento oficial, la acreditación de calidad de sus programas, los sistemas de investigación y la financiación de proyectos, pero que a la vez permiten al Estado retomar el control sobre las instituciones de educación superior indígena como regularmente lo ha hecho sobre la universidad tradicional.

Elaborado por:	Luz Alexandra Sandoval Molano
Revisado por:	Sandra Patricia Guido Guevara

Fecha de elaboración del Resumen:	31	01	2013
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

Resumen analítico en educación	4
1. INTRODUCCIÓN.....	9
2. MARCO DE ANTECEDENTES.....	11
2.1 Instituciones universitarias indígenas y no indígenas a nivel latinoamericano a propósito de la formulación de las políticas públicas para grupos étnicos en educación superior	12
2.2 Balance general de las experiencias universitarias latinoamericanas	23
2.3 Instituciones universitarias indígenas y no indígenas a nivel nacional, a propósito de la formulación de las políticas públicas para grupos étnicos en educación superior	25
2.4 Balance general de las experiencias universitarias nacionales	29
2.5 Contexto de las políticas públicas: dimensión jurídica	30
3. CONTEXTO Y PROBLEMÁTICA	52
3.1 Contexto de los grupos indígenas.....	52
3.2 Contexto de política pública.....	61
3.3 Contexto de política educativa en educación superior	63
3.4 Problemática y justificación	66
3.5 Preguntas orientadoras	69
4. MARCO CONCEPTUAL Y METODOLÓGICO.....	70
4.1 Marco conceptual	70
4.2 Marco metodológico.....	78
4.2.1 El enfoque.....	78
4.2.2 Diseño.....	81
5. ANÁLISIS DE UNIVERSIDADES.....	84
5.1 Universidad Nacional de Colombia.....	87
5.1.1 Contexto universitario	87
5.1.2 Análisis desde lo cultural y humano.....	90
5.1.3 Análisis desde lo jurídico	90
5.1.4 Análisis desde lo ético y lo social.....	91
5.2 Universidad Autónoma Indígena Intercultural	93
5.2.1 Contexto universitario	93

5.2.2 Análisis desde lo jurídico	98
5.2.3 Análisis desde lo cultural y humano.....	98
5.2.4 Análisis desde lo ético y lo social.....	99
6. CONCLUSIONES.....	101
TRABAJOS CITADOS	105

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo de investigación titulado “Políticas Públicas para Grupos Étnicos en Educación Superior: el caso de la Universidad Nacional de Colombia y la Universidad Autónoma Indígena Intercultural”, tiene por objetivo analizar las políticas públicas para grupos étnicos en el origen, diseño e implementación de programas y proyectos en educación superior en Colombia, que permita establecer una comparación entre la formulación de las políticas públicas para grupos étnicos y su relación con la implementación de las mismas en la educación superior colombiana de carácter propio y público.

El trabajo se enfoca en la educación como uno de los elementos de mayor importancia dentro de la cultura de los pueblos indígena, por ser esa herencia que se ha dejado de generación en generación y que no solo se limita al aprendizaje de diferentes conceptos, sino que trasciende en la vida de cada indígena. La educación alimenta los conocimientos en y para la vida permite como elemento cultural, a permanencia y continuidad de la identidad de los pueblos.

El panorama actual de los pueblos indígenas es el resultado de sus múltiples luchas para defender sus territorios, la visibilización y la permanencia de su identidad cultural, sus derechos, la protección en su misma integridad física y moral, la defensa ante múltiples atropellos; a lo largo de la historia, dichas luchas han permitido cierto reconocimiento por parte del Estado que actualmente se manifiestan , en acciones afirmativas o de reparación; para este caso materializadas en algunas políticas públicas para grupos étnicos en educación superior .

A partir de lo anterior es pertinente abordar desde el interés personal y el académico en general, una investigación acerca de cuál ha sido en primera instancia la respuesta de las universidades publicas frente a dichas políticas al interior de sus instituciones, al igual que la respuesta que las mismas universidades propias han generado frente a las políticas de reconocimiento por parte del Estado; en segunda instancia vale la pena mostrar un referente acerca del impacto que han tenido las políticas públicas para grupos étnicos en Colombia en educación superior, y en tercera instancia la relación que han tenido las políticas con el origen,

diseño e implementación de programas y proyectos para y con pueblos indígenas en los ámbitos: humano, social, cultural, ético y jurídico.

Este trabajo de investigación, está basado en el análisis documental en el estudio de caso, ya que en ellos se centra el discurso legal y las directrices institucionales de las instituciones. El enfoque metodológico que se implementó es el análisis crítico del discurso, en cuanto permite demostrar o negar la utilización del mismo como una estrategia para legitimar y justificar diversas acciones, de dominación, poder, discriminación, exclusión sobre ‘otros’ en los diferentes espacios sociales, que para este caso es la educación superior. Sus actores son los grupos étnicos indígenas y el discurso implementado son las políticas públicas para grupos étnicos en educación superior.

Este trabajo de investigación está organizado en cuatro capítulos el primero corresponde al marco de antecedentes en el cual se presenta el contexto que precede al tema de investigación, en el segundo capítulo se encuentra el contexto y la problemática al igual que la justificación para la realización del presente trabajo de investigación, el tercer capítulo contiene el marco teórico y metodológico; en este se hace referencia en primera instancia a los elementos conceptuales que soportan el tema de investigación y que aportan al análisis y en segunda instancia se encuentran descritos de forma detallada las fases desde las cuales está organizado el trabajo para su implementación. El cuarto capítulo contiene el análisis realizado a partir de los documentos consultados y de las entrevistas realizadas y el quinto capítulo presenta las conclusiones, impacto y evaluación del presente trabajo de investigación.

2. MARCO DE ANTECEDENTES

Dentro de este capítulo se hace referencia al contexto que antecede a propósito del tema de investigación, ubicado en primera instancia a nivel latinoamericano en instituciones universitarias indígenas y no indígenas; en segunda instancia se ubican las instituciones universitarias a nivel nacional, también de origen indígena y para terminar se presenta un apartado en el cual se describen otros espacios entre ellos el legislativo, que referencia las políticas públicas para grupos étnicos en Colombia.

La Declaración Mundial sobre Educación Superior para el siglo XXI emitida por la conferencia mundial de Educación Superior, reunida en Paris en 1998, establece que una de las misiones centrales de la educación superior, es ayudar a entender, interpretar, preservar, mejorar, promover y diseminar las culturas en un contexto de pluralismo y diversidad cultural (UNESCO, 1998).

Desde finales de la década de los 80, las instituciones y fundaciones de educación superior públicas y privadas asociadas a IES ‘convencionales’ (instituciones de educación superior) han establecido políticas especiales, como becas y programas de formación dirigidos a personas que pertenecen a las comunidades indígenas y afrodescendientes, para lograr la inclusión y la permanencia en las mismas; pero en algunos casos no se han generado grandes logros, debido a situaciones como deficiencia en la cantidad de becas que ofrecen, la lejanía de los estudiantes de su entorno a los sitios de estudio, las diferentes modalidades de aprendizaje y también las barreras lingüísticas.

Hace parte del panorama anterior, instituciones que siendo de origen indígena a partir de sus programas responden de forma específica a las necesidades de sus comunidades; otras instituciones que sin ser propias incorporan a sus políticas institucionales, programas que atiendan a la inscripción y permanencia de las comunidades indígenas , en cuanto a la incorporación de los saberes de estos pueblos, sus lenguas y modalidades de aprendizaje, y otras

instituciones que no desarrollan programas en conexión con las políticas públicas para grupos étnicos.

Poco a poco algunas instituciones han ganado espacios y representación en los aspectos anteriormente mencionados, como el Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE), la División de Población de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), en colaboración con el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe (Fondo Indígena), y el Sistema de Indicadores Sociodemográficos de Poblaciones y Pueblos Indígenas (SISPPI). Dentro de este capítulo se realiza un recorrido documental sobre los resultados de algunas experiencias que se han realizado en universidades de educación propia indígenas y universidades de corte estatal y privado, en Latinoamérica y a nivel nacional, desde tres ejes básicos como son: sus orígenes, los objetivos y los avances en el diseño e incorporación de programas de posgrado, que en congruencia con las políticas públicas pretenden dar respuesta a las necesidades educativas de los grupos étnicos.

2.1 Instituciones universitarias indígenas y no indígenas a nivel latinoamericano a propósito de la formulación de las políticas públicas para grupos étnicos en educación superior

Dentro de este apartado, se hará referencia a dos textos escritos por Daniel Mato el primer texto titulado *Las iniciativas en los movimientos indígenas en Educación Superior, un aporte para la profundización de la democracia* (Mato, 2010), y el segundo titulado *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos* (Mato, 2009), apoyado por la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). El primero analiza aspectos de las acciones relevantes de los movimientos indígenas y de cómo estos han llevado a reunir esfuerzos realizados en la educación superior, con la creación de instituciones de educación propia o a través de alianzas con instituciones ‘convencionales’; que posibiliten la preparación de profesionales y técnicos, capaces de desarrollar prácticas acordes a los espacios culturalmente diversos.

A propósito de los movimientos sociales, generalmente estos se han visto asociados a la realización de protestas en espacios públicos, que, tal vez no tienen un sentido para otros actores

sociales, pero que desde su interés particular y por ejemplo en movimientos como el feminista, el indígena, el afrodescendiente, entre otros, cuentan en su interior con grupos de profesionales que se dedican a la defensa de los derechos individuales y comunidades afectadas por la injusticia social. Dichos profesionales también suelen promover e impulsar actividades educativas, que representen en la práctica social, reformas a partir de proyectos en innovaciones económicas, políticas, normativas, educativas e institucionales, que generen iniciativas de cambio, en la concepción de lo que son los movimientos sociales y su funcionalidad dentro de las prácticas sociales.

En cuanto al segundo texto, escrito también por Mato; este contiene un prólogo de Jorge Carvalho director del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) es el segundo libro dedicado al estudio de experiencias en instituciones de educación superior (IES), las cuales han sido creadas para responder a las necesidades de las comunidades indígenas y afrodescendientes en América Latina. El libro profundiza en el estudio de ocho experiencias en América Latina, partiendo de la declaración de la UNESCO, en la cual reconoce que “la difusión de la cultura es indispensable para la dignidad del hombre y constituye un deber sagrado que todas las naciones han de cumplir con un espíritu de responsabilidad y de ayuda mutua” (Mato, 2009, pag.5).

A partir de lo anterior, también se reafirma el compromiso del IESALC, en la promoción de una educación superior de calidad, pertinente e inclusiva, y bajo estas tres premisas, propender por un trabajo basado en la democracia, la paz y la justicia social.

El documento presenta las experiencias de instituciones de educación superior creadas especialmente para atender las necesidades, demandas y propuestas de formación en educación superior e investigación de comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina; pero que además esta abiertas a estudiantes de otros grupos sociales, así a estas instituciones se les ha denominado IIES (Instituciones Interculturales de Educación Superior) , que desde su perspectiva heterogénea responden a la diversidad de los pueblos y comunidades indígenas. En este apartado se hará referencia a algunas de ellas.

Dichas experiencias son referidas a países como Bolivia, Ecuador, México y Nicaragua, y su éxito ha obedecido al dar respuesta a los contextos, proyectos y necesidades particulares de sus comunidades.

El documento se refiere a la concepción desde la que las IIES abordan y trabajan el término interculturalidad, dicho termino está estrechamente relacionado con la construcción y la búsqueda de la equidad través de la expresión ‘interculturalidad con equidad’, e ‘igualdad en la diferencia’, desde lo anterior los proyectos que responden a esta premisa le apuestan al ‘aprendizaje’ en contraposición de la ‘enseñanza’, también el trabajo en equipo y en campo, la recuperación de saberes usualmente no disponibles en bibliotecas sino en la memoria y la oralidad y la valorización y recuperación de sus lenguas propias.

El carácter de las IIES como interculturales no apunta sencillamente a la diversidad del estudiantado y a la planta docente, sino que de forma particular se centra en su currículo creado a partir de intereses explícitos de aprender tanto de los saberes indígenas y afrodescendientes como lo que en ellas se suele nombrar como ‘ciencia occidental’.

Por ello se insiste y se trabaja a partir del intercambio cultural y el dialogo de saberes, relacionados de forma directa con el diseño de los currículos que correspondan a las necesidades de las poblaciones a las que se va a servir. Dentro de los buenos propósitos de las IIES, también se encuentran las dificultades y tropiezos que en su implementación han tenido, que obedecer a factores como las insuficiencias presupuestarias, la discriminación racial por parte de algunos funcionarios públicos, la rigidez en los procedimientos para la ejecución de los planes y actividades, dificultades para encontrar docentes con un adecuado bagaje en el trabajo intercultural, dificultades económicas de los estudiantes.

Dentro de este contexto se inicia con la descripción de la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM), *DE ORIGEN INDÍGENA*, fue creada en el 2001 por el Congreso del Estado mexicano de Sinaloa y que se adscribió a la Secretaria de Educación Pública de ese Estado, a partir de su implementación en actividades desarrolladas por el Departamento de Etnología de la Universidad de Occidente, y que se desarrolló a partir de 1982. En 2006 la UAIM comenzó un proceso de transformación y en Octubre del 2005 fue incluida en el subsistema de Universidades

Interculturales mexicanas creado desde la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), dependiente de la Secretaría de Educación Pública Federal, su objetivo primordial está encaminado en hacer de la institución un espacio generador de prácticas y dinámicas interculturales que se interrelacionen entre las culturas indígenas y la cultura occidental, cuyo proceso educativo supere la formación de personas para un mercado laboral sin aislarlos de sus comunidades.

Continuando con el presente contexto se encuentra la Universidad Indígena Intercultural Kawayasay (UNIK) de Bolivia, *DE ORIGEN INDÍGENA*, tiene como objetivo central el fortalecimiento de la organización territorial comunitaria de las naciones que la integran, para alcanzar el autogobierno, teniendo el trabajo educativo como el instrumento fundamental para el alcance de este propósito.

Otro de los objetivos de la UNIK es el desarrollo de los instrumentos y las capacidades prácticas comunitarias para que se pueda ejercer el autogobierno bajo la primicia del desarrollo propio, en el sentido de vivir bien pero en equilibrio y armonía con la madre naturaleza.

Dentro de su modelo educativo la UNIK está diseñada a partir no de las mentes de quienes elaboran el currículo, sino de la realidad de las comunidades y sus territorios, de allí que no se utiliza el término “alumno”, sino participante en determinado proceso de formación, no en educación; la participación no es individual, sino comunitaria, respondiendo a su misión en cuanto a la formación en principios y valores para el buen vivir en comunidad y la pluriversidad.

Dicho elemento tiene estrecha relación con la pluralidad de vidas y las diferentes realidades, razón por la cual afirman que no hay una sola realidad sino muchas realidades, por ello se habla de pluriversidad y la educación que desde el Estado se plantea, es la educación plurinacional, pluricultural y plurilingüe.

Respecto a la Universidad Intercultural de las Nacionalidades Y Pueblos Indígenas “AMAWTAYWASI” ECUADOR CHICHAYSUYU, (Casa de la sabiduría), *DE ORIGEN INDÍGENA*, es una propuesta de educación superior, y es el resultado de un largo proceso de trabajo de un equipo conformado por docentes, comuneros, investigadores y profesionales

indígenas y no indígenas, con el respaldo de La Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) y el Instituto Científico de Culturas Indígenas (ICCI) y forma parte del Sistema Nacional de Educación Superior a partir de la aprobación del Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP) en el 2005, la universidad cuenta con dos tipos de programas: el programa de formación formal, que comprende el pregrado y el posgrado, y el programa de educación informal que está conformado por las comunidades de aprendizaje.

La visión general de la AMAWTAY su objetivo primordial, está orientado a la recuperación del tejido vivo, entretejido en la interculturalidad cósmica, su minga es su misión es , la de contribuir a la formación de seres humanos que propicien y fortalezcan la relación armónica entre la madre naturaleza y el ser humano en el ‘buen vivir’ comunitario como elemento fundamental en la construcción del Estado Plurinacional y la sociedad intercultural, de allí que la construcción del currículo se dé a partir de las experiencias vividas en comunidad y en las necesidades que de las mismas se susciten, basados en la concepción de que todo los pueblos poseen su propia cosmovisión y filosofía, al igual poseen sabiduría y viven diferentes experiencias que los involucran en diferentes momentos y maneras de aprendizaje.

Para terminar, el texto hace referencia a la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACAN) *DE ORIGEN INDÍGENA*. Esta ha desarrollado, desde 1992, una serie de estrategias para acercar a la universidad a la población, dado que la mayoría de sus estudiantes son de las comunidades indígenas y afrodescendientes. La institución fue creada por un grupo de líderes, hombres y mujeres indígenas y afrodescendientes de ambas regiones autónomas de la costa caribe nicaragüense, para responder a las necesidades de la población, en cuanto a evitar la fuga de cerebros, mejorar las condiciones de vida, luchar contra el racismo, la exclusión y la marginación, es así como en el año 1992, fue autorizada por la CNU (El Consejo Nacional de Universidades), para funcionar como institución de educación superior.

En sus programas de extensión con acompañamiento, la universidad cuenta con cuatro institutos y dos centros de investigación y acompañamiento de un instituto de recursos. El objetivo principal de la URACAN está estructurado a partir de lineamientos como el mejoramiento continuo de la excelencia académica, el fortalecimiento de la práctica intercultural

y de género, fomento de la investigación e innovación, fortalecimiento de la vinculación, y el acompañamiento e incidencia política y social.

En el diseño de su currículo, la universidad cuenta con la formación en los diferentes niveles y modalidades, con ocho postgrados, cuatro maestrías, cuatro especializaciones, quince licenciaturas, siete técnicos superiores, dos escuelas de liderazgo, un técnico medio, ocho diplomados y doce cursos libres; se fundamenta para su diseño y construcción en el papel de la comunidad, los sabios, los ancianos y autoridades tradicionales y no tradicionales, la búsqueda de nuevos paradigmas, la espiritualidad indígena y afrodescendiente, la interculturalidad, el papel central de la investigación y la innovación, el enfoque de género, la articulación entre la teoría y la práctica, educación para todos y todas toda la vida, la vinculación e incidencia para el desarrollo con identidad.

Aunque ha encontrado ciertos tropiezos en su implementación, debido a que no cuenta con un personal docente que en su totalidad pertenezca al contexto, lo cual ha llevado a la universidad a desarrollar acciones, encaminadas a mejorar la práctica del personal docente que logre crear armonía entre los enfoques, metodologías e instrumentos occidentales y las formas endógenas de los pueblos indígenas y afrodescendientes.

Las experiencias referidas anteriormente dan cuenta, como se mencionó al inicio de este capítulo, del origen, el objetivo y los programas que algunas universidades han implementado para las comunidades indígenas, a partir de las políticas públicas para grupos étnicos; dentro de estas se encuentran sus logros, pero también las dificultades a las que se han tenido que enfrentar, desde la sustentación de sus propósitos.

Otro texto al que se hace referencia en este capítulo, y que cuenta con la coordinación de Daniel Mato, presenta algunas de las experiencias ya mencionadas, y otras que se retoman dentro de la presente revisión del marco de antecedentes. El texto se titula *Diversidad Cultural e Intercultural en Educación Superior. Experiencias en América Latina* (Mato, 2008) y es el resultado del Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina del Instituto de la Unesco, para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) en el año 2007; del presente texto solo se hará referencia a las experiencias de las

instituciones que en el anterior apartado no se mencionaron y que son relevantes para el enriquecimiento documental del presente trabajo.

La primera experiencia se titula *Educación y Multiculturalidad: Una Experiencia de Integración Dialéctica entre Extensión, Docencia e Investigación desde la Universidad Nacional de Lujan (Argentina)*, esta experiencia se viene desarrollando en la Universidad Pública de Lujan, desde el área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen (AEIEA) del Departamento de Educación desde 1999; como objetivos generales esta experiencia apunta a responder a la problemática socioeducativa, caracterizada por la negación histórica de la diversidad cultural desde la homogenización social, y la invisibilización de la diversidad por parte de la educación.

Los resultados encontrados en esta experiencia, señalan algunos obstáculos dentro de su implementación; como los de índole económico, ya que los participantes, tienen un difícil acceso a los centros urbanos debido a la distancia desde su vivienda, de igual manera, presentan dificultad para acceder a medios de comunicación, y algunas organizaciones gubernamentales han reaccionado con indiferencia frente a las actividades de las instituciones y pesar de que renuevan a sus dirigentes y autoridades, mantienen unos lineamientos fijos que respecto a la dinámica innovadora del enfoque intercultural, el cual exige apertura y flexibilidad en su implementación, no permiten la creación y adecuación de innovaciones de tipo pedagógico.

La siguiente experiencia procede de la Universidad Mayor de San Andrés (Bolivia), respecto al programa titulado '*Programa Superior en Justicia Comunitaria*' de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas; el cual fue creado el 6 de Junio de 2001 en la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la UMSA, este programa tiene una salida académica de técnico superior, con una duración de tres años, como objetivos generales, se tiene; la implementación una relación complementaria entre la justicia Comunitaria y el derecho positivo para la defensa de los Derechos Humanos y el Derecho Indígena; además de llegar a la población indígena-campesina del departamento de La Paz.

Los resultados de esta experiencia, desde lo que expone el texto apuntan a señalar que se han encontrado con muchos obstáculos, pues al iniciar la implementación del programa, Bolivia se encontraba en un contexto político económico de corte neoliberal con la actitud de la poca

favorabilidad ante lo ancestral y lo andino; otro de los obstáculos encontrados se refiere al aspecto económico, ya que no alcanzaba para cubrir todas las necesidades que se presentaban durante la implementación del programa.

Posteriormente se presenta la experiencia titulada *Experiencias en Desarrollo Endógeno Sostenible: Un dialogo entre los saberes de los pueblos originarios y el conocimiento científico moderno, en el sistema universitario Boliviano, el caso del centro universitario AGRUCO*. El documento presenta los resultados de la experiencia de Agroecología Universidad Cochabamba (AGRUCO), esta institución ha promovido, desde el año 1985, la sabiduría de los pueblos originarios y los saberes en especial de las comunidades campesinas y los municipios rurales. El objetivo primordial de la experiencia, la cual se encuentra en su octava fase (julio 2006-junio 2010), es avanzar en una educación superior basada en la agroecología, los saberes locales y la sabiduría de los pueblos indígenas originarios a partir de programas y proyectos con una visión transdisciplinar.

Una de las conclusiones, que desde el análisis arroja esta investigación, es la importante experiencia a partir del intercambio de saberes entre universidades de tipo occidental y pueblos indígenas originarios, lo cual posibilitó la creación de innovaciones en la educación superior boliviana; uno de los elementos importantes dentro de este análisis es la relevancia que se le otorga a la conexión espiritual en culturas como la andina, ya que ha fortalecido los procesos de la educación y de los aprendizajes de los y las estudiantes de pregrado y de posgrado, así como también, ha permitido fortalecer y desarrollar en algunos casos, la sensibilidad con la naturaleza y la sociedad.

Para continuar, el texto hace referencia a una experiencia titulada *Una experiencia de Formación De Profesionales Indígenas del Núcleo de universidad Federal de Roraima*, en Brasil, y cuyo objetivo principal es la formación de profesores que den orientación asertiva acerca de los proyectos de autonomía de las comunidades desde el año 2001, desde tres áreas específicas, las Ciencias Sociales, Comunicación y Artes y Ciencias de la Naturaleza, el análisis de esta experiencia refiere un resultado que menciona las barreras históricas a las que se ha tenido que enfrentar y la falta de formadores que tengan un compromiso, en la construcción de una pedagogía innovadora.

A continuación el documento de Mato (2008) hace referencia a los resultados de algunas experiencias realizadas en Chile; la primera de ellas se titula *La Experiencia Pedagógica de Orientación Intercultural del Centro de Estudios Socioculturales de La Universidad Católica de Temuco en la Región de la Araucanía*. Esta, es una experiencia pedagógica con orientación intercultural (EPP), del Centro de Estudios Socioculturales (CESC), cuyo objetivo principal es el reconocimiento de la diversidad cultural como un factor estimulante de experiencias orientadoras de la vida social, y entender ésta a partir de unos referentes socioculturales que permiten entender las formas de vida de los pueblos no centralizados y su relación profunda con la naturaleza, así como también, retomar la vida como un espacio, que permite una experiencia intercultural para el crecimiento personal y colectivo.

Esta experiencia, realizada entre 1998 y 2007, ha tenido algunos resultados favorables como la continuidad en la formalidad de sus programas y el apoyo de las organizaciones escolares, lo cual optimiza su sostenibilidad económica y académica; pero también ha presentado dificultades, en su orden administrativo, en cuanto al quehacer universitario, que se ha orientado un poco más a dar respuestas a los requerimientos y demandas de las sociedad global.

Continuando con las experiencias referidas, se menciona la titulada *Dos Experiencias de Formación en Interculturalidad del Instituto de Estudios Andinos de la Universidad Arturo Prat: Aprendizajes y Desafíos Futuros*, en Chile; esta experiencia hace referencia a la formación de profesionales y funcionarios públicos en temas interculturales, así se incluyen maestros interculturales bilingües y programas y currículos de formación intercultural bilingüe desde 1997; el objetivo primordial de esta institución es mejorar las condiciones de vida y promover el fortalecimiento de la identidad de los pueblos Aymara, Atacameño y Mapuche.

Los resultados de esta experiencia presentan obstáculos dentro de su implementación; como los relacionados con los tiempos de ejecución en el diseño de planes y programas, y los requisitos de aprobación, ya que no se logró que los dirigentes cumplieran en su totalidad en la asistencia a las capacitaciones y la mayor parte de quienes ocupaban posiciones altas dentro de las comunidades no aprobaron el diplomado, lo cual generó modificaciones en cuanto a las bases técnicas del programa como tal.

La siguiente experiencia latinoamericana se titula *EDUMAYA* realizada en Guatemala desde 1997 y es una experiencia de educación superior intercultural desde la Universidad Rafael Landívar. Guatemala representa un porcentaje representativo en sus habitantes indígenas, con un 50%, al igual que Perú y Bolivia en Suramérica. Guatemala representa de forma significativa su carácter multicultural y plurilingüe, a partir de lo anterior surge *EDUMAYA* como respuesta a las necesidades educativas de los pueblos indígenas, especialmente el indígena (maya) en aspectos de género, inclusión de la mujer en la participación comunitaria, la ampliación del programa de becas completas, además de desarrollar metodologías de alfabetización bilingüe, todo lo anterior adaptado al contexto de las comunidades indígenas.

El objetivo principal de la *EDUMAYA* es lograr la promoción de la educación indígena desde el desarrollo de los derechos humanos, la identidad de los pueblos indígenas y el aspecto socio económico, a partir de un servicio educativo amplio y de calidad. Los resultados que presenta esta experiencia, se refieren a evaluaciones de tipo cualitativo de todo el proceso, y está basada en estudiar el impacto que ha tenido la formación académica en los estudiantes y graduados en el proceso como líderes de su comunidad, los resultados hacen referencia a aspectos como el mejoramiento de los estudiantes para comunicarse y dialogar, muestran además mejor desempeño en las labores comunitarias.

De igual manera la representatividad de la mujer en su rol de estudiante ha demostrado su firmeza y dedicación en las responsabilidades universitarias, así mismo se ha logrado que muchos de los egresados presenten un trabajo a la comunidad sin ánimo de lucro, lo cual representa un total y pleno servicio a la comunidad.

Dentro de los obstáculos encontrados se encuentran la discriminación, que aún se presenta por parte de algunos catedráticos y de otros integrantes de la comunidad educativa, al igual la falta de acceso a las tecnologías por parte de los estudiantes, también el aspecto lingüístico, continua siendo un obstáculo para los estudiantes de *EDUMAYA*, ya que las clases en su mayoría se imparten en castellano, y en segunda lengua solo para los becados que en mayor número son maestros, lo cual refleja que aunque la *EDUMAYA* ha sido conformada como una forma superar la discriminación para los pueblos indígenas que la integran, es la misma institución en su interior

quien está discriminando dentro la implementación de sus programas de becas, lo cual está generando una desigualdad que no permite optimizar los logros y avances esperados.

Otra experiencia significativa en Guatemala es la realizada en la Universidad Maya *DE ORIGEN INDÍGENA*; dicha experiencia se titula *Mayab Nimatijob Al* y su objetivo principal, desde 2005, es dar respuesta a las necesidades en educación superior del pueblo Maya y a la construcción de un Estado pluricultural e intercultural, desde un elemento base como es la reafirmación de la cultura Maya como elemento de identidad personal y colectiva en la comunidad, para fortalecerla conciencia étnica y lingüística y las relaciones interculturales de los pueblos indígenas que constituyen la comunidad de Guatemala.

A partir de lo anterior, esta Universidad se proyecta ,como un lugar en el cual se logre contrastarlas políticas propias de la universidad, con las políticas de exclusión impuestas por el Estado a los pueblos indígenas, mediante la cual se les han negado espacios y la posibilidad como tal de ejercer sus derechos; de esta manera la Universidad propone unas políticas, que como ya se mencionó en contraste con las políticas estatales, responden a las necesidades de la comunidad Maya; esta políticas están orientadas a educar para la identidad cultural, educar en armonía con la naturaleza, educar en la cultura e idioma del pueblo Maya.

Durante la implementación de esta experiencia en Guatemala, se han presentado varios obstáculos, pero el más grande de ellos corresponde al racismo, pues este se presenta al momento de acceder a la educación ,salud y vivienda, además según se muestra en el resultado de esta experiencia, el sistema educativo de Guatemala presenta discriminación hacia los pueblos indígenas, ya que no hay pertinencia cultural, los materiales no son los adecuados para la comunidad cultural y los maestros no se encuentran preparados para la educación bilingüe.

Dentro de este panorama latinoamericano, la Universidad Indígena de Venezuela presenta su experiencia denominada *Escuela Universitaria Indígena de Lenguas DE ORIGEN INDÍGENA*. Los objetivos fundamentales desde los cuales se enmarca esta experiencia universitaria, desde el año 2004, están orientados en dar la importancia fundamental y el sentido a la educación indígena; la cual busca, que desde el conocimiento indígena se permita estructurar otras formas de aprendizaje, rescatando la pedagogía indígena y la herencia cultural de estos pueblos como

elemento fundamental de aprendizaje. El obstáculo principal que muestra esta experiencia en su implementación es la falta de un verdadero reconocimiento oficial y, aunque Venezuela constitucionalmente es multicultural y plurilingüe, falta mayor respaldo en cuanto a la implementación de políticas públicas para grupos étnicos en educación.

Hasta este punto del documento se ha hecho referencia y análisis de las experiencias de algunas universidades a nivel latinoamericano, en cuanto a la incorporación de políticas públicas para grupos étnicos, en sus orígenes, objetivos y programas académicos específicamente; a continuación se presentan las experiencias de las universidades que a nivel nacional han realizado algunos avances, respecto al tema del presente trabajo, pero que en su intento se han encontrado con diferentes dificultades por parte de los estamentos gubernamentales, en cuanto al respaldo que por parte de ellos deben recibir, y también obstáculos por parte de los integrantes de las mismas comunidades, quienes al no recibir respaldo y seguimiento en la continuidad de sus proyectos, se ven obligados a buscar otros espacios que les permitan sacar adelante a sus familias.

2.2 Balance general de las experiencias universitarias latinoamericanas

A partir de lo anterior y como balance general respecto a las experiencias latinoamericanas en educación superior en cuanto a su implementación en sus objetivos y programas de las políticas para grupos étnicos, se puede inferir que en su mayoría han realizado importantes intentos por desarrollar proyectos que permitan la inclusión y el reconocimiento de la diversidad en cuanto a la existencia de comunidades étnicas, pero que se ha encontrado con tropiezos de origen económico, presupuestal, direccional y de planeación adecuada en cuanto a la implementación de los programas; de acuerdo a esto no se encuentran los herramientas necesarias así como tampoco los espacios adecuados dentro de algunas instituciones, al igual que la implementación de las tecnologías en las mismas.

Lo anterior permite señalar que las intenciones en cuanto a la implementación de la política pública para grupos étnicos en educación superior a nivel latinoamericano se ha visto obstaculizada por diferentes elementos y situaciones que han dejado de lado el verdadero sentido en cuanto al reconocimiento de la diversidad y la inclusión de estos grupos, por lo cual se infiere

que este intento se ha estancado, se ha congelado en el tiempo y en un discurso que desde el multiculturalismo, reconoce la igualdad y la diferencia.

Se puede agregar, que dichas instituciones IIES (Instituciones Interculturales de Educación Superior) basan sus estrategias y alternativas organizacionales como nuevas opciones de educación superior en puntos centrales como la educación propia que se da en contexto real de campo en lugar del aula, la valorización de la diversidad cultural, la promoción del dialogo intercultural, y la atención a las necesidades de producción y transmisión de conocimientos de los pueblos indígenas y comunidades afrodescendientes sobre un camino hacia el reconocimiento de las mismas.

Otro de los puntos importantes desde los cuales se plantean e implementan programas en la IIES, es el fortalecimiento y recuperación de las lenguas y de los saberes indígenas y afrodescendientes y su puesta en relación con los saberes occidentales y su ajuste a la oferta educativa, demandas y proyectos de las comunidades a las que sirven.

Dentro de las experiencias examinadas, la diversidad de actores que han estado involucrados dentro de la conformación de grupos de trabajo ha sido importante, además de la construcción de elementos para la consolidación e implementación de los sistemas de trabajo en cada una de las IIES y en relación con otras instancias gubernamentales, intergubernamentales, ambientalistas desde la congruencia entre un dialogo intercultural e intercambio académico y social.

De otro lado, el documento también menciona los obstáculos con los cuales se han encontrado las IIES; estos se refieren a las fuertes resistencias racistas institucionales, limitaciones de planta física y presupuesto; obstáculos institucionales administrativos, dificultades para contratar docentes con la adecuada sensibilidad para el trabajo intercultural e insuficiencia de becas.

Lo anterior permite evidenciar, que el espacio que han buscado las comunidades indígenas, para su reconocimiento e inclusión desde la diversidad y en especial en el ámbito educativo, ha sido una tarea ardua y de muchos años; que se ha constituido, no solo desde sus iniciativas por ser reconocidos, incluidos y respetados, sino de darse a conocer en su cultura y aprender de otras; pero dicha tarea se ha visto obstaculizada por diferentes elementos que, como ya se mencionó,

son de tipo presupuestal, de capital humano, y de espacios verdaderos de acción para las comunidades indígenas.

2.3 Instituciones universitarias indígenas y no indígenas a nivel nacional, a propósito de la formulación de las políticas públicas para grupos étnicos en educación superior

A continuación se hace referencia a las experiencias de las universidades más representativas a nivel nacional, en cuanto a la implementación de las políticas públicas en educación superior para grupos étnicos, la descripción de cada una de estas experiencias, cuenta además con la presentación de los logros alcanzados, así como también las dificultades a las que cada una de las diferentes experiencias ha tenido que enfrentarse, de allí que la presentación de éstas permite ampliar el contexto el tema del presente trabajo.

Para comenzar se hace referencia al texto titulado *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina* (Mato, Diversidad Cultural e Intercultural en Educación Superior. Experiencias en América Latina, 2008), el cual recoge las experiencias más significativas en América Latina en cuanto a la implementación de las políticas públicas para grupos étnicos en educación superior; pero que en este apartado solo se hará mención a las experiencias a nivel nacional.

Se menciona la experiencia titulada *Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural DE ORIGEN INDÍGENA: Un espacio para el posicionamiento de epistemologías diversas*, esta experiencia es un proyecto de universidad propia ‘Universidad Autónoma Indígena e Intercultural (UAIIN), el cual está liderado por el Consejo Indígena Regional del Cauca (CRIC) hace más de 30 años, desde 1978, y que busca fortalecer la educación propia de los pueblos indígenas, lo cual hace referencia a una educación pertinente a la visión, situación cultural, la proyección y las necesidades de la vida de los pueblos.

El objetivo principal de la UAIIN es formar profesionales que respondan a las demandas de la sociedad actual del movimiento indígena y de sus comunidades; así la universidad propia es como ellos la denominan, una minga, la cual recibe a varios pensamientos y procesos, además de los conocimientos y saberes de los ancestros de los pueblos indígenas, de esta manera la

universidad es concebida como un espacio donde “la sabiduría de los pueblos tiene espacio al igual que la sabiduría universal” (Mato, 2008, pág. 214).

La UAIIN ha estructurado algunos programas de alta pertinencia, ya que responden a las demandas educativas de las comunidades indígenas, dichas demandas han abordado temas como la salud, la educación, género, la familia, producción y educación ambiental, potenciando el recurso humano de la mejor manera y con unas bases desde la implementación de la interculturalidad.

Los obstáculos a los cuales se ha enfrentado la UAIIN, obedecen principalmente a que en Colombia no existe una política que contribuya al desarrollo de la educación superior y que esta tenga una coherencia con los principios que rezan en la constitución, en cuanto a reconocer a Colombia como un Estado multiétnico y pluricultural, de igual manera señalan, que el sistema de educación en Colombia es mono cultural, lo que dio origen a que los indígenas del Cauca concertaran espacios de participación con el gobierno y fortalecer la legitimación de los derechos y de la participación de los pueblos indígenas.

Otro de los problemas, es la carencia del apoyo financiero del Estado para sostener las instituciones y los programas de educación superior indígena, así como también los procesos bilingües y de línea intercultural, dificultando la eficiencia y calidad de la implementación de los programas. A pesar del desarrollo de programas encaminados a la utilización del bilingüismo en la enseñanza (español y lengua materna de cada pueblo), estos han tenido dificultades en cuanto a la motivación misma de los integrantes de las comunidades indígenas, ya que en muchos casos estos se ven presionados por cuestiones de supervivencia al acceso al mercado y a las demandas de la sociedad global homogénea. Otra de las falencias que ha presentado la UAIIN es que dentro de sus componentes formativos aún no ha logrado el alcance de la cobertura en relación con los planes de vida indígena.

La siguiente experiencia la presenta La Universidad del Cauca, dicha experiencia se titula *¿Etnoeducación o Educación Intercultural? Estudios de Caso sobre la Licenciatura en Etnoeducación*. Este programa de Etnoeducación se ofrece para la formación de docentes que trabajan con grupos étnicos (indígenas y afrodescendientes), el cual es creado en 1995, y que

responde a las necesidades del contexto social de la población del Cauca, mediante una propuesta pedagógica intercultural y multicultural de esta región, basada en rescatar su historia, sus tradiciones, su idioma propio, su vida religiosa y sexual, así como también su condición de género; es desde allí como se generan las bases para el ejercicio de la interculturalidad, a partir del reconocimiento de la diversidad y con ella la multiculturalidad.

Los resultados que presenta esta experiencia, hacen referencia a los alcances que hasta el momento ha tenido esta universidad en cuanto a la recepción de los estudiantes del Chocó y Caquetá y de cómo el programa ha establecido diferentes elementos para garantizar la participación de los grupos étnicos, implementando un sistema de cupos especiales para los indígenas que facilite su participación en todos los programas, y también para los grupos afrodescendientes que permita además la implementación de grupos especiales para la región de Naya, al occidente del departamento.

Otro de los elementos ofrecidos por la universidad del Cauca, para la participación de los grupos étnicos, son las políticas de acceso y permanencia, representadas en el sistema de becas, el cual funciona en dos modalidades; la beca otorgada por rendimiento académico en los tres primeros puestos y la otra es una beca que se ofrece a los estudiantes que se matriculan mediante convenios de descentralización, lo cual permite disminuir, los gastos de desplazamiento de los estudiantes.

Dentro de los resultados de esta experiencia se han presentado dificultades, como son la cobertura en sectores rurales, donde habitan la mayoría de la población indígena y afrodescendiente. Otro obstáculo encontrado, es el ámbito cultural universitario, cuya fundamentación está centrada en la implementación de un conocimiento científico y disciplinar que entorpece los espacios de dialogo de los diferentes saberes y la construcción en común. Sin embargo, y en términos generales, la Universidad del Cauca ha alcanzado importantes logros en cuanto a la implementación de sus programas para los grupos étnicos, gracias al alto compromiso institucional de responder con pertinencia a las necesidades que demanda la comunidad.

A continuación se presenta el trabajo titulado *Experiencias en Educación Superior de la Organización Indígena de Antioquia y su Instituto de Educación Indígena en Alianza con la*

Universidad Pontificia Bolivariana y la Universidad de Antioquia; la Organización Indígena de Antioquia (OIA) *DE ORIGEN INDÍGENA*, presenta una descripción de los procesos que ha llevado a cabo en instituciones de educación superior pública y privada, desde 2001, a partir de las políticas de los pueblos indígenas de Antioquia, cuyo objetivo principal está centrado en lograr un punto medio de encuentro pedagógico entre la política educativa de la OIA y los propósitos propios de la licenciatura como tal los cuales apuntan a fortalecer la identidad de los pueblos indígenas en pro de la direccionalidad de los planes de vida de sus comunidades, a partir de la defensa y protección de la madre tierra desde la construcción de un perfil del docente indígena con características de persona investigativa, líder de su comunidad y pedagogo.

Los resultados que se presentan a partir de la implementación de esta experiencia, hacen referencia a algunos obstáculos, causados por la falencia en las políticas colombianas, en las cuales no son reconocidas aun las iniciativas de las organizaciones indígenas para la educación superior, añadido a lo anterior, faltan recursos que subsanen muchas de las necesidades que demandan estos programas educativos, de allí que se generan dificultades en cuanto al desarrollo de actividades pedagógicas y formativas como tal, es decir las adecuaciones institucionales que respondan a las necesidades de las comunidades indígenas, así como el uso de las lenguas maternas.

Desde lo anterior, el resultado de esta experiencia muestra que tal vez se han hecho grandes intentos por implementar de forma concreta dinámicas educativas que conlleven al Estado a implementar unos de los derechos institucionales, como es la diversidad cultural; pero en algunos casos estos incentivos se han visto truncados a partir de perspectivas estáticas y homogenizantes en educación.

Otras propuestas importantes se ubican en la Universidad de la Guajira, que cuenta con un sistema de información de la cultura Wayuu desde 1987 y posee un programa de Licenciatura en etnoeducación desde el año de 1995 (Universidad de la Guajira, 2010); La Universidad Tecnológica de Pereira, ofrece la Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario desde 1995, además un programa de ingreso que garantiza cupos para la población indígena y afrodescendiente (Arango, 2012); por último, La Universidad de la Amazonía posee una Licenciatura en Lingüística y Educación Indígena desde el año de 1990 y es pionero en la

formación y actualización de maestros dedicados a la conservación de las lenguas indígenas del Amazonas (Dupont, 1993).

2.4 Balance general de las experiencias universitarias nacionales

Respecto al balance de las experiencias en educación superior y la implementación de programas y proyectos para la diversidad, la inclusión, el reconocimiento de sí mismo y del otro en la diferencia; se puede inferir que el recorrido por las mismas, permite tener un acercamiento a las experiencias más significativas a nivel nacional, y de cómo estas son implementadas en las instituciones de origen indígena y las que no pertenecen a esta categoría a nivel nacional y latinoamericano; de allí que estas experiencias muestran un balance positivo en cuanto a los diferentes intentos y verdaderos éxitos que se han obtenido referente al reconocimiento en educación de otras culturas a su inclusión dentro del sistema educativo.

Dichas experiencias han apuntado a ser congruentes en su ejercicio con las políticas que reconocen la diferencia bajo los principios de igualdad y diferencia en el multiculturalismo. Pero en su ejercicio se han encontrado con diferentes obstáculos que se presentan a partir de los mismos entes estatales, como la falta de presupuesto por parte del Estado en donde no se destinan los suficientes recursos para el respaldo de los programas de las comunidades indígenas, lo cual ocasiona que no se dispongan de adecuados elementos ni espacios institucionales para la implementación de los programas para comunidades indígenas.

Al panorama anterior se añade la homogenización a la cual se ve sometido el sistema educativo, el cual está reconocido como diverso en la constitución, pero de forma adversa es homogenizado en el ejercicio de la misma y niega la pluriétnicidad y la multiculturalidad que el Estado reconoce en su carta constitucional, de otro lado la situación económica a la cual se enfrentan las comunidades indígenas, hace que los integrantes de estas, tengan que apartarse en busca de una supervivencia que por falta de oportunidades laborales no consiguen; a partir de lo anterior las experiencias anteriores son una representación de la incongruencia que hasta el momento se ha venido presentando entre las políticas públicas propuestas para los grupos étnicos y la implementación de las mismas dentro de las comunidades indígenas.

Es importante resaltar que de forma general, dentro del contexto anterior se presenta un común denominador que ha detenido los intentos por desarrollar de forma concreta y pertinente a los contextos y a las necesidades, programas en y para la diversidad en pro de las comunidades indígenas; este se refiere al déficit en el presupuesto destinado para la sostenibilidad de los mismos, esto ha llevado a que los espacios en algunos casos no sean lo pertinentes, pese a lo anterior se puede inferir que varias experiencias responden a las circunstancias y contextos particulares de forma parcial y no total, pues se presentan algunas falencias en cuanto a la implementación de suficientes programas y currículos que respondan a la demanda del contexto educativo para los grupos étnicos en Colombia.

2.5 Contexto de las políticas públicas: dimensión jurídica

En este apartado se hace la descripción de las experiencias de organizaciones, convenios, centros de investigaciones, proyectos de investigación y soportes legales respecto a las políticas públicas en educación superior a nivel nacional e internacional; además se presentan las políticas estatales ligadas de forma concreta a la carta constitucional colombiana desde el reconocimiento del Estado colombiano como pluriétnico y multicultural.

Para comenzar uno de los convenios más representativos a nivel internacional en cuanto a sus directrices respecto al reconocimiento e inclusión de las comunidades étnicas es el convenio 169 de la OIT (Organización Internacional del trabajo) aprobado en 1989, el cual define las características propias de los pueblos tribales e indígenas, y, reconoce la amenaza de la discriminación, la necesidad de establecer normas de protección, la obligatoriedad de la consulta y la participación de los pueblos en normas que los afecten, hasta la fecha ratificado por 14 países de la región.

Otras organizaciones importantes y que han sostenido que se debe promover y mantener la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones de igualdad son la Convención Internacional para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (1965); la Convención Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966); la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Étnicas, Religiosas y Lingüísticas (1992); la Declaratoria de Naciones Unidas de la

Segunda Década de los Pueblos Indígenas 2005-2015 y las Metas del Milenio. En el marco del trabajo de la UNESCO, deben destacarse particularmente la Declaración Universal de la UNESCO sobre Diversidad Cultural (2001) y la Convención de la UNESCO sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales (2005).

Como complemento a lo anterior se encuentra el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA), de Argentina el cual fue creado por el Consejo General de Educación de la Provincia del Chaco, en el cual se comenzó y se continúa implementando cursos de capacitación para docentes de Educación Bilingüe Intercultural desde 1987, el sostenimiento del CIFMA se origina a partir de los fondos del Ministerio de Educación de la provincia y debe rendir cuenta a este de resultados no solo económicos sino además institucionales y académicos; El Centro Amazónico de Formación Indígena (CAFI) *DE ORIGEN INDÍGENA*, fue creado a partir de la reunión de líderes indígenas en Brasil, en Abril de 1989 como instrumento de lucha y representación de los pueblos indígenas como la tierra, la salud, la educación, la economía, la sustentabilidad y la interculturalidad; su oferta educativa y su creación e implementación de un currículo que responda a las necesidades de la comunidad indígena, está basado en la experiencia del trabajo de campo y la interrelación entre las mismas comunidades, es indispensable dentro del currículo académico de esta IES el trabajo de campo y la experiencia.

Sobre la implementación de las políticas públicas para grupos étnicos, se describe la experiencia del *Programa de Formación de Maestros Bilingües de La Amazonia Peruana*; el objetivo principal de esta experiencia es la formación de maestros para la educación primaria bilingüe intercultural desde 1988, y la educación inicial intercultural desde 2004, basados en la herencia cultural de la comunidad de Perú. Dentro de los obstáculos con los cuales se ha encontrado esta experiencia, está la falta de respaldo por parte del Ministerio de Educación en la implementación este tipo de programas con las comunidades indígenas; otro de los problemas encontrados es la falta de respaldo económico para la continuidad de este programa.

Dentro de este panorama se hace referencia al proyecto de investigación titulado *Equidad Y Diversidad en universidades públicas de Colombia*. Precepciones de las minorías étnicas y con discapacidad (Guido, 2008), el cual presenta las conclusiones del Proyecto de Equidad y Diversidad en universidades públicas de Colombia: percepciones de las minorías étnicas y con

discapacidad; dicho proyecto se realizó a partir de la exploración de seis universidades del país a nivel regional desde categorías como la interculturalidad, políticas públicas universitarias y el derecho a la educación.

En lo que respecta al derecho a la educación, el grupo de investigación ‘Equidad y Diversidad en la Educación’ de la Universidad Pedagógica Nacional, realizó un análisis a partir de las mismas experiencias de los grupos comúnmente excluidos y marginados y se encontraron situaciones que obstaculizan el ejercicio del derecho común, como los limitantes que tienen los grupos indígenas para alcanzar el ejercicio de su derecho a la educación de tipo económico, organizativo y social. Para abordar el tema del derecho a la educación, el documento lo toma desde el derecho de todas las personas de acceder sin ningún tipo de discriminación a la educación pública con gratuidad, calidad y permanencia en el sistema educativo.

El proyecto mencionado presenta además los resultados de un estudio, el cual se realizó a través de trabajo de campo en tres universidades oficiales de Bogotá y tres universidades regionales del país, desde allí se realiza un panorama de los estilos clásicos de lo que se concibe como universidad; el primero de ellos es el de la universidad elite que corresponde a las primeras décadas del siglo veinte, en las que las posibilidades de acceso a la educación estaban destinadas solamente a ciertos grupos que tenían privilegios; el segundo corresponde a la universidad moderna, la cual dio significación a la articulación entre modernización y desarrollo, que se caracterizó por la expansión de programas académicos y la mayor población urbana; y la tercera que corresponde a la universidad de masas, la cual concierne a la formación de programas, carreras técnica e intermedias y modalidades de educación diurna y nocturna, así como también semipresencial y a distancia.

Se puede concluir que desde la pretensión del Estado por disminuir la desigualdad y hacer efectivas las políticas para el reconocimiento de la diferencia y preservación de la identidad, la universidad, como espacio en el cual debe implementarse de forma completa con calidad y pertinencia uno de los derechos comunes como es la educación, ha reestructurado su papel en lo público y ratificado en lo privado, con una perspectiva que pretende ser congruente en su ejercicio, respecto a dar respuestas a las demandas sociales educativas para constituirse en lo público.

Para continuar con la presente revisión el documento *Diversidad Cultural y Trayectorias Pedagógicas* presentado por un grupo de investigadores de la Universidad Pedagógica en el año 2006, muestra la puesta en marcha una iniciativa transformadora relacionada con la práctica pedagógica y la diversidad cultural, esta propuesta se implementó a partir del intercambio de experiencias, desde la construcción e implementación de redes de conocimiento para abordar la realidad educativa y las relaciones pedagógicas en el ámbito escolar, especificando dentro de estas la diversidad cultural y las implicaciones en la pedagogía misma.

Así, esta propuesta busco indagar sobre diferentes experiencias pedagógicas de los maestros y de las instituciones educativas en lo concerniente a la etnoeducación y de forma específica a las experiencias en educación superior indígena en tres universidades de Colombia, estableciendo para este análisis categorías como el derecho a la educación y la interculturalidad; para el presente marco de antecedentes, y como apoyo al tema del trabajo de investigación, se hace referencia a dos capítulos: el primero elaborado por los docentes Sandra Guido Guevara, Iván Castiblanco y Ferley Ortiz Morales, en el cual analizan la interculturalidad y la relación con la educación superior indígena en Colombia, y el segundo elaborado por los docentes Diana Patricia García Ríos, René Guevara Ramírez y Luis Javier Hurtado Rodríguez en el que se hace referencia al derecho a la educación y la educación superior indígena.

En cuanto a la interculturalidad y la educación superior indígena en Colombia, que se presenta en este documento, se realiza una reflexión presentada por el grupo de ‘Equidad y Diversidad’ de la facultad de educación de la Universidad Pedagógica Nacional, el cual pretende dar respuesta y aportes en la construcción de proyectos que basen su implementación en pedagogías sustentadas en la democracia y el respeto por la diversidad en todos los aspectos; dicha reflexión hace parte de los resultados encontrados acerca del proyecto ‘Implantación de Programas de investigación (IPI)’, liderado por el Instituto Nacional de Pedagogía (INSP) de la Universidad Pedagógica Nacional; en este documento se analizaron las experiencias sobre educación superior indígena en Colombia implementadas por universidades oficiales, dentro del marco legal de la constitución de 1991, acompañado por un trabajo de campo en la Universidad de Los Llanos, la Universidad de la Amazonia y la Universidad del Magdalena, a partir de entrevistas realizadas a estudiantes indígenas, profesores y directivos de las mismas.

Dentro de estas se encontraron elementos claves, como los conceptos que se tienen de cultura en las instituciones educativas que mencionan la apariencia física de los estudiantes indígenas, y es que solo se es indígena si se lleva puesto el atuendo indígena; de lo contrario se es señalado como un indígena en proceso de aculturación, es decir que está dejando su cultura y está tomando elementos de otra. Otro aspecto mencionado por algunos estudiantes indígenas entrevistados, es que la cultura se determina desde la parte física, los accesorios, los atuendos y no desde la parte espiritual, y que además, los estudiantes indígenas, se deben acomodar a la cultura universitaria, a sus condiciones y a las demandas de la sociedad laboral en general.

Lo anterior permite inferir que los espacios educativos en primera instancia se han convertido en posibilitadores de la discriminación, la homogenización cultural; y que además se encuentra a una gran distancia de los objetivos de las comunidades indígenas y de sus necesidades; el documento hace la reflexión pertinente en cuanto a la realización de proyectos de investigación que permitan el emerger de nuevas perspectivas de políticas institucionales y nacionales frente a la educación para grupos étnicos.

El documento continúa en este capítulo con algunas propuestas planteadas desde la idea de una universidad intercultural, en este se hace referencia a tres elementos claves en relación con la interculturalidad y la educación superior indígena: la lengua, los diseños curriculares, la cultura institucional y las políticas educativas. Estos elementos que son base de un proyecto de universidad intercultural en el cual se enseñe las lenguas indígenas y sea requisito de bilingüismo para los estudiantes, a esto se añade el que los diseños curriculares deben ser flexibles que se ajusten a las necesidades particulares de todas las comunidades dentro del cual se propicie la interculturalidad.

Dicha interculturalidad, está determinada e influenciada por la cultura institucional, dentro de la cual emergen las representaciones sociales que se tienen de los grupos indígenas orientadas a una visión de pobreza, bajo nivel educativo y dificultad para vincularse de forma abierta a la sociedad. En el surgimiento de las políticas públicas, es un elemento transformador a su vez de las políticas educativas para las poblaciones étnicas, que para el caso de la educación superior, debe implementar políticas y estrategias de interculturalidad, que contribuya al fortalecimiento de la identidad y la construcción de espacios en y para la diversidad.

El siguiente capítulo referido en este trabajo y que da grandes aportes al mismo, es el titulado '*Derecho a la educación y educación superior indígena en Colombia*', al igual que el anterior es el resultado de la investigación realizada por el grupo 'Equidad y Diversidad' de la Universidad Pedagógica Nacional y su propósito se centró en hacer una descripción de las experiencias documentales acerca de educación superior indígena, dentro del contexto de la constitución política de 1991.

Dentro de este capítulo se hace referencia al documento '*Diagnostico sobre Educación Superior Indígena en Colombia*' (2004), elaborado por la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), CRIC, IESALC y La UNESCO; '*Voces Indígenas Universitarias; Expectativas y Sueños*' (2004), realizado por la Universidad de Antioquia (Grupo Diverser); y '*Educación Superior indígena en Colombia*' (2005) realizado por Avelina Pancho con el apoyo de IESALC, UNESCO, CRIC y ONIC.

A partir de los documentos revisados y las entrevistas realizadas a algunos estudiantes indígenas dentro del documento al que se hace referencia, estas permiten establecer algunas condiciones comunes para todas las universidades, que dan una visión de la educación superior indígena en Colombia, con elementos esenciales como son la disposición que deben tener las instituciones educativas en adelantar procesos de inclusión de población indígena, la disposición de programas de enseñanza pertinente para la población indígena, la disposición de una adecuada infraestructura y de materiales de estudio, el acceso de la población indígena sin discriminación en condiciones de igualdad.

Aportando a lo anterior se hace referencia a la disposición de recursos y programas de financiación para el ingreso a la educación en condiciones de igualdad, garantizando cupos para las poblaciones indígenas, contar con el equipo docente capacitado para atender a las poblaciones indígenas, al igual que los programas curriculares, flexibles que respondan a las necesidades de dichas comunidades, donde se garantice la educación bilingüe y el respeto por la cultura.

Sobre el derecho de disponibilidad de la enseñanza y la disposición de las instituciones educativas dentro del marco de la constitución política de Colombia de 1991 que adelantan procesos de inclusión de población indígena y disponen de programas de enseñanza pertinentes;

el análisis realizado en este documento hace referencia a que se hace evidente el que las universidades publicas admiten estudiantes indígenas, pero que muy pocas adelantan procesos de permanencia, los cuales respondan a las particularidades de los estudiantes indígenas a excepción del Programa de Licenciatura en Lingüística y Educación Indígena de la Universidad del Amazonas.

Respecto a la disposición de docentes capacitados, el análisis evidencia que no han recibido la formación especializada para atender a las necesidades educativas de los estudiantes indígenas que dinamicen el cambio en los programas y currículos de las universidades. El otro aspecto al que hace referencia el documento en su análisis es la disposición del material de estudio pertinente para las comunidades indígenas, lo cual quiere decir que en las universidades se encuentran dispuestos material para la población estudiantil en general, pero que dicho materia no atiende a las particularidades de la población indígena.

El siguiente aspecto analizado es el derecho de acceso al sistema educativo, las universidades visitadas tienen cupos especiales para los estudiantes indígenas pero en la Universidad del Magdalena cuanto más indígenas se presentan a un mismo programa académico deben competir entre ellos por un solo cupo, además perciben los estudiante indígenas que no es fácil pasar los exámenes y que a pesar de que los cupos especiales reducen la matrícula los gastos de sostenimiento en la ciudad son muy elevados. Como aspectos positivos cabe rescatar que todas las universidades tienen programas de admisión especial para estudiantes indígenas, de esta manera, en forma general se afirma que las universidades publicas visitadas no hay discriminación, pero no se observa un interés por desarrollar políticas institucionales y programas de permanencia para los estudiantes pertenecientes a las comunidades indígenas.

En relación con la financiación, las universidades visitadas no hacen referencia a algún tipo de subsidio, crédito o beca que garantice el acceso de los estudiantes indígenas a la educación superior, pues la mayoría de ellos acceden gracias al apoyo del Fondo Álvaro Ulcue Chucue o gracias al apoyo de los cabildos. En cuanto a la permanencia en el sistema educativo, se hace referencia a la ubicación geográfica de las instituciones universitarias, que debido a la situación económica de los estudiantes y la falta de programas de subsidio ocasionan la alta deserción de los estudiantes indígenas.

Lo que refiere acerca del derecho a la calidad lo que muestra este documento en su análisis, es que las instituciones de educación superior no tienen estructurados currículos académicos que atiendan a las necesidades de los estudiantes pertenecientes a las comunidades indígenas. Finalmente, se permite inferir que a pesar de que se han realizado algunos avances en cuanto a la implementación de políticas educativas para grupos étnicos falta mucho camino por recorrer en cuanto a la coherencia entre las políticas estatales y el discurso implementado en las instituciones educativas.

Como aporte al presente marco de antecedentes se han revisado otros documentos, que enriquecen el contexto del tema de investigación.

El texto titulado *'Desigualdad e Inclusión En la Educación Superior, un estudio comparado en cinco países de América Latina'* (2005), realizado por Ingrid Swerdlick, Paola Ferrari y Analia Jaimovich, para el Programa de Políticas Da Cor (PPCOR) y el observatorio de Políticas Educativas (OLPED), y el respaldo de la Secretaria Especial de Promoción de Políticas de Igualdad Racial (SEPPPIR) del gobierno federal de Brasil; el texto, presenta una descripción sobre la situación de la educación superior en cinco países de Latinoamérica, dicha descripción está organizada a partir de tres aspectos; las políticas de acceso a la educación superior, la composición social del estudiantado y las políticas de acción afirmativa, para realizar un análisis acerca de la población que accede a las universidades, las características de ingreso en las universidades y la presencia o ausencia de las políticas de acción afirmativa.

El análisis de este documento se realiza en los casos de Argentina, Chile, Colombia y México, además el documento, realiza una ejemplificación entre los sistemas de ingreso, políticas afirmativas y composición sociodemográfica de los estudiantes en las universidades de Buenos Aires (UBA), universidad Federal de Rio de Janeiro (UFRJ), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Universidad de Chile y Universidad Nacional de Colombia, desde el criterio de que estas instituciones son públicas.

El aporte del presente texto está centrado en los análisis y los resultados que se presentan, de esta manera no se realizará la descripción detallada de la situación ejemplificada de cada país en los aspectos que refiere el documento. Para comenzar, el primer aspecto analizado son las

políticas de acceso a la educación superior. Los sistemas de educación superior de las instituciones mencionadas anteriormente, implementan sistemas binarios es decir que combinan la educación universitaria y la no universitaria, respecto a la matrícula, el documento refiere que esta es relativa a cada institución educativa.

Otro aspecto al que hace referencia el documento en su análisis, es el que infiere, que las universidades privadas son más selectivas que las universidades públicas, siendo las universidades privadas las que concentran los sectores sociales más altos, los sistemas de educación mencionados resultan insuficientes para cubrir la demanda, lo cual deja fuera de la educación superior a un gran número de personas, otro dato importante que se menciona es el que habla acerca del aspecto socioeconómico más desfavorecido para algunas personas; lo cual no les permite postularse como aspirantes.

En cuanto a las políticas de acción afirmativa en la educación superior, el texto realiza una caracterización, acerca de las políticas de acción afirmativa que tienen cada país y a partir de allí presenta un análisis comparativo, dentro del cual hace referencia a las políticas dirigidas y diseñadas para promover el acceso y la permanencia de los sectores menos favorecidos, desde allí el documento en su análisis infiere que se pueden distinguir dos grupos de políticas, las primeras dirigidas a facilitar el acceso de los integrantes de sectores menos favorecidos con becas de ayuda económica, cuyo requisito para su adquisición, es un buen desempeño académico y las necesidades económicas y las segundas que se centran a grupos específicos, como negros o indígenas, en este grupo la variedad de políticas es mayor, e incluyen modificaciones en las formas de funcionamiento de las instituciones de educación superior.

El texto dentro de su análisis hace referencia a un aspecto importante y que se ha dejado de lado en cuanto a su implementación y es la ausencia de datos acerca de los grupos beneficiados en la implementación de las políticas afirmativas y el seguimiento que de estas se realizan “Un claro ejemplo de nuestra afirmación lo constituye las políticas afirmativas destinadas a indígenas que se aplican sin datos oficiales acerca de las condiciones de acceso, retención y egreso de este sector en los diferentes niveles de enseñanza, particularmente en la educación superior” (Ferrari, Jaimovich, & Sverdlick, pág. 107). En instituciones en donde se relacionan las acciones

afirmativas con los exámenes de ingreso y cupos en educación superior; los exámenes y los cupos son excluyentes, mientras que las acciones afirmativas, buscan incluir a determinados grupos.

Para terminar, el texto presenta unos comentarios a manera de conclusión, los cuales hacen referencia en primera instancia a la generalidad de los sistemas de educación superior, en cuanto a sus características discriminatorias, en sociedades que también lo son y que lo permiten ; que pese a las modificaciones que se han realizado dentro de sus lineamientos institucionales, los exámenes y cupos impiden el acceso a la educación superior a un número significativo de personas, a lo anterior se añade, el que las acciones afirmativas funcionan en sentido contrario a los sistemas de ingreso de las instituciones.

El anterior documento arroja un elemento importante de análisis y es la implementación y además el seguimiento a las acciones afirmativas y la claridad en cuanto a los grupos y comunidades en las cuales son implementadas y de igual manera los logros y desaciertos dentro de las mismas, al igual se infiere que las políticas de acción afirmativa se movilizan en un sentido contrario al ejercicio e implementación de políticas institucionales que pretenden la inclusión y el reconocimiento como son los exámenes y cupos, que finalmente se convierten en elementos que impiden que un número significativo de personas no puedan acceder a la educación superior; mientras que las políticas de acción afirmativa buscan la participación e inclusión en su mayoría de las comunidades y grupos en condiciones desfavorables y vulnerables.

El siguiente, es un texto del Ministerio de Educación Nacional (Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales, Subdirección de Poblaciones), se titula *Estado del Arte de la Etnoeducación en Colombia con Énfasis en Política Pública*, elaborado por Patricia Enciso Patiño (2004). El presente documento fue elaborado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) como apoyo a la formulación de política etnoeducativa en Colombia, de esta manera el documento revisa las políticas y los efectos en la vida de los grupos étnicos, desde los parámetros en la etnoeducación del país.

De esta manera el texto toma lo acontecido en los últimos 10 años y también como referente, la Constitución Política de 1991, desde lo que señala el documento, este se caracteriza por la difusión de los derechos de los pueblos indígenas, afrodescendientes y gitanos, la aparición de

nuevos pueblos indígenas y su legalización, la visibilización del pueblos Rom, la participación de las etnias en espacios estatales, el saneamiento y la ampliación de los resguardos, la recuperación de tierras ancestrales de las comunidades negras y la generación de organizaciones políticas de grupos étnicos. En cuanto al aspecto educativo, el texto hace referencia a que en estos últimos 10 años, los grupos étnicos han tenido experiencias escolares en sus comunidades en cuanto a la producción de textos, por congresos y seminarios, aumento de programas universitarios en etnoeducación, y el ingreso de los estudiantes de comunidades indígenas a la educación superior.

En el texto se presenta un panorama histórico, respecto a las políticas públicas educativas para grupos indígenas, afrocolombianos raizales y Rom que desde su reconocimiento en la Constitución Política de 1991 han recurrido para su implementación a los artículos 7,10, 13, 27, 63, 68,70 y 243 de la misma. En 1985 el MEN creó el programa de etnoeducación, mediante la capacitación de maestros indígenas y no indígenas, se elaboraron materiales educativos bilingües y se realizó seguimiento a proyectos regionales.

Entre 1985 y 1995, los centros experimentales piloto CEP organizaron seminarios de capacitación y actualización de docentes, para ello se buscaron personas e instituciones que realizaran investigaciones o trabajos referentes a este tema, como el Centro Colombiano de Estudios de Lenguas Aborígenes (CCELA) adscrito a la Universidad de los Andes, La Universidad Nacional, La Universidad de Antioquia, La Universidad del Valle, La Universidad de la Amazonia, La ONIC, la Organización Indígena de Antioquia(OIA), la Asociación de Cabildos Indígenas del Chocó (OREWA) y el CRIC, El Instituto Caro y Cuervo, las fundaciones GAIA, Colombia Nuestra, Etnollano y Puerto Rastrojo (Enciso Serrano Nieto,1986).

Se nombraron coordinadores de etnoeducación para todos los departamentos para que incluyeran la etnoeducación en los establecimientos educativos. La ONIC propuso funcionarios que debían guiar la etnoeducación capacitados por el MEN; EN 1994 se emite la ley 115, General de Educación que en el título 111, capítulo 3 contempla los artículos que se refieren a la educación para grupos étnicos; y mediante una estructuración del MEN en 2001 se obligó al cambio del programa de etnoeducación y a partir de enero de 2002 se suspendió la financiación de proyectos puntuales y se incluyó a otros grupos étnicos legitimando la etnoeducación del pueblo Rom.

Dentro de la política actual a la que se refiere el documento menciona que desde el 2003 el MEN ha equiparado la política para grupos étnicos con la política para grupos vulnerables: “Incluye, además de las etnias, a la población rural, desplazados, desvinculados del conflicto armado, niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales, adultos iletrados y habitantes de la zona de frontera” (Enciso Patiño, 2004, pág. 20).

Otro aspecto mencionado en el documento es el relacionado con los estándares curriculares, este aspecto es criticado por la Comisión Pedagógica Nacional para Comunidades Negras y han manifestado que no se sienten identificados para implementar estos estándares y que además son otra forma de imposición estatal. El documento hace referencia a otras instituciones que hacen parte de la historia en las políticas públicas en educación para grupos étnicos como el ICETEX el cual desde la Dirección de Etnias certifica la procedencia étnica de los aspirantes a becas de educación superior que la entidad administra por medio del fondo de Becas Álvaro Ulcue, la convocatoria inicial de dicho fondo se realizó en 1996.

En otro apartado del documento se hace referencia a las tendencias en la producción académica, relacionada con las políticas educativas para grupos étnicos en educación superior como algunos trabajos sobre políticas públicas, el tema sobre educación indígena, las temáticas sobre lo afrocolombiano, la etnoeducación afrocolombiana, la convivencia interétnica, la historia oral y la memoria colectiva.

El texto realiza para finalizar, un análisis acerca de las situaciones anteriormente descritas, respecto a la implementación de las políticas educativas y a su eficiencia en la inclusión y reconocimiento de los grupos étnicos, a partir de lo anterior en este apartado se hace referencia a que aunque exista un marco legal que represente a los grupos étnicos no siempre será congruente con la vida real de los mismos; ya que desde lo que refiere el documento, se presenta desinterés de algunos funcionarios del Estado, por otro lado su desventaja en alcanzar niveles buenos de intercomunicación no les permite igualdad frente al resto de los integrantes de la sociedad. Se añade a lo anterior la universalización de conocimientos, que desde la globalización es basada en la economía de mercado, así la ciencia ancestral de los grupos étnicos.

El elemento importante de análisis del anterior texto es el recorrido que realiza frente a las políticas públicas en educación para grupos étnicos en Colombia y de cómo estas políticas no son congruentes con las necesidades de los grupos étnicos en su implementación, pues estas se encuentran incluidas dentro de la globalización y la competitividad de mercados amplios que contienen a las comunidades que tienen menor representación y se acogen a los lineamientos y directrices de las grandes potencias, dejando de lado las necesidades particulares de los grupos minoritarios.

El siguiente documento que permite enriquecer el contexto en cual se enmarca el tema del presente proyecto de investigación se titula *Indígenas y Afrodescendientes en la Universidad Colombiana, Nuevos sujetos Viejas estructuras* (Caicedo & Castillo, 2008), el texto hace referencia al reconocimiento de los grupos étnicos en Colombia, lo cual ha significado un logro importante para el país, pero desde el diseño y la implementación de las políticas educativas, este reconocimiento ha llevado a ser más evidente la discriminación y la desigualdad en el sistema educativo.

El texto hace referencia al papel de las universidades en cuanto a su tarea de educar desde la racionalidad occidental, civilizar e ilustrar a los ciudadanos, la universidad, desde lo que expone el texto, reproduce la colonialidad del saber con un modelo de conocimiento que prepara a los estudiantes para la competencia global capitalista y de mercado: “Cuando se produce su ingreso a la universidad, los indígenas encuentran que esta no respeta realmente la diversidad nacionalitaria¹ y cultural” (Caicedo & Castillo, 2008, pág. 66).

El texto hace referencia además al papel de las personas que pertenecen a diferentes grupos étnicos, los cuales han sido objeto de estudio y no han tenido oportunidad de ser productores de conocimiento, y de igual manera el acceso a la educación superior se dificulta por razones económicas, logísticas situaciones de marginalización, desconocimiento de las políticas de ingreso y currículos que no tienen en cuenta las necesidades de dichos grupos, de esta manera los estudiantes de origen étnico en algunas universidades pasan por el anonimato y el silenciamiento.

¹Este término hace referencia a la construcción social y política propia del nacionalismo (Bartolomé, 2002)

Complementario a este asunto está el de las demandas de los estudiantes indígenas en el terreno cultural, académico y de investigación: estas demandas tienen que ver sobre todo con la articulación universidad-contexto indígena. Mientras el asunto del derecho a la educación superior siga siendo reducido al acceso, será poco probable asumir de modo pleno, la idea de la pertinencia en la oferta y la garantía a la permanencia (Caicedo & Castillo, 2008, pág. 76).

Una de las instituciones en educación superior de Colombia es la Universidad Nacional, en la cual se crea en 1990 el programa de admisión especial (PAES), que busca facilitar condiciones de equidad para los grupos de poblaciones vulnerables, se han adelantado además procesos estudiantiles como el caso de la conformación de los cabildos universitarios, que han reformado la presencia de estudiantes indígenas como sujetos políticos, como complemento a lo anterior algunas universidades han establecido convenios con organizaciones indígenas para adelantar programas en etnoeducación, ejemplos de estos son los cursos de la pontificia Universidad Bolivariana, la Universidad de Antioquia OIA, El Instituto Misionero de Antropología, La Universidad del Cauca y el Consejo Regional Indígena del Cauca CRIC.

Las universidades donde se han promovido políticas de inclusión y / o acciones afirmativas, no han logrado transformar sus lógicas administrativas, curriculares de evaluación y de permanencia de los estudiantes indígenas y afrocolombianos; este último hecho refleja la paradoja entre la producción discursiva y la concreción de los discursos (Caicedo & Castillo, 2008, pág. 26).

A partir de lo anterior se infiere que las universidades públicas y privadas de Colombia plantean estudios e investigaciones sobre diversidad; pero al interior de las mismas y su implementación, dicha diversidad no se hace invisible.

En el texto se hace referencia a un elemento de suma importancia, y es la incongruencia entre los discursos y la practicas, en cuanto a la implementación real de las acciones afirmativas para grupos étnicos haciendo flexibles sus políticas administrativas sus currículos y sus sistemas de evaluación; es así como el discurso se convierte en un elemento estático planteado en un tiempo y en un espacio determinado y la practica en una estructura limitada por elementos como los cupos especiales, los currículos inamovibles, los sistemas de evaluación homogéneos, que deben

responder a las necesidades de un espacio social programado para la competitividad y la dinámica de la globalización.

Como complemento a la revisión del marco de antecedentes se ha explorado, el *Plan Nacional de Educación (2006-2016) Lineamientos para las Facultades de Educación*, el cual fue elaborado en cumplimiento de lo mandado en el artículo 72 de la ley 115 de 1994 de la ley general de educación; el Plan Decenal de Educación “se define como una pacto social por el derecho a la educación y tiene como finalidad servir de ruta y horizonte para el desarrollo educativo del país en el próximo decenio, de referente obligatorio de planeación para todos los gobiernos e instituciones educativas y de instrumento de movilización social y política entorno a la defensa de la educación, entendida esta como un derecho fundamental de la persona y como un servicio público que, en consecuencia, cumple una función social” (Ministerio de Educación Nacional, 2007, pág. 5).

Para el cumplimiento de dichos propósitos el plan decenal de educación se apoya en el diseño de unos objetivos que sean congruentes con los propósitos propuestos y tengan viabilidad en su cumplimiento, dichos objetivos están orientados a responder a los requerimientos de la biodiversidad, la pluriculturalidad y la multiétnica, la disposición de condiciones políticas, normativas, financieras y pedagógicas para que los estudiantes de educación tengan una articulación con la educación superior, el SENA y tengan oportunidades en el sector productivo, de igual manera el Plan Nacional de Educación ,pretende implementar una política de Estado que permita su articulación con el sistema educativo y los contextos de aprendizaje, flexibles y en correspondencia con las necesidades de los diferentes contextos sociales.

El plan decenal destaca en sus propósitos la función social de la educación, en cuanto contribuye a la transformación de la realidad social con el apoyo de las políticas públicas respaldadas con la asignación de recursos suficientes para su adecuada implementación dentro de programas y proyectos que impulsen la actualización curricular, la inclusión social y la diversidad, estos propósitos orientan su diseño e implementación en la educación.

Es pertinente hacer referencia a los elementos legales que han respaldado y son el soporte en la implementación de las políticas públicas para grupos étnicos a nivel nacional dentro de las

experiencias anteriormente descritas, y que de igual manera están ligados de forma concreta a la carta constitucional de Colombia y a las leyes que la integran , a partir de la Constitución de 1991 Colombia es reconocida como un Estado pluriétnico y multicultural lo cual rompe con la idea de monocultural de la constitución del 86.

A partir de lo anterior, la Constitución del 91 menciona un reconocimiento de las comunidades indígenas y afrodescendientes la cual señala:

Artículo 7. El Estado reconoce y protege la **diversidad étnica y cultural** de la Nación colombiana.

Artículo 10. El castellano es el idioma oficial de Colombia. **Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe.**

Artículo 63. Los bienes de uso público, los parques naturales, **las tierras comunales de grupos étnicos, las tierras de resguardo**, el patrimonio arqueológico de la Nación y los demás bienes que determine la ley, son inalienables, imprescriptibles e inembargables.

Artículo 68: (...) **Los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural.**

Dentro de esta Constitución se ratifica el convenio 169 de la OIT El '*Convenio sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes*' buscaba evidenciar la urgente necesidad de legislar y actuar frente a las diferencias sociales, económicas y culturales entre los ciudadanos de una Nación y las comunidades indígenas. La ley 21 (República de Colombia, 1991) buscaba aclarar puntos como **el derecho de los pueblos indígenas a definir autónomamente sus prioridades, reconocer las características de pueblos tribales e indígenas, reconocer la amenaza de la discriminación, la necesidad de establecer normas de protección y la obligatoriedad de la consulta y la participación de los pueblos en la creación de normas que afecten sus intereses.**

Con la aparición de la Ley General de Educación (República de Colombia, 1994) se da las bases para la educación étnica en Colombia. La ley 115, en su título tres, capítulo tres, señala los elementos propios ésta educación: Tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, **formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura en las comunidades étnicas**. Señala que la etnoeducación es la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Además, que la formación de etnoeducadores, selección de los educadores y autonomía en la creación de currículo de estar de acuerdo a las necesidades de las comunidades étnicas. Señala el capítulo que ésta educación, ante todo intercultural, debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones, y por tanto debe siempre medirse con las comunidades étnicas.

Estos elementos comienzan a ser implementados con el decreto 804 (República de Colombia, 1995) donde se señala como pilares de la educación étnica la formación y selección de etnoeducadores, la creación de currículos propios de las comunidades y se determina la gestión y administración educativa de establecimientos de etnoeducación. Además se establecen los principios de la etnoeducación: diversidad lingüística, autonomía, interculturalidad, flexibilidad, progresividad, solidaridad y participación comunitaria.

Dentro de las competencias propias del Ministerio de Educación establecidas por la Ley General de Educación está la de crear planes decenales de educación, en su artículo 72 expresa: plan de desarrollo educativo, el ministro en coordinación con las entidades territoriales preparará por lo menos cada diez años el Plan Nacional de Desarrollo educativo que incluye las acciones correspondientes para dar cumplimiento a los mandatos constitucionales y legales sobre la prestación del servicio educativo (1994, pág. 16).

De allí que apareciera el Plan Decenal de Educación 1996-2005 ‘La educación un compromiso de todos’, este documento marcó un precedente ya que se realizó una política pública mediante foros educativos para toda la comunidad educativa el primero en diciembre de 1996, el segundo

en abril de 1998 donde se definieron las rutas para la elaboración de los planes decenales para los entes territoriales.

A pesar de este ‘acuerdo por la educación’, como nos lo recuerda Francisco Cajiao (2004), al terminar el mandato del presidente Samper, se pudo comprobar que en las altas esferas del poder no había existido una clara comprensión de lo que significó el proceso de elaboración de un plan de este alcance.

En el mejor de los casos, se elogió la movilización social conseguida por quienes alentaron el desarrollo de la discusión pública, pero se ignoraron los contenidos y las orientaciones que se habían logrado con la participación ciudadana. Tan fue así, que el siguiente gobierno ni siquiera consideró el Plan Decenal como orientador del Plan Nacional de Desarrollo 1998-2000, tal como dispone el artículo 72 de la Ley 115 de 1994. Además, la escasa participación de la comunidad académica y los sectores productivos, ocasionaron una baja profundización en temas como la Educación Superior y la formación para la vida laboral (Cajiao, 2004).

Libardo Sarmiento también analiza los resultados del Plan Decenal de Educación 1996-2005, como antesala de un análisis frente al nuevo Plan Decenal, en ella se recogen algunos aspectos positivos y negativos que dejó la aplicación de *La educación un compromiso de todos*:

Como resultados positivos del primer plan decenal de educación, se observó el desarrollo de las entidades territoriales a partir de la entrega de herramientas institucionales y financieras a los departamentos, distritos y municipios certificados. En complemento, las instituciones educativas fueron fortalecidas a partir de su reorganización para ofrecer el ciclo educativo completo, y su autonomía pedagógica y curricular, construida dentro de lineamientos de estándares nacionales, que les permiten la participación comunitaria en la escuela bajo la doble premisa: la escuela como centro de quehacer comunitario y la comunidad como centro del quehacer educativo. A pesar de los avances anotados, al finalizar 2005 las entidades territoriales presentaban todavía una débil capacidad para orientar y dirigir el sector, administrar sus recursos e invertir dinero propio en educación. Además, la universalización de la educación preescolar, básica y media no se logró: para 2006, un total de 1.086.880 niños y adolescentes entre 5 y 16 años se encontraba excluido del sistema educativo (10 por ciento de

la población en edad escolar); tampoco la ampliación de la cobertura de la educación superior: sólo un 31 por ciento de los jóvenes accedía a la educación superior (Sarmiento, 2009).

Frente a este último elemento es importante resaltar que se dio un crecimiento en las matriculas en la Educación Superior sin embargo, los datos frente a culminación de los estudios, deserción y calidad no se presentan o no se tienen en cuenta dentro de los análisis frente a la Educación Superior. Es así como la insuficiencia en la información dificulta un análisis riguroso sobre la condición de la Educación Superior en relación a la vinculación frente al Plan Decenal de Educación 1996-2005 y su incorporación a las políticas educativas de los entes territoriales dejando algunas experiencias significativas pero sin un compendio riguroso frente a cada uno de los entes certificados a nivel nacional, aún menos frente a las estadísticas referentes a la población indígena.

Adicionalmente, quedan pendientes otros elementos necesarios que el nuevo Plan Decenal de Educación 2006-2016 afronta como el mejoramiento de la calidad y la pertinencia; reducción de la **inequidad educativa**; formulación de una política de educación para la primera infancia; vinculación del sistema educativo con el mundo laboral; y fomento de la investigación, la ciencia y la tecnología. Sin embargo, la perspectiva desde la cual se afrontan dejan dudas que llevan a pensar que:

La política educativa ha vuelto a centrarse en planes y programas cocinados en el Ministerio de Educación, con énfasis en el desarrollo de mecanismos de control y de estrategias de eficiencia, dejando de lado las grandes discusiones sobre el sentido del Sistema Educativo en relación con el desarrollo humano y con las grandes problemáticas del país (Cajiao, 2004, pág. 47).

En cuanto a las políticas públicas específicas para Bogotá, la capital adoptó elementos estipulados en el 2008 por la UNESCO como son el retomar la educación como un espacio para el **respeto de la diferencia**, la elaboración de prácticas comunicativas y pedagogías pertinentes. El plan de Desarrollo del año 2008-2012 se refiere a la participación distrital y local de Bogotá en cuanto a la introducción de la variable étnica en Sistemas de Información y Registro, al igual el enfoque de derechos diferenciales e interculturales y mecanismos de autonomía indígena, esto

contenido en el artículo 8 del acuerdo 359 de 2009. Este acuerdo dirige los lineamientos de política pública para los indígenas en Bogotá: principios de la diversidad e integridad étnica y cultural, la interculturalidad y multiculturalidad, la representación colectiva, la autonomía, participación, consulta y concertación y la equidad étnica.

Dentro de este Plan de Desarrollo la educación es un proceso intercultural que requiere elementos programáticos y conceptuales incluyentes y debe propender por la eliminación de la discriminación y exclusión por causas ligadas al etnocentrismo, la negación de particularidades culturales o el racismo. En continuación con lo anterior, la educación propia es la manera aborígen de organizar los procesos pedagógicos y contempla cinco ejes: ley de origen, formación del ser, palabra de consejo, calendario ecológico y territorio (Guido, 2012).

Con el respaldo de organizaciones como la Organización de las Naciones Unidas(ONU) y la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y con el derecho que ejerce cada Estado en el ejercicio de su poder y soberanía han implementado políticas que pretenden reconocer las diferencias en todos los aspectos, político, económico, cultural y social y reconocer a todos a sus ciudadanos como personas iguales con igualdad de derechos y oportunidades, dejando de lado la, raza, sexo y cultura como elementos discriminatorios; dentro del escrito se toman como referentes a los países de América Latina y lo que en las constituciones de los mismos hacen referencia al tema en cuestión.

El papel de la educación superior, en correspondencia con la sociedad colombiana, cobra un significado de gran importancia, ya que una de las funciones de la universidad en la sociedad es satisfacer las necesidades que se le demandan, dando importancia a la resignificación y el reconocimiento de las diversidades:

La misión para la modernización de la Universidad Publica en Colombia(1994),llamó la atención sobre las deudas históricamente acumuladas que debían ser saldadas como componente participativo de la universidad estatal en la configuración de un gran proyecto nacional, deudas originadas en la exclusión de indios, negros y pobres; la violencia, intolerancia y violación de los derechos humanos; las desigualdades sociales y la falta de oportunidades (Roth Deubel & Wabgou, 2009, pág. 161).

A partir de diferentes convenios, las organizaciones, las investigaciones y las mismas políticas se ha pretendido de cierta manera dar un respaldo y reconocimiento a lo que ha sido la situación de los grupos étnicos en cuanto a su inclusión en la educación superior uno de los espacios sociales de mayor importancia y trascendencia para todos los integrantes de la sociedad; además de la revisión de los elementos legales que respaldan las políticas públicas en su tarea de posibilitar la diferenciación positiva de dichos grupos y los elementos que han enmarcado el contexto histórico, respecto a las investigaciones y análisis de las políticas realizadas acerca del tema del presente proyecto.

A manera de cierre

Las experiencias referidas en este capítulo tanto a nivel latinoamericano como a nivel nacional, desde su característica de ser de origen indígena, y ser de origen público como tal, permite inferir que la situación de los grupos indígenas parece rezagada en cuanto a la intención de los mismos por ser reconocidos, incluidos y buscar el respeto a su identidad, y lentificada en la respuesta que desde el Estado ha recibido para suplir las demandas a las necesidades de estas comunidades indígenas.

A pesar del transcurrir del tiempo las comunidades indígenas han continuado organizando representaciones y resistencias ante su invisibilización en la sociedad, y el Estado ha pretendido implementar diferentes elementos políticos de reconocimiento e inclusión para las mismas; pero lo anterior no puede darse como proceso terminado sin evoluciones y transformaciones de ambas partes en el auge del espacio social globalizante.

El marco de antecedentes presenta las experiencias más representativas a nivel internacional y nacional dando cuenta de diferentes elementos que se han proyectado desde las IIES como respuesta a las necesidades de las mismas y en relación con las políticas públicas para las comunidades indígenas, dichos elementos son los diferentes intentos por desarrollar políticas institucionales y proyectos que permitan la inclusión y el reconocimiento de la diversidad, así como también la valorización de la diversidad cultural, el dialogo intercultural y la transmisión del conocimiento de los pueblos indígenas, el fortalecimiento y recuperación de las lenguas.

Estas políticas han sido aplicadas de forma parcial y no total, ya que dicha implementación se ha encontrado con obstáculos como la falta de presupuesto, las falencias en cuanto a organización y direccionamiento en la planeación de políticas institucionales, programas coherentes con las necesidades de las comunidades indígenas y la homogenización del sistema educativo. De allí que la implementación de los elementos anteriormente descritos se ha quedado como un referente en el intento por implementar en la formulación de las políticas públicas para grupos étnicos.

3. CONTEXTO Y PROBLEMÁTICA

Dentro de este capítulo se hace referencia al contexto histórico del tema de investigación desde tres niveles: los grupos étnicos, las políticas públicas y las políticas públicas en educación superior en el ámbito nacional, dicho contexto pretende realizar un breve acercamiento al devenir del tema de investigación y a la delimitación de la problemática y las preguntas orientadoras que delimitaron la investigación.

3.1 Contexto de los grupos indígenas

Para comenzar, es necesario revisar algunos hitos en el transcurrir histórico de los grupos indígenas. Desde la época del colonialismo, el cual se utilizó para legitimar la dominación fundamentada en el color de piel, lo que denominó Santiago Castro-Gómez limpieza de sangre : “Para los criollos ilustrados la blancura era su capital cultural más valiosos ypreciado, pues ella les garantizaba el acceso al conocimiento científico y literario de la época así como la distancia social frente al otro colonial que sirvió como objeto de sus investigaciones” (Castro-Gómez, 2005, pág. 15).

Desde allí se comienza a dar importancia y relevancia al color de la piel como aspecto que marcaba la diferencia, no solo físicamente sino que concebía al ser humano de color diferente también en el desarrollo de sus capacidades intelectuales.

A partir de lo anterior, se puede inferir que la diferencia desde aspectos como el color de piel ha llevado implícito un reconocimiento para la dominación y el colonialismo y con ellos las relaciones entre colonizadores y colonizados; sería falso afirmar que se ha desconocido la diferencia dentro de las relaciones que han establecido los sujetos a través del tiempo y de la historia, pues la diferencia siempre ha sido reconocida pero bajo ciertos intereses que algunos sectores han pretendido continuar dominando, a esto Teun A. van Dijk lo denominó ‘El racismo de la elite’: “La dominación de la elite, que puede tomar múltiples formas, se ejerce sobre todo de forma simbólica” (Van Dijk, 1993, pág. 109).

Las formas desde las cuales domina la elite, o el grupo que durante la colonia eran denominados colonizadores, buscan ejercer y proteger su discriminación y su erróneo reconocimiento a la diferencia bajo las prácticas cotidianas de las instituciones que pertenecen a dichas elites, “En otros términos la elite dispone de numerosos medios para transferir, excusar o disimular sus propios prejuicios étnicos” (Van Dijk, 1993, pág. 109).

Surge, a partir de lo anterior, lo denominado por van Dijk como ‘la elite’ que en este trabajo es retomado como ‘grupo colonizador’ que coloniza, y domina en ejercicio del colonialismo, ejercido desde los países del centro de Europa hacia la periferia; en los países no occidentales dicho movimiento se ejercía sobre América Latina, y gracias a su posición respecto a la Nueva Granada, facilitaban a estos últimos el control de las diferentes mercancías por medio del trabajo gratis de los indígenas, los mestizos y los negros ; esta situación dio a los blancos un poder sobre el comercio mundial.

De la misma manera como se ejerció control sobre el mercado, también se ejerció control y dominio sobre el mercadeo de la fuerza de trabajo, esto explica por qué las poblaciones trabajadoras no tenían reconocimiento a su trabajo, pues éste solamente era reconocido a los blancos:

La clasificación racial de la población y la temprana asociación de las nuevas identidades raciales de los colonizados con las formas de control no pagado, no asalariado del trabajo, desarrolló entre los europeos o blancos la específica percepción de que el trabajo pagado era privilegio de los blancos. La inferioridad racial de los colonizados implicaba que no eran dignos del pago del salario (Quijano, 2000, pág. 4).

Europa ejerció control social sobre la forma de trabajo y el pago que se le daba a este, de esta manera se constituyó como el punto de control del capitalismo social y de producción de trabajo, integrando otros aspectos que como la raza eran tomados como elementos de colonización. Europa tenía el poder sobre el mercado mundial e incorporó a las demás regiones a ese sistema-mundo capitalista del cual era dueño.

Bajo la figura de sistema-mundo que poseía, Europa constituyó un nuevo eje desde el cual ejercía su dominio; como se señaló anteriormente no solo lo hacía a nivel económico, sino cultural y de producción de conocimiento.

A esta última se le denominó etnocentrismo y desde lo que señala Wallerstein (Citado en Quijano, 2000) esto se debió al éxito que obtuvo Europa, al convertirse en el centro del moderno sistema-mundo: “La asociación entre ambos fenómenos, el etnocentrismo colonial y la clasificación racial universal, ayuda a explicar por qué los europeos fueron llevados a sentirse no solo superiores a todos los demás pueblos del mundo, sino en particular, naturalmente superiores” (Quijano, 2000, pág. 5).

Dentro del nuevo patrón mundial de poder que pertenece a la modernidad, aparte de que los europeos imaginaban ser los únicos portadores de este patrón, también lo difundían entre los pueblos para lograr captar las subjetividades y alcanzar la hegemonía entre los pueblos que dominaban. Fue después de la segunda guerra mundial cuando desde la teoría de la modernización emerge la resistencia intelectual, que sustenta el que la modernidad con sus elementos innovadores puede darse en todas las culturas y en todos los pueblos y no de forma absoluta en Europa.

En el nuevo patrón de poder mundial, la modernidad ocupa un lugar de gran importancia ya que hace referencia a los cambios de los sujetos pertenecientes a los pueblos dentro de las relaciones sociales, es decir el proceso de modernidad no solo conlleva el cambio en el pensamiento de los sujetos sino también de las acciones que estos realizan y que con estas llevan a materializar su concepción de modernidad; dicha materialización se ve reflejada en el capitalismo, como uno de los elementos desde los cuales se movilizan las directrices del Estado-Nación. La modernidad lleva inmerso en su ejercicio al eurocentrismo y se constituyó como un nuevo patrón de poder mundial ya que desde Europa se ejercía el control de todas las poblaciones las cuales eran incluidas dentro del sistema mundo lo cual constituyó el patrón de poder:

En efecto todas las experiencias históricas, recursos y productos culturales, terminaron también articulados en un solo orden cultural global en torno de la hegemonía europea u occidental. En otros términos como parte del nuevo patrón de poder mundial. Europa también

concentró bajo su hegemonía el control de todas las formas de control de la subjetividad, de la cultura y en especial del conocimiento de la producción del conocimiento (Quijano, pág. 5).

La imagen eurocéntrica es el reflejo de una historia que involucro de forma directa las acciones de la historia latinoamericana y con ella un proceso que ha ubicado a las culturas y a sus integrantes en actores que han sido incorporados a la modernidad con un eje básico de articulación que desde Europa se dio para todas las regiones, el Estado-Nación moderno que es generado con base en un eurocentrismo que permea la modernidad de América.

Un Estado-Nación es una suerte de sociedad individualizada entre las demás. Por eso entre sus miembros puede ser sentida como identidad. Sin embargo, toda sociedad es una estructura de poder. Es el poder aquello que articula formas de existencia social dispersas y diversas en una totalidad única, una sociedad (Quijano, pág. 14).

La construcción del Estado-Nación en Europa se dio a partir de la formación de algunos centros políticos que lograron imponerse sobre los pueblos que habitaban los espacios dominados; en América la formación del Estado-Nación inicia con la revolución americana en la cual los indígenas ocupaban el territorio colonizado y sus pueblos eran reconocidos como naciones con las cuales se comercializaba y se hacían alianzas militares, de allí que los indígenas al no hacer parte de la población eran excluidos, y reconocidos como una raza colonizada minoritaria.

La formación del Estado-Nación como estructura de poder en los Estados Unidos de América inició conformada con la mayoría de los pobladores blancos dejando a los indígenas como la minoría y por ende una raza dominada. “La colonialidad del nuevo patrón de poder no fue anulada, sin embargo, ya que negros e indios no podían tener lugar, en absoluto en el control de los recursos de producción, ni de las instituciones y mecanismos de la autoridad pública” (Quijano, pág. 16).

El proceso de conformación del Estado-Nación en América del sur, da muestra de la división social y racial bajo la cual se fue constituyendo dicho patrón de poder y la reafirmación del ejercicio de una colonización social cultural y racial en la cual permanecía el tributo colonial

sobre los indígenas, la esclavitud y la exclusión de negros y mestizos de la población que constituía el Estado-Nación que estaba compuesta por población de color blanco.

El Estado concebido como institución que organiza el ejercicio del poder sobre la población de un territorio crea políticas que se caracterizan por contar con el apoyo de los ciudadanos, definir objetivos a largo plazo que obedecen a un objetivo común, un interés nacional y un bienestar común, cuyo interés abarca a todos los integrantes de una comunidad sea cual fuere, reconociendo a todos como ciudadanos, personas, seres humanos que pertenecen a un Estado y que están cobijados bajo las mismas leyes, derechos y deberes de todos los ciudadanos. El Estado-Nación crea como elemento, para transversalizar en todos y cada uno de los espacios del territorio, la carta constitucional que se constituye en el documento que le da legitimidad a su ejercicio.

Desde lo que señala Anthony Smith (1997) el Estado es un sistema social de poder, bajo la característica de igualdad entre sus integrantes y la solidaridad y cooperativismo de los mismos. La Nación, está constituida por una comunidad de personas que comparten una cultura, unos derechos y unos deberes, lo cual hace que sean reconocidos y se constituyan como seres humanos, en los cuales prevalece el respeto por sí mismo y por el otro en su diferencia.

La Nación, estrechamente ligada con el Estado, integra a miembros de una comunidad en la cual debe prevalecer la unidad, pero también la diversidad; para la Nación es un tanto difícil mantener este equilibrio entre lo igual, lo único, lo diferente y diverso, pero como tal el Estado-Nación, dentro de la modernidad, se sitúa bajo la consolidación no solamente de los territorios como espacios físicos, sino además como la unidad que el Estado-Nación debe concretar en cuanto a la diversidad y la unión de los habitantes de los diferentes comunidades étnicas y los lazos étnicos.

La diferencia, marca entonces el punto crucial desde el cual el Estado-Nación dentro de la modernidad pretende homogenizar a la población: que las diferencias deben consolidarse en una unidad, dada la dinámica de la Nación como comunidad, ser diferente es secundario ante el hecho esencial de ser un ser humano tal como lo señala Christian Gros (1997):

En el hombre la unidad prima sobre la diversidad, de ahí la afirmación de que todo ser humano tiene derechos inalienables e imprescindibles, por el solo hecho de pertenecer al género humano. Por otra parte, esos derechos humanos son descubiertos por la experiencia de la razón mucho más que por la experiencia de la tradición, a menudo asimilada a lo arbitrario (Indigenismo y etnicidad:el desafío neoliberal, pág. 123).

La diferencia se convierte en un elemento clave de las políticas que en su ejercicio genera el Estado-Nación moderno y permite concebir al Estado y a la Nación como las instancias que consolidan los territorios y con ellos a sus integrantes, los diferentes grupos étnicos.

Dichos grupos étnicos, conformados por todos los integrantes de una Nación, generan desde sus respectivos movimientos, acciones que pretenden disparar las subjetividades de sus integrantes, con el fin de cambiar los horizontes de sus pobladores y establecer una presencia activa en su seno, es así como el nacionalismo cobra un sentido como movimiento: “El nacionalismo no se puede entender sin una teoría del papel de los sentimientos étnicos en la historia” (Savarino, 2004, pág. 4).

La raza como uno de los elementos de poder, que durante la historia colonial y aun dentro del Estado-Nación moderno ha permeado los derechos de las poblaciones y de sus integrantes, emerge como elemento discriminador, para establecer diferencias entre los grupos étnicos y la cultura de los mismos, pero también como elemento de representación y ejercicio de los derechos.

Un elemento fundamental dentro del nuevo patrón de poder es la raza que tal como señala Quijano, es un elemento de dominación, discriminación y que desconoce las subjetividades y centra su objetivo en el control del poder, un poder que toma otro nombre dentro de la modernización y que es la antesala de la globalización: “En América Latina la idea de raza fue un modo de otorgar legitimidad a las relaciones de dominación impuestas por la conquista” (Quijano, 2000, pág. 2).

El término raza tiene muchos significados dependiendo del contexto en el cual este ubicado y a sus connotaciones, es así como este término adquirió desde el imperio español, una connotación

jerarquizada que ubicaba en la parte alta al hombre blanco y en la parte baja al hombre negro; y es desde los estudios naturalistas como se comienzan a hacer clasificaciones que dan respuesta a un orden y a una dominación, de allí que la última raza era la negra ,la dominada y la primera raza era la blanca, la que ejercía su dominio.

Desde lo que señala Anthony Giddens (2000) el concepto de raza, es una termino que surge como elemento de señalamiento y rotulación, que se ubica en un tiempo y un espacio determinado dependiendo del contexto y de las necesidades del mismo, de esta manera se puede afirmar que el termino raza, es un término artificial que surge a partir de las necesidades de ciertos grupos para ejercer su poder.

De allí que el termino raza ha obedecido a una clasificación desde diferentes características como el color del cabello, la forma de la nariz, los usos y las formas de tradiciones culturales, las formas de las manos y la pigmentación de la piel.

Utilizado como un elemento erróneo para la diferenciación y discriminación, también es parte fundamental de la identificación y caracterización de los grupos étnicos. Desde lo que señala Frederick Barth (1976) los grupos étnicos son categorías de adscripción –referida como la clasificación a los integrantes de un grupo de acuerdo a su formación, origen e identidad básica –, identificación, que son utilizadas por los actores mismos y tienen por tanto la característica de organizar la interacción entre sus individuos, los grupos étnicos poseen características propias, conductas humanas, expresiones propias de un grupo y rasgos particulares de la cultura a la cual pertenecen y que pueden ser de adaptación al medio. De esta manera Barth señala las características fundamentales de los grupos étnicos:

- 1) En gran medida se autopropetúa biológicamente.
- 2) Comparte valores culturales fundamentales realizados con unidad manifiesta en formas culturales.
- 3) Integra un campo de comunicación e interacción.

4) Cuenta con unos miembros que se identifican a sí mismos y son identificados por otros y que constituyen una categoría distinguible de otras categorías del mismo orden (Barth, 1976, págs. 11-12).

Acerca de los grupos étnicos Barth hace referencia a dos características propias de los mismos, la primera obedece al ser portadores de cultura la cual explica cómo cada grupo étnico posee unos rasgos particulares que representan y hace parte de su cultura y la segunda a representarse como una organización social; la cual hace referencia a los grupos étnicos como organizaciones sociales que están en capacidad de categorizarse a sí mismo y a otros desde las identidades étnicas.

El categorizar a otros pretende identificarlos como individuos pertenecientes a otros grupos étnicos y clasificarlos desde sus representaciones culturales adquiridas en sus grupos étnicos. La categorización establece la relación entre grupos étnicos, ya que este contenido cultural es un límite de carácter social y no un límite étnico que define el grupo.

El límite de un grupo étnico de carácter social es elemento primordial para el intercambio entre culturas, pues su dinámica permite que los miembros de los grupos étnicos puedan interactuar entre sí, sin perder de vista su identidad y la identidad a la cual pertenece su grupo o comunidad. De otro lado, el límite de carácter étnico, cumple con la función de definir a un grupo desde sus características específicas y concretas a sus orígenes.

El hablar de los límites entre los grupos étnicos, pareciera tener una connotación diferente desde la cual cada grupo étnico está limitado, encerrado y estático, como era concebido dentro del pensamiento estructuralista, y que fue reconociendo la constante dinámica, que garantiza la actualización permanente de las categorías y la adopción de manifestaciones culturales que beneficien a la comunidad, que se dan en diferentes espacios y tiempos entre los grupos étnicos y que es una postura que desarrollará el pensamiento posestructuralista:

El hecho de que un grupo conserve su identidad, aunque sus miembros interactúen con otros, nos ofrece normas para determinar la pertenencia al grupo y los medios empleados para indicar afiliación o exclusión. Los grupos étnicos no están basados simple o necesariamente en la

ocupación de territorios exclusivos; necesitamos analizar los diferentes medios por los cuales logran conservarse, pues, no es sólo mediante un reclutamiento definitivo, sino en virtud de una expresión y una ratificación continuas (Barth, 1976, pág. 16).

Lo anterior nos permite comprender una forma final del mantenimiento de límites por medio de la cual persisten las unidades culturales y sus límites. Implícitas también en la conservación de los límites étnicos se encuentran situaciones de contacto social entre individuos de diferentes culturas: los grupos étnicos persisten como unidades significativas sólo si van acompañados de notorias diferencias en la conducta, es decir, de diferencias culturales persistentes. No obstante, cuando interactúan personas pertenecientes a culturas diferentes, es de esperar que sus diferencias se reduzcan, ya que la interacción requiere y genera una congruencia de códigos y valores; en otras palabras, una similitud o comunidad de cultura. Por tal motivo, la persistencia de los grupos étnicos en contacto implica no sólo criterios y señales de identificación, sino también estructura de interacción que permita la persistencia de las diferencias culturales (Barth, 1976, pág. 17).

Los límites de los grupos étnicos obedecen más a un espacio flexible que permite la interrelación de los mismos, de dinámica e intercambio desde una interdependencia grupal, ya que a cada grupo étnico le es posible permear su cultura pero a la vez caracterizar de forma más precisa la suya propia.

Las prácticas culturales de los grupos étnicos, contrario a lo que comúnmente se percibe como una muestra folklórica llena de elementos exóticos que al parecer solo representan lo colorido, festivo, alegórico de una cultura, realmente son características culturales que, desde lo que señala Anthony Giddens, estructuran la etnicidad, encierra las prácticas culturales de un grupo de personas que conforman una comunidad y van más allá de las representaciones netamente de tipo folklórico:

La etnicidad hace referencia a las prácticas culturales y perspectivas que distinguen a una determinada comunidad de personas. Los miembros de los grupos étnicos se ven a sí mismos como culturalmente diferentes de otros grupos sociales, y son percibidos por los demás de igual manera. Hay diversas características que pueden servir para distinguir a unos grupos

étnicos de otros, pero las más habituales son la lengua, la historia o la ascendencia (real o imaginada), la religión y las formas de vestirse o adornarse (Giddens, 2000, pág. 2).

Desde lo anterior y para este trabajo, la etnicidad, como practica cultural, ha incidido, en el reconocimiento de las características propias de algunas comunidades, que las hacen diferentes a los integrantes dela sociedad en general; de allí que la etnicidad desde esta perspectiva, se ha utilizado como un elemento que conlleva a la discriminación y la exclusión desde la diferencia, dentro del intercambio cultural, el cual va más allá de la interrelación entre culturas, ya que permite el abrir caminos de ‘pensar diferente’, y de la mano con la modernidad pretende descolonizar los pensamientos y las acciones de los sujetos, respecto a la representación del ‘otro’ como diferente.

Dicha colonización está inmersa primero en la legitimación del intercambio entre diversas culturas en un momento y un espacio determinados (multiculturalidad) y segundo en una discriminación positiva desde las políticas de Estado, para el reconocimiento de los denominados grupos diferentes (multiculturalismo), como nos lo recuerda Eduardo Restrepo (2008):

Ahora bien, de forma muy general y para los propósitos de la argumentación, se puede plantear que multiculturalismo se refiere al conjunto de medidas o debates articulados explícitamente sobre la diferencia cultural en un marco jurídico-político determinado. El multiculturalismo es un hecho jurídico-político en nombre de la diferencia cultural. Una de las expresiones del multiculturalismo son las políticas de Estado (pág. 37).

3.2 Contexto de política pública

La política pública, directamente se relaciona con el Estado Moderno, tiene un primer referente a finales del siglo XIX en Alemania donde Otto Von Bismarck implantó el sistema de seguridad social cubierto por aportes de los trabajadores, los empleadores y el Estado. Esta medida buscaba “enmendar las desigualdades sociales que comenzaba a generar, tales como: sobreexplotación de los trabajadores, desempleo o la progresiva desigualdad de las rentas” (Barroso & Castro, 2010, pág. 2).

Este primer momento hace parte del modelo de Estado denominado de ‘Bienestar’ y que se extiende hasta los años treinta, pero es después de la segunda guerra mundial que se dan cambios frente al reconocimiento de los derechos de los ciudadanos y el Estado se ve en la necesidad de modificar nuevamente su estructura para satisfacerlos, es decir, expande su accionar a elementos de la vida de la nación que anteriormente no cubría, esta vez motivado por políticas globales como la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Frente a esto, las modificaciones del Estado, la lucha ideológica, liberalismo-capitalista contra comunismo-capitalismo de Estado, o las posturas políticas pasan a un segundo plano, ya que se centra la atención en el estudio de la capacidad de gestión del poder público, no por ello se deja de evidenciar el camino recorrido desde un Estado policial a un Estado intervencionista, regulador e incluso deficitario en determinadas áreas de gestión, hasta un Estado en retroceso que ha perdido las posibilidades de actuar como árbitro o garante ante los conflictos sociales (Zimerman, 2003).

Para el caso de América latina, y por supuesto nuestro país, la marcada influencia estadounidense y la postura del ‘Estado de bienestar’ como barrera contra el comunismo, planteo la necesidad de aplicar políticas públicas que atendieran las evidentes necesidades de la población, pero de la misma manera evidenciaron la necesidad de la planificación y la evaluación de las mismas, aunque se cuestiona la “capacidad real de los Estados para formular políticas públicas autónomas” (Álvarez & Valencia, 2008, pág. 110).

Es durante la década de los ochenta cuando dentro de los estudios de políticas públicas se inicia una transformación de la visión sobre el papel del Estado, especialmente de la permanencia del Estado benefactor, es así como aparecen:

Problemáticas surgidas en la definición de las agendas gubernamentales y en la configuración de actores que influyen en las políticas públicas. Se estudian los cambios en la ruta del desarrollo y en el papel del Estado (tamaño, funciones y pertinencia de la acción estatal). En este período ocurre un gran debate social y político relacionado con los impactos de la globalización, los cambios drásticos en el modelo del Estado de Bienestar y la adopción en su lugar del modelo neoliberal (López Becerra, 2007).

Con este panorama, durante los años noventa, y a la sombra de la nueva constitución política, las políticas públicas se enfrentan a la necesidad de dar solución a sus problemáticas más apremiantes, la búsqueda de una verdadera sociedad multicultural bajo el reconocimiento de la diferencia y dar salida a problemas como la violencia (directa, estructural y cultural²), el desplazamiento, la mala educación y la baja calidad de los servicios públicos:

Además, el Estado colombiano se ha caracterizado por su corrupción administrativa, sus prácticas clientelistas, la privatización de lo público, populismo y las decisiones inmediatistas y oportunistas. Ante esta situación, desde hace muchos años, tanto el gobierno como la sociedad vienen buscando formas de resolver estos problemas, pero las teorías, enfoques y conceptos aplicados hasta el momento no han mostrado soluciones definitivas (Álvarez & Valencia, 2008, pág. 113).

3.3 Contexto de política educativa en educación superior

Dentro de los planteamientos manifiestos en la búsqueda de derechos, la educación tiene un papel preponderante en la consolidación de naciones que buscan la igualdad mediante la creación de conocimiento, la técnica y la tecnología. La necesidad de establecer políticas públicas claras frente a los objetivos de la educación, su financiación y el papel de la sociedad en consolidación, llevan a la creación de acuerdos internacionales mediante organismos como la UNESCO y de planes que orienten la actividad educativa a nivel nacional, regional o local.

Es así como la propuesta educativa ha pasado de una orientación católica a una laica, de las ideas liberales al conservatismo, y de la financiación estatal a la privatización de la educación; estas políticas han variado según el gobernante de turno y se plantean en políticas como los planes de desarrollo (implementados en Colombia desde la década del setenta del siglo XX) o la búsqueda de acompañamiento o el visto bueno de organismos supranacionales como el Banco

² Es desde la perspectiva de la 'Paz positiva' que se desarrolla el término 'violencia directa' y 'violencia estructural' para referirse en el primero a actos verbales y físicos, y el estructural a acciones en "política, represiva y económica, de explotación; respaldada por la penetración, segmentación, fragmentación y marginación estructurales" y una violencia cultural que es dada por su contenido "religión, derecho e ideología, lenguaje, artes, ciencias formales/empíricas, cosmología y por sus transmisores (escuelas, universidades, medios de comunicación)" (Galtung, 2003, pág. 57).

Mundial, que finalmente solo aumentan condicionantes internos que limitan una verdadera política educativa:

El bajo nivel de liderazgo del nivel directivo, la insuficiencia de recursos económicos y financieros; la injerencia de políticas de organismos internacionales, que imponen programas y políticas que no siempre se ajustan a las necesidades de los países, el doble discurso de la autoridades y funcionarios; la propensión a declaraciones y consultas nacionales retóricas y la débil participación de las comunidades en la definición y gestión de los programas (Zamudio, 2008, pág. 17).

A pesar de ello, en la educación superior, la ‘modernización’ que llega en la década de los noventa, aparece como un elemento que incluye indicadores de gestión, acreditación, calidad, innovación, cobertura, permanencia e inclusión. Este último muestra como directriz a la constitución de 1991, que plantea la educación como derecho exigible. Es finalmente la ley 30 de 1992, la que define los alcances de la educación superior en Colombia y define su estructura.

Profundizar en la formación integral de los colombianos dentro de las modalidades y calidades de la educación superior, capacitándolos para cumplir funciones profesionales, investigativas y de servicio social que requiere el país, es el primero de los objetivos de la educación superior en Colombia (República de Colombia, 1992) y el nuevo paradigma para cumplirlo es la ‘calidad’. Frente a esto aparecen los procesos de acreditación como el registro calificado y la acreditación de ‘Alta Calidad’, todo bajo la tutela del Ministerio de Educación Nacional (Consejo Nacional de Acreditación, 2010).

Sin embargo, más allá de las imposiciones globales o los diseños de los gobiernos de turno, la universidad posee la capacidad autónoma de definir la mirada con la cual enfoca los problemas que enfrenta la nación y que corresponden a perspectivas clásicas o incluyentes.

Un lugar de implementación, pero también de transformación, de la política educativa es la educación superior, que en el caso colombiano demuestran falencias frente a la organización misma de la academia, esto se evidencia en lo que señala Lucio y Serrano (Citado por Guevara & Guido): “la expansión de la educación superior colombiana (1935-1990) careció de políticas

de Estado que regularan efectivamente el acceso superior hasta la ley 30 de 1992” (2009, pág. 157).

Dicha regulación está ligada a los mecanismos cualitativos y cuantitativos que desde la autonomía de las universidades implementan en sus lineamientos y propuestas de funcionamiento institucional. Es en estos elementos institucionales, que cada universidad tiene autonomía para implementar en su funcionalidad, y es allí donde se hace necesario revisar los estilos clásicos de universidad, con el fin de determinar cómo se construyen los objetivos propios de su función y constitución universitaria, y además como se da la relación entre la universidad y la sociedad.

En primera instancia se hace referencia a la universidad de la elite que se ubica en las décadas del siglo XX con características como analfabetismo, baja cobertura escolar, educación superior con ciertos límites, acceso exclusivo para las elites, en esta se implementaba ‘la pedagogía de la cultivación’ o ‘pedagogía de modelo’; ésta, según Brunner (Citado por Guevara & Guido, 2009), se encamino a:

Educar para posiciones de estatus más que para el mercado; transmitir un estilo estamental de vida, a revelar, bajo la forma de un carisma, un capital heredado. El asidero histórico de la universidad de elite está en la máxima de ‘formar al hombre culto, no al especialista’ (pág. 159).

Se puede inferir a partir de lo anterior que las políticas educativas no eran públicas ya que se dirigían solamente a cierto grupo de la sociedad, eran excluyentes y desconocían de forma total la diversidad. Continuando con los estilos clásicos de universidad se encuentra la Universidad Moderna, la cual se articula con los procesos de modernización industrialización crecimiento de la población urbana y movilización social; de allí la educación superior implemento programas académicos diversos, surgió la profesión académica y la incorporación de la matrícula femenina. Dicho tipo de universidad pretendió dar respuesta a la época moderna y por ende fue el momento para la implementación de diversos programas que correspondían no solo con la diversidad, sino con el desarrollo territorial.

Para terminar con los estilos clásicos de la Universidad se hace referencia a la universidad de masas la cual implementa la constitución de programas (carreras intermedias y técnicas) y las modalidades de formación nocturna y a distancia (Guevara Ramírez & Guido Guevara, 2009). La universidad de masas responde a la diversidad de los contextos en los cuales se genera la necesidad de su implementación; dichos contextos configuran el marco de la relación universidad y sociedad.

3.4 Problemática y justificación

El apartado referido anteriormente, permite ubicar el tema del presente trabajo *'las políticas públicas en educación superior para los grupos étnicos'* en un referente histórico, el cual se sustenta desde el panorama histórico de las comunidades indígenas las cuales han sido desconocidas, excluidas, atropelladas en la construcción y permanencia de su identidad cultural.

Desde la vivencia de los pueblos indígenas la educación propia ha sido siempre soporte fundamental para la revitalización de las culturas y el mantenimiento del sentido de identidad a través de la tradición oral y la historia de las distintas luchas que se han librado para defender el territorio y permanecer hasta hoy como pueblos. Esta circunstancia significa enfrentar muchas situaciones que afectan la integralidad y el pensamiento de cada cultura, generado por las condiciones de discriminación que han rodeado el devenir de los diversos pueblos conllevando, en muchos casos a la extinción total o parcial de muchos de ellos (Bolaños, 2010, pág. 68).

Así mismo sus formas de organización social y la permanencia en sus territorios se ha visto vulnerada y conducida a desplazamientos que han generado, la desintegración de sus familias y de las comunidades indígenas como tal; a lo anterior se añade, la falta de oportunidades de inclusión en diferentes espacios sociales, laborales, educativos y la exclusión a la que desde hace muchos años han sido sometidos.

Desde lo que señala Deubel (2007, Citado por Bernal) “Las comunidades indígenas más afectadas han sido Nariño, Cauca, Sierra Nevada de Santa Marta, Chocó y la Amazonia. En Putumayo, Caquetá y Guaviare varios pueblos indígenas continúan en peligro de extinguirse”

(2009, pág. 42). Dicha extinción ha sido consecuencia de los legados que la historia misma ha dejado, así desde la colonia, los indígenas fueron excluidos de la construcción social y la participación política, bajo la subordinación por parte de la elite criolla en la cual no tenían cabida los denominados diferentes.

A partir de lo anterior la representación de los pueblos indígenas se vio reducida a su mínima expresión, a lo cual los integrantes de las mismas pusieron resistencia a partir de movimientos como el de Manuel Quintín Lame del pueblo Nasa, los cuales exigían participación e inclusión; a partir de 1991, y gracias a la constitución, se logra una relación entre los indígenas y el Estado desde tres elementos sustanciales: el proceso de luchas y reivindicaciones que dieron lugar al cambio, el contexto político en el que se dio la constitución y las falencias en la práctica de los derechos étnicos. Los anteriores han sido elementos que soportan la exclusión y la discriminación a la que han sido sometidos los grupos étnicos denominados también minorías étnicas, para hacer referencia a determinados grupos de poblaciones con algunas características particulares como “la lengua, dialecto, raza, religión, origen histórico, cosmovisión particular, vinculados a territorios ancestrales” (Bernal, 2009, pág. 39).

La población indígena en Colombia, según el censo de 2005, es de 1.392.623 que constituye un 3.4% de nuestra población (Departamento Administrativo Nacional de Estadística, 2007, pág. 33). Esta población se ha visto sometida a discriminaciones dentro de los diferentes espacios sociales, culturales, espirituales, ambientales, políticos y económicos; dado que en la actualidad la realidad social demanda nuevas formas y espacios de reconocimiento e inclusión, por el respeto a los grupos étnicos relacionados directamente con sus estilos propios de vida, el discurso actual gira en torno a que “los pueblos indígenas defienden y exigen derechos desde su autonomía como pueblos: La autonomía es la base de uno de los principales derechos de los pueblos indígenas; buscar sus propias formas de vida hacia el futuro” (Bernal, 2009, pág. 40).

La realidad social en el Estado colombiano, y en la manera como este ha implementado políticas públicas para los grupos étnicos, se ha visto interferida por falencias y contradicciones en su participación y congruencia con las políticas públicas para dichos grupos.

Para este trabajo se retoma la educación como uno de los espacios en los cuales se requiere de la congruencia entre las políticas públicas y la implementación de las mismas, dicho espacio pretende mantener su condición de ser incluyente, de acceso a la participación de todos los integrantes de una sociedad, sin distinción, siendo conforme con la situación propia del Estado colombiano pluriétnico y multicultural.

Las actuales políticas públicas en educación refieren la situación de las universidades en cuanto a su autonomía y los criterios cualitativos de selección y como punto medio entre estas dos se encuentran las pruebas de Estado para el ingreso a la educación superior. La preocupación por aumentar la población universitaria ha dejado de lado la importancia de la inclusión en la educación para todos como un derecho, otorgándole poca importancia a ‘quien’ integra la población universitaria; si en su integración es selectiva, brinda las condiciones necesarias para la integración o responde a las necesidades de quienes la integran; dada su economía, condición de grupo étnico o género.

Gómez Buendía (Citado por Guevara & Guido, 2009) recrea una expresión de Sartre “La educación de una época, es la época reflejada en la educación y en efecto la totalidad del antecedente social de algún modo refleja los contenidos y métodos del quehacer educativo” (pág. 160). Nuestra educación está caracterizada por la dualidad/simultaneidad de exclusión/inclusión; y se reafirma cuando señala que “Cada día aumentan las oportunidades y se extiende la cobertura a nuevos grupos sociales, pero cada día aparece otra forma de discriminación cuantitativa o cualitativa que deja atrás a muchos niños y jóvenes” (pág. 161).

Para este trabajo, el eje central de investigación y análisis, es la relación entre la formulación de las políticas públicas en educación superior para grupos étnicos y la incorporación de las mismas en las directrices para la creación de las instituciones universitarias, el planteamiento de los objetivos generales y el diseño de los programas académicos y proyectos de las mismas. Lo anterior dirigido a instituciones de educación superior específicas como la Universidad Nacional de Colombia, y La UAIIN del Cauca en Colombia elegidas para el estudio de caso del presente trabajo la primera por representar lo público en educación superior, y la segunda por ser de origen indígena.

Lo anterior se justifica, en primer lugar desde el análisis de la relación que debe existir entre la condición del Estado colombiano como étnico y multicultural y las políticas que desde allí son formuladas para los grupos étnicos en educación superior; y en segundo lugar la correlación de dichas políticas planteadas para su implementación en el diseño de programas de educación superior dirigidas para los grupos étnicos, teniendo en cuenta además que en muy pocos casos se ha realizado una investigación que analice el transcurrir de dichas políticas públicas en educación, la educación misma y la situación actual en educación superior de los grupos étnicos en universidades públicas y en las universidades propias como tal.

A partir de lo anterior surgen preguntas que orientan y justifican la implementación y los eventuales resultados del presente trabajo de investigación.

3.5 Preguntas orientadoras

Las preguntas orientadoras son las siguientes:

- 1-¿Cuál ha sido el panorama histórico hasta la actualidad de los pueblos indígenas en Colombia?
- 2-¿Cuáles han sido las respuestas del Estado colombiano y de algunas instituciones de educación superior públicas y de origen propio frente a la situación actual de los grupos étnicos en Colombia?
- 3-¿Cuál es la relación entre las políticas públicas en educación superior para pueblos indígenas, y las formuladas por universidades públicas y universidades propias?

Las anteriores preguntas de investigación permiten orientar la pertinencia a propósito de la implementación del trabajo y enfocan el desarrollo y los resultados posteriores del mismo.

4. MARCO CONCEPTUAL Y METODOLÓGICO

En este capítulo se hace referencia a los conceptos claves que conforman el presente trabajo, y que además serán retomados más adelante dentro del análisis como elementos que han sido olvidados y desconocidos dentro del discurso que al respecto de las políticas públicas se ha formulado e implementado para los grupos étnicos; de igual manera se describe la metodología a partir de la cual se realiza la investigación y que hace parte del análisis del presente documento.

4.1 Marco conceptual

Retomar la situación de los pueblos indígenas y de forma específica el de la educación, permite la reconstrucción de elementos que hacen parte de la historia de estos y que han dejado ver las falencias en cuanto a su reconocimiento como personas con igualdad de derechos, su identidad cultural y su participación dentro de todos los espacios sociales.

Para este trabajo se retoma la definición que realiza la OIT, de los pueblos indígenas, la cual define al pueblo indígena a partir de las siguientes características “Es descendiente de aquellos que habitaban el área antes de su colonización, y ha mantenido sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas (IWGIA,2012).

En las últimas décadas los indígenas han terminado siendo el único movimiento social que ha logrado ampliarse, lo cual ha transitado en medio de luchas por la defensa de territorio, por la autonomía y se ha transformado en participación política. De forma general se plantean tres periodos por los cuales han transcurrido las relaciones entre los pueblos indígenas y el Estado colombiano.

El primero cubre los años de independencia en la cual se reconocieron los derechos políticos y económicos de la población indígena, el segundo de prolonga desde mediados del siglo pasado hasta comienzos de los años setenta que está caracterizado por un rechazo hacia las formas de organización comunitaria con imposición de un modelo de civilización que no reconoce particularidades, apropiación agresiva de los territorios, y el tercero coincide con la

modernización del Estado colombiano, lo cual origina la movilización de las comunidades indígenas en la cual se generó reconocimiento de ambas partes, Estado y comunidades.

Las movilizaciones sociales han permitido que los indígenas no solo representen a sus movimientos, sino que además sean participantes en el ámbito político mediante mecanismos de discriminación positiva.

Dicha discriminación positiva reconoce y visibiliza a los grupos étnicos y a su representación social a lo largo de la historia y hasta el presente. Para comenzar, la denominación que se le ha dado a los grupos étnicos Barth (1976) hace referencia a dos características fundamentales de los grupos étnicos y son, la de estos ser portadores de cultura y el funcionar como una organización social; la primera característica explica cómo cada grupo étnico posee unos rasgos particulares que representan y hace parte de su cultura y la segunda se refiere a los grupos étnicos como organizaciones sociales las cuales están en capacidad de crear categorías desde las cuales establecen las identidades étnicas.

La categorización pretende identificarlos como individuos pertenecientes a otros grupos étnicos y clasificarlos desde sus representaciones culturales, las cuales son de mucho valor dentro de las interrelaciones que establecen unos grupos étnicos con otros, ya que este contenido cultural es un límite de carácter social. El límite de un grupo étnico de carácter social es elemento primordial para el intercambio entre culturas, pues su dinámica permite que los miembros de los grupos étnicos puedan interactuar entre sí, sin perder de vista su identidad propia y la identidad a la cual pertenece su grupo o comunidad, este elemento es el que permite que, frente a un espacio como el urbano, los grupos indígenas generen resistencias frente a los cambios en sus prácticas que pueda suscitar la ciudad.

Los límites de los grupos étnicos obedecen más a un espacio flexible que permite la interrelación de los mismos, de dinámica e intercambio desde una interdependencia grupal, ya que a cada grupo étnico le es posible permear su cultura pero a la vez caracterizar de forma más precisa la suya.

Dado que ciertas características culturales corresponden a determinados grupos, que por considerarse como ‘diferentes’ en cuanto a sus prácticas culturales, representan dentro de la clasificación una minoría de una población general:

El concepto de grupo minoritario (o minoría étnica) se emplea constantemente en la sociología y representa algo más que una simple diferenciación numérica. Hay muchas minorías en un sentido estadístico, como los que miden más de 1,80 m o los que pesan más de 125 kg., pero éstas no son minorías desde el punto de vista sociológico. En sociología, los miembros de un grupo minoritario se encuentran desfavorecidos en relación a la mayoría de la población y tienen un cierto sentido de solidaridad de grupo, de pertenencia común. La experiencia de ser objeto de prejuicios y discriminación suele reforzar los sentimientos de lealtad y el interés común. Los miembros de los grupos minoritarios tienden a verse a sí mismos como un pueblo aparte de la mayoría y suelen estar física y socialmente aislados del resto de la comunidad. Tienden a concentrarse en ciertos barrios, ciudades o regiones de un país. Hay pocos matrimonios entre los miembros de la mayoría y los de la minoría, o entre los grupos minoritarios. Las personas de la minoría a veces promueven activamente la endogamia (el matrimonio dentro del grupo) para mantener vivas sus peculiaridades culturales (Giddens, pág. 3).

Desde lo anterior el concepto de minoría es entendido para este trabajo como un determinado grupo de población con ciertas características propias respecto a su origen ancestral, religión, lengua, entre otras prácticas culturales, y que además provienen de otros territorios, razones por las cuales es una de las definiciones que marcan una diferencia excluyente y negadora, es decir, que reconoce pero a la vez niega e invisibiliza; esta es otra forma de discriminación, en la cual los grupos que pertenecen a la minoría por encontrarse en menor cantidad respecto al resto de la población, son objeto de marginalidades, desconocimientos y discriminaciones.

En cuanto a la discriminación étnica este término se interpreta como sinónimo de discriminación racial, y constituye uno de los elementos de las diferencias culturales respecto a la diferenciación negativa con trato de inferioridad a un grupo determinado en relación al resto de la población, el cual representa la mayoría de la misma.

Estas diferencias culturales han pretendido ser solucionadas desde el reconocimiento de la diversidad y la inclusión positiva en este caso para los grupos indígenas a partir del multiculturalismo que, desde lo que señala Restrepo (2008), es un hecho jurídico y político, para plantear medidas de solución frente a la diferencia cultural y cuya implementación son las políticas públicas de Estado.

De esta manera el multiculturalismo, reconoce de manera política la existencia de la multiculturalidad, ejerciendo su gestión política y adoptando las medidas legislativas pertinentes para otorgar a los grupos minoritarios los derechos que les son reconocidos a nivel mundial, nacional y local; por esta razón el Estado a través de la figura del multiculturalismo reconoce la diferencia, en una forma de discriminación positiva desde las acciones afirmativas:

También llamadas Acciones positivas o acciones de discriminación positiva, que son un conjunto de medidas establecidas por el Estado con el fin de garantizar la igualdad de oportunidades para poblaciones tradicionalmente excluidas y proteger el patrimonio cultural que entraña sus historia y su presencia en la vida del país (Roth Deubel & Wabgou, Las políticas públicas de las diversidades: identidad y emancipación, 2009, pág. 26).

Desde lo anterior las acciones afirmativas tendrían un objetivo en su implementación, y es el de reparar o subsanar aquellas falencias de justicia en cuanto al reconocimiento e inclusión por parte del Estado y del resto de la sociedad a grupos que han sido excluidos y discriminados, como ha sido la situación de los grupos étnicos y para los cuales, desde la carta constitucional, debe existir justicia social.

El termino justicia es referido desde la concepción de igualdad para todos y todas sin importar su género, color de piel, sexo o condición social, en donde la justicia social implica el reconocimiento y la inclusión de los mismos desde lo que se denomina *justicia reparatoria*: “La justicia reparatoria se refiere a un conjunto de medidas tomadas por el gobierno con el fin de recompensar a las víctimas de actos injustos en el pasado” (Roth Deubel & Wabgou, Las políticas públicas de las diversidades: identidad y emancipación, 2009, pág. 27).

La justicia reparatoria debe ser implementada desde un reconocimiento político que da cuenta de la acción de dicho reconocimiento a partir de las políticas públicas que autoriza el Estado “las políticas públicas corresponden a las acciones decididas llevadas a cabo y autorizadas por el Estado, representado por el gobierno de cara a proteger o promover un bien considerado como de interés público” (2009, pág. 18).

A partir de lo anterior las políticas públicas se definen como el conjunto de estrategias que están encaminadas a la solución o transformación de una situación determinada y que afecta a la sociedad y al Estado como tal; las políticas públicas parten de unos principios para su implementación; estos son el principio de la igualdad, el cual busca proteger a personas que se encuentran en situación de vulnerabilidad, principio de derechos, en el cual la política pública sea entendida como un instrumento que sea útil para la práctica de los derechos, el principio de equidad que corresponde a dar respuestas encaminadas al reconocimiento de las diferencias de sexo, etnia, géneros, razas y el principio de participación social e inclusión, el cual vela por el ejercicio de una democracia en la cual se garanticen los derechos en pleno de todos los integrantes de la sociedad sin ninguna distinción (Secretaría de Educación de Bogotá, 2012).

Dado que uno de los derechos constitucionales es la Educación y es uno de los espacios sociales en el cual el Estado ha implementado políticas de reparación, la política educativa asume su papel en condiciones de inclusión y reconocimiento de la diferencia; se puede definir la política educativa como una serie de lineamientos y directrices que organismos con competencia en materia de educación emiten para dirigir las acciones que esta área desarrolla en un entorno determinado. En cualquier país el ministerio de educación es el responsable de emitir la política educativa de esa Nación, es decir, la forma de organizar a los órganos encargados de impartir la educación en un país según corrientes y teorías educativas y administrativas:

La política educativa no es una entre otras políticas públicas, comparable a las del sector energético, las obras materiales o el desarrollo económico: su objeto es del desarrollo de las siguientes generaciones, y esto le da rango especial y preeminente. Ella no se reduce a regular la extensión y calidad de los servicios de enseñanza al normal acceso al conocimiento de los diversos grupos sociales; ni siquiera a garantizar la dotación de recursos humanos que requiere la economía en el largo plazo; más allá de estas funciones, la política educativa es un

necesario ejercicio de filosofía. Su objeto son los aprendizajes futuros, los posibles y los deseables, de una sociedad determinada. Sus referentes indispensables son las capacidades humanas futuras y el proyecto de esa sociedad (Latapí Sarre, 2007).

La política educativa permite la flexibilidad en cuanto ésta va de la mano con los diferentes momentos y contextos por los cuales ha atravesado la sociedad y debe ir a la vanguardia de los cambios y o necesidades actuales que demanda las generaciones contemporáneas para su participación dentro de la agenda política; dicha agenda orienta los pasos desde los cuales se planifica cualquier política, no solo la política educativa; dichos pasos son el diagnóstico de necesidades y su formulación, la implementación y la posterior evaluación de las políticas públicas (Vargas, 2001).

Gracias a las palabras del maestro Pablo Latapí (2007) podemos señalar el papel preponderante de las políticas educativas en la configuración de la nueva sociedad y su compromiso con la permanencia, deconstrucción y construcción de las relaciones de los individuos con el conocimiento, la cultura y la ciudadanía en concordancia con las nuevas transformaciones propias de la ‘modernidad’:

Se debe hablar de cuatro fundamentos de Política Educativa: fundamentos de carácter humano o antropológico, social, cultural y ético. Además, junto a estos cuatro, en el mismo nivel pero con función distinta, estaría también el fundamento jurídico (Martínez, 1998).

El fundamento antropológico señala que toda política educativa “debe apoyarse en una idea del hombre que lo considere un valor en sí mismo, una unidad indestructible (persona) y, a la vez, un ser abierto al mundo, un ‘ser especialísimo con historia’” (Martínez, 1998, pág. 23). El fundamento social señala que la política en educación tiene que ser compartida y democrática; sustentada siempre en principios constitutivos tales como la convivencia en libertad, la pluralidad política y cultural, la participación, la igualdad ante la ley.

El Fundamento jurídico señala algo tan importante y esencial como es el hecho de que en el ordenamiento jurídico-educativo donde se encuentran los postulados o principios educativos y político-educativos que presiden y fundan todo un tipo de educación y que surgen de un tipo

determinado de sociedad, acogidas una y otra a unos valores específicos y compartidos (libertad, justicia, igualdad de oportunidades, participación democrática, etc.).

Las finalidades de la educación forman constitutivamente parte de la política educativa, que además determina ciertas referencias: En primer lugar, ¿quién define los contenidos de la educación, lo que se va a enseñar?: En segundo lugar, ¿cómo sabemos, sean cuales fueren los contenidos, que éstos han sido debidamente transmitidos?, En tercer lugar, ¿quién es el destinatario de la educación?, los fines de la educación, con los valores que conllevan, han de responder y estar firmemente asentados en los principios o fundamentos de carácter humano o antropológico, social, cultural y ético (Luna, 2009).

En el fondo, además de una concepción educativa y pedagógica, adopta también una idea de hombre, de convivencia social y hasta un sentido de la vida. Quizás por ello mismo, la educación y la escuela han de retomar, si es posible, con más fuerza y vigor, su papel socializador, de inclusión y reconocimiento de la diferencia.

Como resultado de esto las políticas de las organizaciones supraestatales incluyen en sus políticas la identidad moderna, una identidad definida como el reconocimiento de la diferencias y de la diversidad; ejemplo de ello es la *Declaración Universal de los Derechos Humanos, de la ONU en la cual se reconoce el derecho a las expresiones culturales y étnicas propias de los seres humanos*, y que además, se torna parte de su estructura organizativa en el Consejo Económico y Social, el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, y la Comisión de Asuntos Sociales, Humanitarios y Culturales.

Dentro de las políticas públicas en educación superior, la universidad afirmativa es un elemento que hace parte del panorama de identidad moderna definido anteriormente. La universidad afirmativa es un modo de implementar acciones de transformación frente a las personas de determinados grupos poblacionales que han sido históricamente marginados y desconocidos. A partir de la Constitución de 1991, la universidad afirmativa pretende reparar las acciones de marginación, la indiferencia y la desigualdad:

El carácter afirmativo está relacionado con la asignación preferencial de cupos a minorías salvaguardando la igualdad efectiva de sus derechos, no basta el reconocimiento formal/legal de la igualdad de todos los habitantes de un territorio y los llamados a recibir un trato sin discriminación, la igualdad efectiva remite a un tratamiento equitativo en tanto que es realización de la justicia material (Guevara Ramírez & Guido Guevara, 2009).

Desde lo anterior, el papel de la universidad estaría estrechamente relacionado con las políticas públicas planteadas por el Estado, claro está que desde su propio *ethos*, como lo señala Michele Henry (Citado por Vargas, 1999):

Su singular sistema de valores, sus prioridades, las cuales no siempre, casi nunca coinciden con las de la sociedad o con las del Estado en el que funcionan, por eso, dadas las características y la lógica que implica su quehacer, diferente del que predomina en el Estado, la cual está determinada por el poder coyuntural que lo orienta, desde sus inicios se concibió como una organización autónoma, esto es capaz de autodeterminarse, autogobernarse y autolegislarse colectivamente (pág. 64).

La Universidad desde sus inicios, en los siglos XII y XIV, se concibió como una organización autónoma que está dentro de la sociedad, que le exige su participación como respuesta a las demandas de la misma pero no determina su autonomía de funcionamiento y organización. Parece contradictorio, el que la universidad en su ejercicio de la educación superior sea un espacio de lo público, pero también de lo privado, para este trabajo, la educación pública respondería a las demandas generadas desde lo público, como la equidad social, el espacio de la democracia y la diversidad.

La universidad establece una relación estrecha con la sociedad en cuanto a la presencia de diversidad, el ejercicio de la democracia y las demandas que allí se generen; es así como la educación superior estaría encargada de responder a las necesidades de la sociedad en un proceso que involucra la transformación de la Educación Superior con las modificaciones de la sociedad.

Todas las transformaciones por las que ha pasado la educación superior ha tenido como común denominador la relación universidad-sociedad, respondiendo las nuevas formas de constitución

social y a su papel resignificador de la diversidad cultural y restaurados de las comunidades que de una u otra manera han sido invisibilizadas históricamente. Como las comunidades indígenas, quienes a su vez han recurrido a mecanismos de resistencia, mediante los movimientos indígenas que han sido dispositivos de representación a dichas comunidades.

A partir de lo anterior se puede inferir que el papel de la universidad, específicamente la universidad pública, en torno a su rol de prestador del servicio público educativo, ya que está determinado en primera instancia por las políticas que sean promulgadas por el Estado y en segundo lugar por su autonomía en cuanto a las propuestas en sus directrices institucionales y su organización interna:

La misión de la Universidad Pública es ser modeladora de la sociedad desde la esfera de lo público hacia la esfera de lo privado y soporte del desarrollo humano, basado en el reconocimiento de logros individuales y colectivos tendientes a la afirmación permanente de la excelencia académica, el respeto por las individualidades, el reconocimiento del saber en general y del conocimiento científico en particular (Vargas, 1999, pág. 66).

Desde lo anterior, la relación entre el concepto de universidad afirmativa y universidad pública estaría dada a partir de su *quehacer* como institución de educación superior; es decir, la universidad pública, en su autonomía, debe implementar acciones afirmativas en relación con las demandas de la sociedad en general y con las políticas públicas en educación determinadas por el Estado; en este sentido, el presente trabajo, realizará el análisis específico sobre políticas educativas que a nivel superior trabajan para y con pueblos indígenas.

4.2 Marco metodológico

En el presente apartado se presentan el enfoque, diseño fases e instrumentos que permitieron la implementación y el análisis de este trabajo de investigación

4.2.1 El enfoque

En primera instancia el enfoque metodológico a partir del cual se realizó el análisis fue el análisis crítico del discurso el cual desde lo que plantea Teun A. van Dijk (2004) está basado en

el discurso como tal, implementado mediante el lenguaje y la oratoria, no puede quedarse en las simples expresiones de palabras y de oraciones, sino que debe también ser el reflejo de discursos prácticos que ponen de manifiesto su correspondencia con la acción propiamente realizada y ejecutada por los sujetos “La pragmática mostró que las producciones verbales también deberían ser explicadas en términos de los actos de habla y la forma en que dichos actos son más o menos apropiados en una situación determinada” (pág. 4).

Al hacer referencia a los actos del habla pareciera que allí las palabras escritas y habladas tomaran vida y corresponden a la acción misma de los sujetos, por esta razón la importancia de analizar el discurso desde sus implicaciones en y con relación en el actuar de la gente, pues desde lo que plantea van Dijk el discurso escrito o hablado alcanza tal nivel de relación con los sujetos que es interiorizado y articulado a las prácticas de los mismos

Desde lo anterior el discurso es transformado y acomodado de acuerdo a los intereses de unos grupos sobre otros para controlar y ejercer poder en sus modos de pensar y por ende sus modos de actuar. El discurso y su papel de dominación es el enfoque metodológico de análisis para este trabajo, respecto a la relación entre las políticas públicas para grupos étnicos en educación superior y la implementación de las mismas en Universidades Publicas que no son de origen indígena, pero que han aplicado dentro de su organización institucional programas que involucran a las comunidades indígenas, en respuesta a la inclusión y a las acciones afirmativas; y de igual manera en instituciones de educación superior de origen indígena, que han sido creadas de manera específica como uno de los elementos de su cultura y para responder a las necesidades de estas comunidades.

El análisis crítico del discurso permite ubicar la investigación en un punto crucial referido a las tensiones o incongruencias que se presentan entre el discurso plasmado y articulado, desde las políticas de la diferencia y el discurso asumido, interiorizado e implementado en las prácticas de las mismas; dicha ubicación está determinada a partir del análisis documental revisado en información digital institucional en las instituciones referidas para el estudio de caso respecto a la implementación de políticas públicas para grupos étnicos indígenas en educación superior, y el análisis de la entrevista del profesor David Cerero, estudiante indígena egresado de la

Universidad Nacional de Colombia (Anexo 1), y Graciela Bolaños, docente e investigadora de la Universidad UAIIN (Anexo 2).

Dado que unos grupos se encargan de construir y difundir dichos discursos y otros grupos se encargan de recibir dicho discurso y aceptarlo, se puede inferir que el discurso, desde el análisis crítico que plantea van Dijk, ha sido utilizado en primera instancia como distractor de unos grupos hacia otros en la medida en que pone de manifiesto, ideas y pensamientos, necesidades, peticiones de unas y otras partes haciendo que las menos fuertes se sientan de cierta manera representadas y acogidas, y en segunda instancia el discurso utilizado como elemento de dominación que pretende ante todo dominar las mentes para controlar las acciones futuras: “El análisis crítico del discurso se enfoca en los grupos e instituciones dominantes y en la forma en la que estos crean y mantienen la desigualdad social por medio de la comunicación y el uso de la lengua” (Van Dijk, 2004, pág. 8)

El discurso, utilizado como elemento de dominación y de poder de unos grupos sobre otros, es estructurado e implementado en las representaciones mentales que los sujetos tienen y que reacomodan y cambian constantemente; así el discurso es acomodado para una manipulación representada en libros, artículos, comentarios, noticias, publicaciones, reuniones, campañas políticas, medios de comunicación entre otros; estos hacen posible la constante deconstrucción de las representaciones mentales y las acciones que ellas conllevan, haciendo evidente el que los sujetos se vean permeados por una serie de elementos que desde el discurso han calado en su ser y su actuar, dominantes y dominados, recrean sus representaciones mentales para manipular, imponer, dominar y responder ante una dominación, actuando desde un discurso de resistencia: “Sin embargo el poder discursivo es más bien mental. Es un medio para controlar las mentes de otras personas y así una vez que contremos las mentes de otros, también controlamos indirectamente sus acciones futuras” (Van Dijk, 2004, pág. 9).

La investigadora Sandra Soler Castillo (2011), retoma las políticas de educación desde el análisis crítico de documentos de política pública para establecer el tipo de elementos discursivos desde los cuales se genera la política, articulando la política pública en educación con el discurso en cuanto a la formulación de la misma. El texto hace además referencia a las estructuras del discurso fonéticas, morfológicas, sintácticas semánticas o pragmáticas:

El análisis se centra en identificar las estructuras semánticas de los textos, lo que permite establecer las estrategias discursivas usadas por los hablantes productores de textos para referirse a los temas, los diversos actores sociales o sus acciones. El objetivo de hallar estas estrategias es evidenciar que argumentos emplean determinados grupos sociales para justificar y legitimar la exclusión, discriminación y explotación de los ‘otros’. En últimas se trata de evidenciar las ideologías que subyacen a los textos, entendidas como el conjunto de creencias fácticas y evaluativas, es decir el conocimiento y las opiniones de un grupo (Soler, 2011, pág. 80).

Para este trabajo se retoma del análisis crítico del discurso precisamente desde las estrategias discursivas a las que hace referencia la autora, en un espacio que como la educación implementa en su diario quehacer diferentes elementos discursivos que justifican y legitiman su acción; la educación, desde sus políticas orientadoras, es una de las variables a tener en cuenta dentro del análisis de discursos que encierra elementos ideológicos de poder dirigidos hacia los grupos sociales, y que en última instancia crean sumisión o resistencia, y que pueden ser abordados adecuadamente desde el análisis crítico del discurso.

4.2.2 Diseño

Las **técnicas** utilizadas para sintetizar la información fueron documentos institucionales, registro de testimonios en formato digital; los instrumentos utilizados fueron la guía para las entrevistas, que permitió recolectar información general de dos miembros de las instituciones universitarias, miembros autoreconocidos de un pueblo indígena y participes en la fase de implementación o diseño de políticas, quienes dieron luz sobre el diseño e implementación de las políticas públicas en educación superior; y la guía para la matriz de análisis, esta permitió ubicar categorías relevantes para el análisis de la relación entre la formulación de las políticas públicas para grupos étnicos y su implementación.

El **análisis documental** posibilitó la investigación, revisión y análisis de diferentes documentos, referentes a investigaciones realizadas y otros elementos conceptuales respecto al tema en cuestión.

La pregunta central de investigación las dimensiones y fuentes de recolección de información están referidas en el siguiente cuadro.

Pregunta	Dimensión	Fuente
¿Cuál es la relación entre la formulación de las políticas públicas para grupos étnicos en educación superior y la continuidad de las mismas en el diseño e implementación de políticas y programas en las instituciones universitarias propias y públicas?	<ul style="list-style-type: none"> • Humana • Social • Cultural • Ética • Jurídica 	<ul style="list-style-type: none"> • Normatividad • Contexto • Documentos digitales • Publicaciones • Registros escritos

Para concretizar la investigación fue necesaria la organización de la misma en diferentes fases:

La primera fase plantea las preguntas orientadoras que estructuran el horizonte y especifican el tema del trabajo de investigación “Políticas públicas para grupos étnicos en educación superior: el caso de la Universidad Nacional de Colombia y la Universidad Autónoma Indígena Intercultural” y sintetizan el objetivo general y los objetivos específicos del mismo.

La segunda fase corresponde al planteamiento de la situación específica hacia la cual se dirigen las preguntas orientadoras definidas en el estudio de caso Universidad UAIIN del Cauca y la Universidad Nacional de Colombia cuyas fuentes son los documentos institucionales de cada una y su análisis correspondiente.

La tercera fase se dedica al estudio de caso y está basado en documentos de las respectivas universidades, la participación de sus miembros en la formulación e implementación de políticas públicas al interior de cada una de estas entidades educativas.

La cuarta fase corresponde a la elaboración de la matriz de análisis a partir de categorías, establecidas desde el interés propio y establecidas a partir de los fundamentos de la política educativa referidos por Fernando Martínez (1998): Humana, Social, Cultural, Ética y Jurídica.

La quinta fase corresponde al análisis de las categorías formuladas y la elaboración de conclusiones. Dicho análisis se hace a partir del estudio de caso, el cual permitió situar, en dos universidades públicas (Universidad Nacional de Colombia y la UAIIN Universidad Autónoma Indígena Intercultural), las políticas para grupos étnicos en educación superior, específicamente su formulación e implementación.

5. ANÁLISIS DE UNIVERSIDADES

Dentro de éste capítulo se presenta el análisis de las dos universidades seleccionadas para el caso: la Universidad Nacional de Colombia y la UAIIN del departamento del Cauca. Esto a través del análisis crítico del discurso como enfoque metodológico, valiéndose del análisis crítico del discurso a nivel documental y testimonial.

En primer lugar, se realiza una comparación entre las políticas públicas para grupos étnicos estipuladas por el Estado con relación a su implementación. En segundo lugar, el análisis permite dar respuesta a las preguntas orientadoras que estructuran la problemática y, en tercer lugar, se presentan aportes para futuras investigaciones y aplicaciones en la formulación e implementación de políticas públicas educativas sobre el particular.

Para comenzar, el analizar las políticas públicas compromete el espacio desde el cual son emitidas (Estado) y el espacio en el cual son implementadas (sociedad); ambos con necesidades e intereses que conllevan a su diseño, formulación e implementación. De allí que el análisis de la políticas públicas revisa un proceso y no un acontecimiento político suelto, es decir que dicho proceso integra el contexto histórico de la implementación de dicha política, en cuanto al espacio de emisión y al espacio receptor e implementador de la política pública.

Así el análisis de las políticas públicas permea la relación entre el Estado y la sociedad, a partir de cuatro grandes características señaladas por Alejo Vargas (1994):

1. Toma la política pública como unidad de análisis.
2. Tiene una pretensión explicativa y no simplemente descriptiva.
3. Apela al análisis histórico o diacrónico.
4. Rompe con las barreras entre sistema político, administración pública y sociedad (pág. 18).

Estas características permiten encontrar la razón de ser de la política como un elemento dinámico cambiante de acuerdo al contexto, los recursos y las necesidades sociales ligadas, de igual manera, a un contexto internacional en el cual:

Cada vez es más difícil pensar una política pública que haga caso omiso del contexto internacional en que se sitúa y mucho más frente a situaciones problemáticas en la cuales se pasa crecientemente de un concepto de ‘soberanía nacional’ clásico de los estados nacionales a uno de ‘soberanías compartidas’ entre varios estados o impulsados por organismos internacionales (Vargas, 2001, pág. 61).

Desde lo anterior, la política pública colombiana, está inmersa en un contexto político internacional, y por ende debe situarse dentro del mismo con políticas que, en primer lugar, sean congruentes con las organizaciones internacionales como la UNESCO y la ONU, y en segundo lugar estar en relación con las políticas adoptadas por otros países de América Latina. Es de esta manera como Colombia se reconoce como un país pluriétnico y multicultural, a partir de la constitución de 1991, que se reconoce la existencia de la diversidad de etnias y con ellas sus culturas.

Dicho reconocimiento ha pretendido hacer de las etnias y su cultura un espacio para la implementación de políticas públicas (multiculturalismo) que posibiliten a Colombia estar a la vanguardia en política global y latinoamericana; así, el multiculturalismo, se ha convertido en un elemento que formaliza las políticas públicas para la dominación y la representación legislativa del país.

Respecto a las funciones que el Estado capitalista le asigna a las políticas públicas desde una mirada estructuralista, una de ellas es la perspectiva de la políticas públicas como un elemento de dominación “políticas públicas de dominación son aquellas orientadas a la clases subordinadas de la sociedad y pueden ser políticas públicas de marginación, de neutralización, aceptación o represión” (Vargas, 2001, pág. 65).

Desde la mirada de la política como elemento de dominación, se infiere que la política permea a cada uno de los espacios sociales y como elemento de dominación posee un discurso dominante

que desde el análisis crítico del discurso está relacionado con el poder y el abuso del poder en el texto y en el habla; este además, se enfoca en los grupos e instituciones dominantes y en la forma como mantiene la desigualdad social.

El análisis del discurso está basado en otras disciplinas del estudio del discurso, desde la relación del discurso con contexto como el cognitivo, social, político y cultural. Para el análisis del presente proyecto se retoma el análisis crítico del discurso desde lo social, específicamente desde el ámbito educativo, y como dicho discurso, implícito y formalizado en las políticas públicas para grupos étnicos en educación superior, se ha constituido como la representación del reconocimiento de la diferencia, la inclusión y el desarrollo de las acciones afirmativas, establecidas como discurso de reconocimiento y de reparación de las necesidades de los grupos étnicos.

Es así como, a partir de las necesidades que para este caso demandan los grupos indígenas, se originan las políticas que pretenden dar solución a las mismas, en pro de la igualdad y la calidad de vida para todos los seres humanos desde una postura democrática y constitucional.

El origen de las políticas públicas está dado a partir de las necesidades y las demandas determinadas por el Estado, y que conciernen a los fundamentos de la política educativa: fundamentos de carácter humano o antropológico, social, cultural y ético. Los fundamentos anteriores ubican el ejercicio e implementación de las políticas públicas para grupos étnicos en un espacio integrador y holístico, y que desde las instituciones de educación superior, que aún sin ser de origen indígena, involucran en el diseño de sus directrices institucionales las políticas públicas para grupos étnicos, y es mediante el discurso escrito y oral, como intentan ser congruentes con las políticas públicas estatales y establecer una conexión discursiva con la universidad.

Anteriormente se mencionó el origen de la política pública como resultado de las necesidades de la sociedad y sus comunidades, y que para este caso es el grupo étnico indígena, en contraposición a los intereses del Estado. Ahora bien, en cuanto al diseño las políticas públicas no parten de una fórmula irrefutable por la cual se da solución a los problemas sociales, sino de un discurso interior, personal y de cada grupo social, un discurso dominante en el cual prevalecen

intereses de tipo personal o grupal, de allí que es importante para la implementación del discurso el contexto y la cognición social de los sujetos.

Dicho contexto y cognición social enmarcan los fundamentos de las políticas públicas mencionados anteriormente y que a continuación hacen parte del análisis de caso.

5.1 Universidad Nacional de Colombia

5.1.1 Contexto universitario

Desde el análisis crítico del discurso, el contexto hace referencia a las propiedades relevantes de la situación social, la cual no se ubica fuera de la mente de los sujetos, sino por el contrario en su interior, haciendo que la interpretación de dicha situación se convierta en una realidad y necesidad social “en otras palabras, los contextos no son un tipo de realidad social objetiva o una situación social real, sino constructos subjetivos de lo que ahora es relevante en dichas situaciones sociales” (Van Dijk, *Discurso y dominación*, 2004, pág. 13).

A partir de lo anterior el contexto en el cual se ubica la situación de los grupos étnicos en educación superior en Colombia está relacionado, en primer lugar, con la importancia que los mismos han dado a su condición de minoría, exclusión y desventaja respecto a los demás integrantes de la sociedad y en segundo lugar a la relevancia que por otra parte le ha dado el mismo estado y la sociedad en general mediante respuestas de control discursivo frente a su situación.

Las respuestas de control discursivo hacen referencia al control de los contextos que desde los modelos mentales son creados por los sujetos de ‘los grupos étnicos’, dichos modelos mentales refieren su situación de discriminación, exclusión, indiferencia y desigualdad social a las que han sido sometidos por varios años; una de estas respuestas por parte del Estado ha sido la implementación de acciones afirmativas para los grupos étnicos en Colombia, dirigido en diferentes espacios sociales, como el educativo.

La educación superior en Colombia ha dado respuestas y mecanismos de control discursivo en instituciones que, como la Universidad Nacional de Colombia, refieren la implementación

dentro de sus políticas y programas institucionales en atención a las necesidades de los estudiantes pertenecientes a los grupos étnicos. La Universidad Nacional de Colombia fundada en el año de 1867 es un ente universitario autónomo vinculado al Ministerio de Educación Nacional, con régimen especial y es definida como una Universidad Nacional, Pública y del Estado. Tiene como objetivo el desarrollo de la educación superior y la investigación, fomentada por el Estado permitiendo su acceso y desarrollando las ciencias y las artes. Se autodefine como ‘pluralista, pluriclasista y laica’ y ajena a los intereses particulares (Universidad Nacional de Colombia, 2010).

Actualmente, cuenta con siete sedes: Manizales, Bogotá, Medellín, Arauca, Palmira, Leticia y San Andrés. En la actualidad la Universidad Nacional de Colombia se compone de veinte facultades que se organizan en departamentos por disciplinas; treinta y siete centros e institutos y seis programas inter-facultades; otorga noventa y siete títulos de grado y doscientos trece de posgrado, ochenta especializaciones, ciento quince maestrías y dieciocho doctorados (Ferrari, Jaimovich, & Sverdlick, pág. 89).

Misión: Como Universidad de la Nación fomenta el acceso con equidad al sistema educativo colombiano, provee la mayor oferta de programas académicos, forma profesionales competentes y socialmente responsables. Contribuye a la elaboración y resignificación del proyecto de Nación, estudia y enriquece el patrimonio cultural, natural y ambiental del país. Como tal lo asesora en los órdenes científico, tecnológico, cultural y artístico con autonomía académica e investigativa (Universidad Nacional de Colombia, 2010).

Desde el año 1986, adelantándose a la Constitución Política actual que reconoce la diversidad étnica y cultural, se aplica un programa de admisión especial para comunidades indígenas denominado Programa de Admisión Especial (PAES), a partir el Acuerdo 22 de 1986 del Concejo Superior Universitario, que otorga un dos por ciento de los cupos para los miembros de las comunidades indígenas, la reducción de sus costos educativos y el compromiso de ejercer su profesión en la comunidad indígena de origen, bajo la idea de que “el apoyo a las comunidades indígenas se puede hacer a través de **formación de profesionales** pertenecientes a los mencionados grupos” (Universidad Nacional de Colombia, 2010).

Posteriormente, mediante el acuerdo 121 de 1991, se reduce la carga académica de los beneficiarios del programa durante el primer semestre del programa curricular al que han accedido; luego, debido a la presencia de la universidad en la Amazonía y la Orinoquía, se crea el Programa Especial de Admisión y Movilidad Académica (PEAMA) con el fin de ofrecer programas académicos en ‘ciudades de frontera’:

Las sedes de frontera son muy importantes para el país porque son lugares por los cuales se comunica el país con el exterior. Podemos encontrar interés no solo desde el punto de vista geológico, biológico y meteorológico, sino también cultural y social (Wasserman, 2009).

Este programa asigna cupos específicos para las sedes Amazonía, Caribe y Orinoquía, y los estudiantes deben realizar de uno a tres semestres en estas y luego terminar sus estudios en las sedes ubicadas en ciudades de la región Andina en donde hace presencia la universidad (Bogotá, Medellín, Manizales y Palmira), además deben presentar “un certificado de residencia en la región de influencia de la Sede de Presencia Nacional seleccionada, expedido por autoridad competente” (Universidad Nacional de Colombia, 2010).

La Universidad Nacional de Colombia hace presencia en la Amazonía colombiana, región con la mayor concentración de población indígena, mediante su sede en el municipio de Leticia, desarrollando allí la especialización, maestría y doctorado en Estudios Amazónicos, las cuales buscan “desarrollar un conocimiento interdisciplinario sobre la Amazonia y es respetuoso de las formas de conocimiento indígena y local, del mismo modo que aspira a aprender de ellos. También es consciente de que la Amazonía es multinacional y se articula de maneras complejas con los procesos de globalización” (Instituto de Estudios Amazónicos, 2012).

La especialización y la maestría coinciden en líneas de investigación, las cuales son: Desarrollo Regional Amazónico, Ecología de Ecosistemas Terrestres Tropicales, Educación, Pedagogía y Género en la Amazonia, Etnología y Lingüística amazónica, Historia, Ambiente y Política, Limnología Amazónica, y finalmente Pueblos y Ambientes Amazónicos. Es necesario anotar que la inscripción en estos programas, especialización, maestría o doctorado, exige la presentación de un título de pregrado o posgrado y una evaluación del dominio del aspirante de una lengua extranjera, esta solo podrá ser portugués o inglés.

Lo anteriormente descrito permite establecer una relación entre la implementación de las políticas institucionales y las políticas estatales para los grupos étnicos en educación superior a partir del registro de testimonio realizado al profesor David Cerero, en el cual se hace referencia al desarrollo de las políticas institucionales para los indígenas en la Universidad Nacional de Colombia. Este profesor se reconoce como Muisca-Chibcha, es exalumno y docente de la Universidad Nacional en la cual fue beneficiario del programa PAES, es Licenciado en Ciencias Sociales y especialista en Gerencia de Proyectos Educativos, activista político y sindical.

5.1.2 Análisis desde lo cultural y humano

En muchos casos se sufre discriminación, es aun permanente en los “blancos” que se sirvan de premisas coloniales, donde a los indígenas se nos trataba con tal discriminación y aislamiento que, casi desaparecemos cultural y materialmente, esto aún no cambia, aunque debo confesar que el mundo entero se está dando una mirada más profunda a lo indigenista a lo ancestral. Por otro lado las comunidades dentro de la universidad hemos avanzado en unirnos desde lo intercultural, para poder participar de decisión sobre todo en lo político (Cerero, 2013).

Pero esta política institucional ha presentado falencias en cuanto a su aspecto ético y jurídico el cual, desde lo referido en el testimonio, da muestra de que no es congruente de forma completa con las políticas públicas para grupos étnicos ya que la institución universitaria reconoce a las comunidades indígenas, pero no responde a la protección de sus derechos:

En muchos casos las comunidades minoritarias como los afro descendientes y nosotros los indígenas, hemos quedado por fuera de este tipo de beneficios, que facilitan en gran medida las posibilidades de tener profesionales formados por esta u otras universidades, pues muchos vienen de lugares remotos, como los Huitotos que se desplazan de zonas selváticas como lo es el Amazonas (Cerero, 2013).

5.1.3 Análisis desde lo jurídico

Lo anterior permite inferir que la Universidad Nacional como institución de educación pública superior no alcanza a cumplir en la relación de congruencia que debe tener con las políticas públicas para grupos étnicos en Colombia en cuanto a que solo es consecuente con la formulación

de políticas institucionales como control discursivo pero en la implementación de dichas políticas presenta falencias, elemento que es ratificado por el profesor Cerero: “La verdad: solo la unidad de las comunidades es la que logra pasar del papel, donde se encuentra la norma, a los hechos, esto hace que las comunidades permanentemente luchen por hacer respetar sus derechos” (2013).

Otro ejemplo de ello, es la definición de programas, estos se convierten en algún momento en un limitante para el estudiante indígena, ya que si se forma en determinado programa, este no trasciende dentro de su comunidad, y de igual manera los saberes propios quedan relegados y limitados solamente al espacio de la etnia, y su implementación dentro de los programas universitarios es deficiente, frente a esto, en carta pública el docente de la Universidad Nacional, Luis Guillermo Vasco recalca esta postura:

Este programa está marcado por dos peculiaridades esenciales: a) un carácter individual y personal, que no considera ni el carácter comunitario que se mantiene en muchas sociedades indígenas ni sus intereses, b) no tiene en cuenta las particularidades nacionalitarias (étnicas que llaman algunos) de esas sociedades y de los estudiantes que provienen de ellas. A lo anterior se suma el hecho de que se creó y se viene adelantando en forma inconsulta con las nacionalidades indígenas a las cuales se pretende o se declara beneficiar con él (Vasco, 1992).

5.1.4 Análisis desde lo ético y lo social

Desde lo anterior, el control del contexto social, desde la función del discurso como elemento de poder, es una situación de tipo subjetivo, esta ejercido a partir de la formulación de las políticas públicas para los grupos étnicos; estas políticas controlan el contexto social y se ejerce poder discursivo sobre las necesidades y situaciones sociales de los grupos étnicos al predefinirlos (en tanto indígenas institucionalizados), y creando falsas necesidades en las comunidades que tienen que recibir a un profesional que no necesitan; es decir, se predefinen, desde la política institucional y desde la constitución colombiana, lo que requieren o no las diversas comunidades indígenas, ejerciendo así, en palabra de Van Dijk, un poder sobre los modelos mentales: “manipular los modelos mentales de los ciudadanos que no tienen los recursos para resistirlos o para construir modelos alternativos es una forma importante de abuso de poder” (Van Dijk, Discurso y dominación, 2004, pág. 16).

Esta superioridad del discurso se evidencia en uno de los análisis sobre el programa PAES donde se muestra la evidente superioridad del discurso institucional frente a cualquier tipo de conocimiento u orden que se presente dentro del centro educativo de educación superior:

En la larga experiencia de aprendizaje del programa PAES se han hecho visibles las **superioridades de lo ‘científico y lo académico’** y las necesidades de interpretar los saberes y regular los aportes según los cánones establecidos para el saber y el conocimiento universal y la calidad académica y científica de un centro de educación superior (Mayorga, La universidad como espacio de reconocimiento intercultural, 2008, pág. 3).

Para cerrar, es evidente que dentro de la universidad, aunque se apoya la llegada del conocimiento ancestral de los grupos étnicos indígenas frente al conocimiento científico, humanista y artístico tradicional, no existe un acuerdo frente a la pertinencia de universidades étnicas. Esto bajo la premisa de que el conocimiento ancestral de los pueblos indígenas podría ser derrotado por la ‘rigurosidad del conocimiento académico’ al ser trasladados de sus comunitarios originales a la universidad pública; además, señalando que es mejor limitarlos a programas específicos relacionados con sus necesidades e intereses inmediatos. Estos señalamientos están consignados en el documento *Formulación de una propuesta de reforma a la educación superior desde la Universidad Nacional de Colombia*, donde además se propone, aunque dentro del marco de la educación superior reglamentada, limitar la universidad indígena al grado de institución técnica:

Es muy difícil permear o transformar muchas de las actuales disciplinas y profesiones desde los saberes étnicos (ingenierías, por ejemplo) y que los títulos otorgados en estos temas basados en **conocimientos tradicionales o ancestrales** tal vez **sólo serían válidos en el contexto comunitario en el que surgieron**. Otros -especialmente los que han logrado un mayor control y autonomía en el manejo de la educación básica- argumentan que requieren formar cuadros y líderes con características especiales, de modo que se fortalezca su proyecto de vida como pueblos (por ejemplo en educación, en administración, en lenguas indígenas, en agronomía y medio ambiente, como sucede en otros países en diferentes continentes). Una **propuesta de universidades e instituciones técnicas diversas**, con diferentes misiones y vocaciones, fácilmente podría incorporar en el sistema las universidades e instituciones

técnicas étnicas. En todo caso, se plantea que éstas no serían excluyentes o cerradas, sino que conservarían su espíritu pluralista e intercultural e igualmente deberían cumplir con los objetivos que actualmente le asigna la Constitución a la educación superior (Universidad Nacional de Colombia, 2012, pág. 23).

Hasta este punto se realiza el análisis de caso de la Universidad Nacional de Colombia a partir de los fundamentos de las políticas públicas para grupos étnicos en educación superior, de igual manera en el siguiente punto se realiza el análisis de caso de la Universidad UAIIN del Cauca a partir de los mismos elementos.

5.2 Universidad Autónoma Indígena Intercultural

5.2.1 Contexto universitario

La UAIIN (Universidad Autónoma Indígena Intercultural) , ubicada en el departamento del Cauca (Colombia), es concebida desde el movimiento indígena CRIC (Consejo Regional Indígena del Cauca), el cual fue creado a partir de 7 cabildos y 7 resguardos indígenas el 24 de febrero de 1971, con dos orientaciones claras frente al tema educativo: Defender la historia, la lengua y las costumbres indígenas, y formar profesores indígenas para educar de acuerdo con la situación de los indígenas y en su respectiva lengua. Su misión es “Defensa, promoción y aplicación de los derechos fundamentales e históricos de los pueblos indígenas del Cauca y del País, mediante los principios de Unidad – Territorio – Cultura y el proceso de construcción de la autonomía” (Moreno, 2011).

Su lema ‘Somos Pueblos de la Tierra, Somos Pueblos de Vida, Somos Pueblos en Resistencia’ se evidencia en la búsqueda de la autonomía de los pueblos indígenas mediante la creación de una propuesta propia desde y para las comunidades ya que “el CRIC asume que sólo desarrollándose ellos mismos, en la educación, en la economía, en lo comunitario y en la técnica, pueden ganar las luchas” (CRIC, 1973).

Es así como desde 1978 se crea el programa de Educación Bilingüe e Intercultural, que busca exaltar la mirada cultural, étnica e idiomática frente a la desintegración suscitada por la mirada

occidental, es decir, lo que buscaban era institución que en vez de fomentar la desintegración cultural, estimulara su recuperación (Moreno, 2011).

La Universidad Autónoma Indígena e Intercultural (UAIIN), es una institución comunitaria de Derecho Público Especial, creada mediante Resolución del 23 de noviembre de 2003, emitida por la Asamblea General de Autoridades del CRIC. Actualmente el CRIC es reconocido por el Estado como Autoridad Tradicional de los Pueblos Indígenas del Cauca (73 territorios indígenas distribuidos en 7 zonas indígenas), mediante Resolución 025 de 1999 de la Dirección de Asuntos Indígenas Ministerio del Interior. El proyecto de la UAIIN, es el efecto de muchos años de búsqueda de respuestas a las necesidades de cada pueblo indígena en correspondencia con el carácter pluriétnico y multicultural de nuestro país desde la Constitución de 1991.

En la UAIIN desde la implementación de la educación propia se fortalece la sabiduría y conocimientos ancestrales, a partir de lo anterior se han creado escuelas de aprestamiento (grado cero), educación básica, educación media, la formación docente y la formación de maestros en territorios indígenas. Tal como lo señala el testimonio dado por la docente Graciela Bolaños, quien ha acompañado este proceso desde sus inicios. La docente se reconoce como Pastusa perteneciente al resguardo de Colimba. Es una de las coordinadoras del PEBI (Programa de Educación Bilingüe Intercultural) del CRIC, donde participa desde los inicios de la organización, por ello ha tomado parte en la construcción de las políticas institucionales de la Universidad y de la organización indígena del Cauca:

La gente estaba mirando la educación propia como un elemento que lo pudiera orientar, que lo pudiera dirigir. Que pudiera en él insertar sus sueños, sus necesidades, sus problemas, y fuera efectivamente un mecanismo de desarrollo, de identidad, de revitalización de su cultura (Bolaños, 2012).

La razón por la cual se dio la propuesta de implementar una universidad indígena e intercultural es, en primera instancia, para dar solución a las necesidades que respecto a la educación presentan los pueblos indígenas, y en segunda instancia, el estar en concordancia con las políticas públicas para grupos étnicos en su reconocimiento de ser un país pluriétnico y multicultural. Aun así el CRIC reconoce que:

En Colombia, la etnoeducación como política estatal está encaminada a proteger la diversidad cultural y potenciar la pluriculturalidad, en un país que alberga a 82 pueblos indígenas hablantes de no menos de 65 lenguas autóctonas. Sin embargo sus desarrollos son muy limitados y en muchos casos se interpone la implementación de la política general, desconociendo el carácter pluricultural y multilingüe de la población. Por otro lado, la etnoeducación está dirigida principalmente a la educación básica y respecto a educación superior se carece de políticas basadas en el reconocimiento de la diversidad cultural y la pertinencia de sistemas de educación diferenciados (CRIC, 2009).

Desde sus comienzos el trabajo educativo de la UAIIN se ha venido realizando a partir de la formación de líderes, dirigentes, profesores, promotores de salud, multiplicadores organizativos, agentes de producción, comunicadores, múltiples personas quienes son las encargadas de socializar, fortalecer y dinamizar los procesos comunitarios.

Respecto a la educación superior, el proceso de la UAIIN busca la recuperación y el fortalecimiento de la identidad, retomando los aprendizajes que traen los estudiantes de sus familias; lo cual es un elemento fundamental de enseñanza en la educación de los pueblos indígenas, ya que la educación propia parte de lo que han aprendido en sus espacios familiares donde tiene su primer contacto con la cultura ancestral: “Los aprendizajes y conocimientos que fundamentan las culturas se empiezan a estructurar desde el fogón, por lo tanto la universidad está llamada a establecer lazos conectores entre lo local con los mundos diversos que componen el universo” (CRIC, 2009).

Como aporte y continuidad a lo anterior la educación superior para la UAIIN, es un complemento del saber propio, el cual se fundamenta en la potencialización de la interrelación entre los jóvenes y los mayores para permitir el intercambio de conocimientos y la experiencia de vida, lo cual fortalece y construye la identidad cultural de las comunidades indígenas; de esta manera se está avanzando en la construcción de un currículo de formación profesional en Pedagogía Comunitaria, Administración y Gestión, Derecho Propio, Derecho Comunitario y Salud Comunitaria:

Entendida así, la universidad propia es una minga que acoge diversos pensamientos y procesos. Es el espacio para la creación y recreación de los conocimientos y saberes adquiridos desde las raíces culturales, desde el corazón de los pueblos y es a la vez una estrategia para acceder y generar nuevos conocimientos. Es el espacio donde la sabiduría de los pueblos tiene cabida al igual que el conocimiento universal donde la educación concede el derecho a resignificar el papel de los indígenas en la sociedad (CRIC, 2009).

Actualmente la UAIIN cuenta con programa de maestría en Gestión del Desarrollo con Identidad con énfasis en el Buen Vivir Comunitario, este surgió durante el año 2008 gracias a la cooperación del Fondo Indígena, el gobierno de Francia, La Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACAN), y Amawta Wasi en Ecuador, y está dirigido a:

- a) Líderes y dirigentes indígenas con título profesional, vinculados orgánicamente y/o con trayectoria en las organizaciones o comunidades indígenas, con sentido de compromiso social con los problemas, necesidades y oportunidades comunitarias. Se valorará positivamente a los postulantes bilingües con dominio de lengua Indígena.
- b) Profesionales no indígenas vinculados con procesos de organizaciones y/o comunidades indígenas de la región.
- c) Líderes y dirigentes indígenas sin título profesional, vinculados orgánicamente y/o con trayectoria en las organizaciones o comunidades indígenas, con sentido de compromiso social con los problemas y necesidades comunitarias (CRIC, 2009).

Este posgrado, según los lineamientos planteados por la UAIIN y la Universidad Indígena Intercultural (UII), también cobija a líderes y dirigentes indígenas sin título profesional, quienes inicialmente obtienen un certificado de Especialización en Gestión del Desarrollo con Identidad para el Buen Vivir Comunitario, tiene como objetivo:

Contribuir a ampliar el acceso de los pueblos indígenas a procesos de formación superior en el área de la gestión del desarrollo con identidad de la Universidad Indígena Intercultural (UII), fortaleciendo el patrimonio cultural, sus experiencias de desarrollo propio y proyectando una

visión integral del buen vivir comunitario, posibilitando al estudiante elementos académicos, pedagógicos y culturales que respondan a las expectativas sociales de los pueblos indígenas a nivel local y regional y aporten a la sociedad en general en el fortalecimiento y creación de condiciones para el intercambio de saberes y la convivencia intercultural (CRIC, 2009).

El programa de maestría se une a la propuesta de la Universidad Indígena Intercultural (UII), que busca crear una red de instituciones de educación superior indígena para América Latina y el Caribe aprovechando las experiencias y programas de diversas universidades de la región y que cuenta con una Cátedra Indígena Itinerante que apoya los diversos programas de pregrado y posgrado. De igual manera el posgrado cuenta con unas características especiales de ingreso, debido a su alcance regional, la equidad de género y el condicionamiento de otras instituciones participes:

La Maestría ofrece un máximo de 30 vacantes, de las cuales 25 cuentan con becas completas otorgadas por el Fondo Indígena, con el apoyo del Gobierno del Reino de Bélgica, destinadas a postulantes de los países miembros de este organismo internacional. Para la adjudicación de estas becas se considerarán preferentemente a postulantes indígenas, con un criterio de equidad de género y de equilibrio regional, puesto que se espera contar con la participación de estudiantes de todos los países que forman parte del Fondo Indígena. Del total de las becas ofertadas el 10% están destinadas a postulantes no indígenas que estén comprometidos con los proyectos de vida de los Pueblos Indígenas de América Latina y El Caribe (CRIC, 2009).

Es así como la UAIIN permite tener un referente de gran importancia en cuanto al concepto que de 'educación superior' tienen las comunidades indígenas, de cómo está transversalizada con la educación propia en continuidad con el trabajo comunitario, la construcción y el fortalecimiento de la identidad de vida en las comunidades indígenas, y que de igual manera busca la vinculación de otros miembros de la sociedad, como lo recalca la docente Graciela Bolaños:

Se ha buscado la inserción de los mismos sectores que quieren transformar la realidad, y en este caso la educación también. No solamente en el marco indígena sino también una

educación incluyente para todos, una educación participativa, por ejemplo los encuentros interculturales han sido permanentes (Bolaños, 2012).

5.2.2 Análisis desde lo jurídico

La formulación e implementación de las políticas públicas para grupos étnicos en la UAIIN está encaminada a la formación y el fortalecimiento de la identidad de los pueblos indígenas, mediante la creación e implementación de políticas creadas al interior de la UAIIN que dan respuesta y son congruentes con el contexto y las necesidades de las comunidades indígenas. Estas políticas propias, para una educación propia, hacen contrapeso a la imposición de currículos, cátedras, créditos, y pasantías desde el Estado.

El origen, diseño e implementación de las políticas públicas en la UAIIN utiliza programas y proyectos ya establecidos, y otros creados a partir de las necesidades determinadas por los líderes institucionales en su comunidad, es así como desde lo humano, cultural, ético y jurídico se establece una transversalidad que permita ser congruentes con las políticas públicas estatales descritas para grupos étnicos en Colombia.

Esto se evidencia en la necesidad que tiene el CRIC de reconocimiento por parte del Ministerio de Educación de la UAIIN, mediante la reglamentación oficial para el funcionamiento del *Sistema Educativo Indígena Propio* en los territorios indígenas de Colombia que lo integre al sistema educativo de educación sometido al poder del Estado: “En este momento está funcionando, pero de una manera digamos desde el marco del derecho propio, **necesitamos la legalidad y el financiamiento del Gobierno Nacional**” (Tumbo Chepe, 2012).

5.2.3 Análisis desde lo cultural y humano

En cuanto a la parte humana, la UAIIN pretende resaltar al ser humano como el poseedor de sabiduría a partir de sus experiencias con la naturaleza, la herencia cultural ancestral y la unidad comunitaria. Estos elementos permean los programas curriculares y los planes de estudio, convirtiéndolos en eje permanente que sustenta su carácter indígena.

El contexto discursivo desde el cual se da origen al diseño y formulación de políticas y proyectos se da desde adentro. Esto lo remarca el testimonio de la docente Graciela Bolaños, quien hace parte del CRIC desde su fundación y también de los diversos proyectos de la universidad UAIIN, quien, en encuentro personal, señaló el marcado carácter comunitario de la organización de la ya citada universidad y que ya había manifestado en una anterior entrevista:

En el CRIC por ejemplo los lineamientos, las reflexiones, las decisiones se hacen desde adentro. En otras partes también las están haciendo y se están llegando a procesos de acuerdo, donde la vinculación, la construcción de políticas públicas se haga desde la base misma (Bolaños, "En el CRIC las decisiones se hacen desde adentro", 2009).

5.2.4 Análisis desde lo ético y lo social

A partir de lo anterior se puede inferir que la UAIIN como espacio receptor del discurso dominante y de poder ejercido a través de la formulación de las políticas públicas para grupos étnicos, ha dado respuestas positivas y alcanzado grandes logros en cuanto a su congruencia con la tradición ancestral, dicha respuesta está ligada además con el contexto discursivo que, por otro lado, ha sido un legado de generación en generación dentro de las mismas comunidades.

Dicho contexto discursivo al interior de las comunidades, a pesar de ser un espacio receptor, también parte de unos intereses y es permeado al igual por una manipulación discursiva generada desde y hacia las mentes de sus integrantes en aras a mantener su comunidad y fortalecer su representatividad, sus derechos y su identidad, pero que reconoce y acepta que es dominado desde el discurso superior de las elites estatales; un contexto discursivo construido a través de muchos siglos y que nomina a los dominantes (el Estado) y a los subordinados (los grupos étnicos), ellos buscan a sus dominadores ya dependen de su reconocimiento para su visibilización, haciendo esta relación un hecho cotidiano: "Algunas veces, los grupos dominados ayudan en su propia dominación; por ejemplo cuando aceptan el poder del grupo dominante como algo normal o natural o, de otro modo, legítimo" (Van Dijk, 1999, pág. 10).

Desde lo anterior la UAIIN, en la formulación e implementación de las políticas institucionales, responde y presenta un discurso de poder de resistencia frente al contexto

discursivo bajo el cual han sido dominados por muchos años, pero aun así la UAIIN no es reconocida como universidad a nivel nacional y su espacio de acción es reducido, en comparación con otras instituciones de corte particular o público, lo cual evidencia que las políticas públicas, a partir de su discurso dominante, desconoce la autonomía educativa de las instituciones de educación propia .

Es importante analizar como la dominación discursiva ha permeado la congruencia entre las formulación de las políticas públicas para los grupos étnicos y su implementación, se ha dejado relegada solamente a aspectos formales que continúan excluyendo, discriminando y ejerciendo un poder discursivo de dominación en las mentes y los actos de los sujetos dominados que para este caso son las comunidades indígenas, pero que además dicho discurso ha permeado al resto de la sociedad en una actitud de pasividad, desconocimiento e indiferencia frente al tema.

De allí que las políticas públicas para grupos étnicos y con ellas las acciones afirmativas de inclusión y reconocimiento presentan incongruencias frente a su formulación e implementación dentro de las instituciones de educación superior pública, por diferentes razones: de tipo presupuestal, ya que el sistema de educación superior representa costos que tienen que ser asumidos por las comunidades, por organismos asociativos indígenas o por organizaciones extranjeras, como es el caso del gobierno del Reino de Bélgica. De tipo organizativo, ya que depende del CRIC tanto en su continuidad y sostenimiento, como en la definición de los programas y proyectos. De tipo institucional, ya que su no reconocimiento por parte del Estado, dificulta la homologación y el reconocimiento de los títulos obtenidos, la continuidad de estudios de sus egresados en otras instituciones y las posibles alianzas educativas con instituciones del sistema oficial, que aunque levanta las banderas de las políticas afirmativas, se cierra entre otras formas de construcción de conocimiento.

6. CONCLUSIONES

Es importante hacer mención a la implementación de las acciones de discriminación positiva en congruencia con la formulación de las políticas públicas para grupos étnicos, en cuanto a su planteamiento tradicional desde posturas burocráticas y elitistas que han llevado a que la formulación e implantación se haya detenido en el tiempo sin ningún cambio ni evolución, ya que no se infiere ningún mecanismo de seguimiento y evaluación en el cumplimiento de los propósitos en la implementación de dichas políticas públicas “En otras palabras se trata de pasar de una concepción clásica del Estado autoritario a una perspectiva de gestión pública democrática o autogestionaria de las políticas públicas” (Roth Deubel & Wabgou, 2009, pág. 32).

Desde esta perspectiva la formulación de las políticas públicas continúan implementando un discurso que controla las representaciones mentales, así como también los contextos en los cuales se ejerce dicho control a partir, en este caso, de acciones de reparación y acciones afirmativas para grupos minoritarios.

Es a partir de lo anterior como la figura del multiculturalismo en congruencia con el carácter pluriétnico y multicultural del estado colombiano cobra un sentido muy importante de representación de la diferencia y la diversidad cultural; dicha representación es también un elemento de dominación discursiva de poder en donde este afecta la mente y las acciones de las personas, de allí que los grupos étnicos, se perciben como comunidades representadas e incluidas por el Estado, que gozan de un verdadero discurso público, pero que contradictoriamente se encuentran con realidades y practicas diferenciales de acceso a la educación y deficiencias para su permanencia dentro del sistema de educación superior, es decir no hay un soporte de garantías educativas que les permite a los estudiantes de grupos étnicos tener igualdad de derechos frente al resto de la población estudiantil.

Así, la efectividad del multiculturalismo en el reconocimiento de la diversidad e inclusión de grupos minoritarios, es poco representativa y congruente con las políticas estatales y las realidades que permean los diferentes espacios sociales como el de educación superior, la cual

desde el mismo multiculturalismo se estructura como universidad afirmativa que satisface las necesidades de la sociedad, como la diversidad cultural, la identidad cultural y el derecho a la educación.

Cuando se produce su ingreso a la universidad, los indígenas encuentran que ésta no respeta realmente la diversidad nacionalitaria y cultural. Ninguno de los programas académicos, los contenidos de los cursos, las metodologías de los mismos, la lógica con la que funcionan los sistemas de evaluación ha sufrido modificación alguna que implique que se ha tenido en cuenta la presencia de los estudiantes indígenas (Caicedo & Castillo, 2008, pág. 66).

De allí que las políticas públicas para grupos étnicos sean un elemento más de discurso de poder y dominación, no solo para los grupos minoritarios como las comunidades étnicas, sino para lo demás integrantes de la sociedad que desconocen la situación de los grupos étnicos o aun teniendo conocimiento de esta son dominados por el poder del discurso estatal.

Desde el aspecto jurídico, en cuanto a la formulación de las políticas públicas para grupos étnicos en educación superior estas se han rezagado en un reconocimiento de lo legal y cuya implementación solo se ha logrado a partir de las iniciativas por parte de las organizaciones indígenas y el apoyo de las organizaciones internacionales; a lo anterior se suma el que la esencia de la cultura como parte de la identidad de dichos pueblos no tenga la relevancia necesaria dentro de las directrices aun cuando esta se encuentre reconocida dentro de políticas internacionales.

De allí que lo humano, lo social y el universo de conocimientos de los pueblos indígenas no tenga la trascendencia que merece dentro del ámbito educativo, ya que continua siendo visto como parte de una cultura aislada y denominada como ‘grupo minoritario’, reconocido a partir de unos regímenes de carácter especial en los cuales se implementan la asignación de cupos. El carácter ‘especial’ y la etiqueta ‘grupo minoritario’, legitima la exclusión por medio del dominio discursivo, en el cual estos dos términos representan un producto de las prácticas institucionales y estatales.

Otro de los aspectos de importancia en la implementación de las políticas públicas es el efecto que han tenido dichos discursos de tipo jurídico representado en las políticas públicas para las

comunidades indígenas. Las políticas públicas han construido un imaginario social de lo étnico enmarcado en un discurso político que identifica al indígena como un sujeto de costumbres extrañas diferente al común y a lo normal de los demás integrantes de la sociedad, un sujeto de representación folklórica, un símbolo más del ‘patrimonio cultural’ para responder al carácter multiétnico y pluricultural del Estado Colombiano y a las emergencias de la modernidad.

Del otro lado se encuentra la posición de los pueblos indígenas frente al lugar que el Estado les ha otorgado y la forma en que se ven a sí mismos representados en la sociedad. Las comunidades indígenas se han ubicado desde una resistencia cultural, representada en la educación propia la cual ha construido un pensamiento que fortalece su identidad, esta parte de su contexto propio y los enfrente a los retos de la sociedad colombiana, una educación que prepare a los individuos para afrontar los retos del mundo actual:

En un mundo en el que la globalización y la modernización son cada vez más fuertes y aplastantes, no se puede pretender que los pueblos indígenas vivamos soñando, vivir el tiempo pasado de tranquilidad (que vivieron) nuestros antepasados...al contrario, hoy, el contacto con lo externo ha sido siempre nuestro gran desafío (Bolaños, 2010, pág. 70).

Con lo anterior se puede inferir que el Estado, en la formulación e implementación de las políticas públicas tiene por delante un gran reto, determinado por la esencia de su discurso, frente a la realidad de las comunidades indígenas, y de cómo dicho discurso se ha ido implementando y transformando a partir de diversos intereses y necesidades de representación discursiva de los sujetos dentro de la sociedad.

Cabe resaltar que ante dicha dominación discursiva se han presentado resistencias que han tenido repercusiones y han permitido la apertura de caminos de verdadero reconocimiento e inclusión, pero que requieren el fortalecimiento de organizacional de las comunidades que faciliten procesos administrativos y de financiamiento que permitan una independencia económica; además, la consolidación de programas educativos que respondan tanto a las necesidades de los grupos étnicos, como a las necesidades de la nación colombiana, fortaleciendo con esto una característica básica de la universidad que es la investigación.

Estos elementos podrán conducir a las propuestas en educación superior para grupos étnicos a una paridad con las instituciones educativas reconocidas por el Estado; llevarían a estas a reconocer la validez científica-académica del conocimiento impartido y desarrollado por la universidad étnica, y se establecerían verdaderos cambios curriculares y de acceso a la mirada étnica en educación superior.

No obstante la educación superior en instituciones públicas como la Universidad Nacional, que aunque no son de origen indígena, han realizado avances significativos por establecer una relación coherente entre la formulación de las políticas al interior de la institución y las políticas públicas afirmativas; de allí que sus avances, aunque limitados por las falencias que presenta en fortalecimiento e innovación en la formulación de programas y proyectos, ha tenido cierta representatividad frente a sus elementos de inclusión para estudiantes pertenecientes a las comunidades indígenas.

En cuanto a la UAIIN, de origen indígena, es relevante la implementación de la educación propia, el fortalecimiento de la identidad, la continuidad de la tradición oral, la enseñanza y el aprendizaje desde las vivencias propias, y el fortalecer la educación como un elemento de resistencia y a la vez de relación entre las políticas públicas de inclusión para los grupos étnicos y la elaboración de políticas institucionales en la universidad indígena.

Para concluir, el Estado, frente al fortalecimiento de la universidad étnica, que conlleva una ruptura de su discurso de poder y legitimidad bajo la salvaguarda de la Constitución, se vería obligado a modificar sus políticas educativas frente a la educación étnica en educación superior. Esto iniciará procesos como el reconocimiento oficial, la acreditación de calidad de sus programas, los sistemas de investigación y la financiación de proyectos, pero que a la vez permiten al Estado retomar el control sobre las instituciones de educación superior indígena como regularmente lo ha hecho sobre la universidad tradicional.

TRABAJOS CITADOS

- Álvarez, Y., & Valencia, G. (Julio-Diciembre de 2008). La ciencia política y las políticas públicas: notas para una reconstrucción histórica de su relación. *Estudios Políticos*(33), 93-121.
- Arango, L. E. (1 de Junio de 2012). Los Indígenas a la Universidad. *La Tarde*.
- Barroso, M. d., & Castro, N. J. (2010). Estado del bienestar y crisis económica: una revisión bibliográfica. *XII Reunión de Economía Mundial* (págs. 1-29). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Barth, F. (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Bartolomé, M. A. (2002). Movimientos indios en América Latina: Los nuevos procesos de construcción nacionalitaria. *Desacatos*(10), 148-166.
- Bernal, D. R. (2009). Biopolítica: una herramienta para el desarrollo y la inclusión de las minorías étnicas. En A.-N. Roth Deubel, & M. Wabgou (Edits.), *Las políticas públicas de las diversidades: identidades y emancipación*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Bolaños, G. (17 de Febrero de 2009). "En el CRIC las decisiones se hacen desde adentro". (D. Origen, Entrevistador)
- Bolaños, G. (2010). la realidad de la educación de los pueblos indígenas. Educación y resistencia cultural. *Revista Internacional Magisterio*, 68-72.
- Bolaños, G. (12 de Marzo de 2012). Testimonio de la docente Graciela Bolaños en "Compartiendo experiencias en educación intercultural". (G. Alatorre, Entrevistador)
- Caicedo, J. A., & Castillo, E. (2008). Indígenas y afrodescendientes en la universidad colombiana: nuevos sujetos, viejas estructuras. *Cuadernos Interculturales*(010), 62-90.
- Cajiao, F. (Abril de 2004). La concertación de la educación en Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*(34), 31-47.
- Castro-Gómez, S. (2005). *La hibrys del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Centro de Estudios para el Desarrollo Económico-CEDE. Universidad de los Andes. (2006). *Balance del Plan Decenal de Educación 1996-2005*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

- Cerero, D. (18 de Enero de 2013). Testimonio sobre la Universidad Nacional. (L. A. Sandoval, Entrevistador)
- Consejo Nacional de Acreditación. (9 de Marzo de 2010). *El sistema de educación superior de Colombia*. Obtenido de Sitio web del Consejo Nacional de Acreditación: <http://www.cna.gov.co/1741/article-187279.html>
- Consejo Nacional de la Política Económica y Social. (2010). *Política para promover la igualdad de oportunidades para la población negra, afro colombiana, palenquera y raizal*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.
- CRIC. (1973). *Cartilla del CRIC*. Toribío: Consejo Regional Indígena del Cauca CRIC.
- CRIC. (2009). *La Universidad Autónoma Indígena Intercultural*. Obtenido de Sitio web del Consejo Regional Indígena del Cauca: <http://www.cric-colombia.org/portal/universidad-autonoma-indigena-intercultural-uaii/>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2005). *Caracterización de la Información en el Sector Educación*. Bogotá: DANE.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2007). *Colombia una nación multicultural*. Bogotá: DANE.
- Dupont, C. (1993). La licenciatura en "lingüística y educación indígena"; proyecto para la profesionalización de docentes en la Amazonia. *Forma y Función*(7), 107-115.
- Enciso Patiño, P. (2004). *Diagnóstico Etnoeducativo del Departamento Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Enciso Patiño, P. (2004). *Estado del Arte de la Etnoeducación en Colombia con Énfasis en Política Pública*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ferrari, P., Jaimovich, A., & Sverdlick, I. (2005). *Desigualdad e inclusión en la educación superior*. Buenos Aires: Ford Foundation.
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Gernika Gogoratus.
- Giddens, A. (2000). Etnicidad y raza. En A. Giddens, *Sociología*. Madrid: Alianza.
- Gros, C. (1997). Indigenismo y etnicidad: el desafío neoliberal. En M. V. Restrepo, & E. Restrepo, *Antropología en la modernidad*. Bogotá: ICAN.
- Guevara Ramírez, R., & Guido Guevara, S. P. (2009). Universidad afirmativa en Colombia: conceptualización, experiencias y perspectivas. En A.-N. Roth Deubel, & M. Wabgou

- (Edits.), *Las políticas públicas de las diversidades: identidades y emancipación*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Guido Guevara, S. P. (2008). Equidad y diversidad en Universidades Públicas de Colombia: percepciones de las minorías étnicas y con discapacidad. *Encuentro Nacional de grupos de investigación registrados y reconocidos en Colciencias en el área de educación*. Bogotá: COLCIENCIAS.
- Guido, S. P. (17 de Mayo de 2012). Políticas Bogotá. Bogotá, Colombia.
- Instituto de Estudios Amazónicos. (24 de Noviembre de 2012). *Programas de posgrado*. Obtenido de Universidad Nacional sede Amazonía:
http://www.imani.unal.edu.co/Portal/posgrado.php?id_programa=75#tabs-2
- Latapí Sarre, P. (2007). Reflexiones Finales en el Seminario de políticas públicas. En E. C. México (Ed.), *La educación que tenemos y la que requerimos* (pág. 2). México: El Colegio de México.
- López Becerra, M. H. (29 de Octubre de 2007). *El asunto de las políticas públicas*. Obtenido de Sitio web de Univerisdad de Caldas:
http://lunazul.ucaldas.edu.co/downloads/Revista24_8.pdf
- Luna, D. M. (5 de Marzo de 2009). *Apuntes de Fundamentos de “política educativa” y finalidades de la educación*. Obtenido de Sitio web de Letras Bolivianas:
<http://dariomanuel.blogspot.com/2009/03/apuntes-de-fundamentos-de-politica.html>
- Martínez, F. (1998). *Política educacional. Fundamentos y dimensiones*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación.
- Mato, D. (Ed.). (2008). *Diversidad Cultural e Intercultural en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Mato, D. (Ed.). (2009). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Mato, D. (2010). Las iniciativas en los movimientos indígenas en Educación Superior, un aporte para la profundización de la democracia. *Revista Nueva Sociedad*(227).
- Mayorga, M. L. (27 de Octubre de 2008). *La universidad como espacio de reconocimiento intercultural*. Recuperado el 12 de Diciembre de 2012, de Sitio web de Colombia Aprende: http://www.colombiaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-174720_archivo.pdf

- Mayorga, M. L. (22 de Abril de 2008). La universidad como espacio de reconocimiento intercultural. *II Foro Internacional: Un Camino hacia la educación superior inclusiva*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado el 12 de Diciembre de 2012, de Sitio web de Colombia Aprende:
http://www.colombiaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-174720_archivo.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (Septiembre de 2007). *Plan Nacional de Educación (2006-2016) Lineamientos para las Facultades de Educación*. Recuperado el 23 de Octubre de 2012, de Sitio web del Plan Nacional Decenal de Educación:
http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-166057_Facultad_educacion.pdf
- Moreno, C. (2011). *Estudios sobre la educación superior indígena en Colombia*. Bruselas: Centre d'Etudes Sociales sur Amérique Latine (CESAL).
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- República de Colombia. (1991). *Ley 21 de 1991, Por medio de la cual se aprueba el Convenio número 169 sobre pueblos indígenas*. Bogotá: República de Colombia.
- República de Colombia. (1992). *Ley 30*. Bogotá: Presidencia de la República de Colombia.
- República de Colombia. (1993). *Ley 47 de 1993, Por la cual se dictan normas especiales para la organización y el funcionamiento del Departamento Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina*. Bogotá: Presidencia de la República.
- República de Colombia. (1993). *Ley 70 de 1993, Por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política*. Bogotá: República de Colombia.
- República de Colombia. (1994). *Ley General de Educación*. Bogotá: República de Colombia.
- República de Colombia. (18 de Mayo de 1995). *Decreto presidencial 804*. Recuperado el 22 de Septiembre de 2010, de www.acnur.org/biblioteca/pdf/6537.pdf
- Restrepo, E. (2008). Multiculturalismo, gubernamentalidad y resistencia. En M. Á. Ruiz, & O. A. García, *El Giro Hermenéutico de las Ciencias*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia.
- Restrepo, E. (2008). Multiculturalismo, gubernamentalidad y resistencia. En M. Á. Ruiz, & O. A. García, *El Giro Hermenéutico de las Ciencias Sociales y Humanas* (págs. 35-47). Medellín: Universidad Nacional de Colombia.

- Roth Deubel, A.-N., & Wabgou, M. (2009). Análisis de políticas públicas y perspectiva étnico-racial y de género. En A.-N. Roth Deubel, & M. Wabgou (Edits.), *Las políticas públicas de las diversidades: identidades y emancipación* (págs. 15-33). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Roth Deubel, A.-N., & Wabgou, M. (Edits.). (2009). *Las políticas públicas de las diversidades: identidad y emancipación*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Sarmiento, L. (Agosto de 2009). La educación en Colombia 2006 - 2016 ¿Luz en tiempos de oscuridad? *Le Monde diplomatique*, 4-7.
- Savarino, F. (2004). Historia e identidad nacional: la perspectiva etnosimbólica. *Segundo Coloquio "El siglo XX desde el XXI. La cuestión nacional"* (págs. 1-12). México D.F.: INAH.
- Secretaría de Educación de Bogotá . (2012). Agenda Políticas Públicas . *Cartilla de Políticas Públicas*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Smith, A. D. (1997). *La identidad nacional*. Madrid: Trama Editorial.
- Soler, S. (Enero-Junio de 2011). Análisis crítico del discurso de documentos de política pública en educación. *Forma y Función*, XXIV(1), 75-105.
- Tumbo Chepe, J. W. (20 de Agosto de 2012). Indígenas buscan reglamentación para su 'Educación Propia' . (A. Propia, Entrevistador)
- UNESCO. (9 de Octubre de 1998). *Declaración Mundial sobre Educación Superior para el siglo XXI*. Obtenido de Sitio web de UNESCO:
http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Universidad de la Guajira. (2010). *Etnoeducación, interculturalidad y diversidad-Documento maestro*. Riohacha: Universidad de la Guajira.
- Universidad Nacional de Colombia. (13 de Septiembre de 2010). *Acerca de la UN*. Recuperado el 1 de Diciembre de 2010, de Universidad Nacional de Colombia:
http://www.unal.edu.co/contenido/sobre_un/sobreun_mision.htm
- Universidad Nacional de Colombia. (12 de Septiembre de 2010). *Acuerdo 22 de 1986*. Recuperado el 22 de Octubre de 2012, de Régimen legal:
<http://www.legal.unal.edu.co/sisjurun/normas/Norma1.jsp?i=35252>
- Universidad Nacional de Colombia. (20 de Septiembre de 2010). *Resolución rectorial 1385 de 2012*. Obtenido de Régimen legal:
<http://www.legal.unal.edu.co/sisjurun/normas/Norma1.jsp?i=50889#10>

- Universidad Nacional de Colombia. (Diciembre de 2012). *Formulación de una propuesta de reforma a la educación superior desde la Universidad Nacional de Colombia*. Recuperado el 5 de Enero de 2013, de Sitio web de la Universidad Nacional de Colombia: http://www.unal.edu.co/rector/documentos/comunicados/UNCE_Documento_Propositivo_11_12_2012.pdf
- Van Dijk, T. A. (1993). El racismo de la élite. *Archipiélago*(14), 106-111.
- Van Dijk, T. A. (Septiembre/Octubre de 1999). El análisis crítico del discurso. *Anthropos*(186), 23-36.
- Van Dijk, T. A. (2004). Discurso y dominación. *Grandes Conferencias en la Facultad de Ciencias Humanas*(4), 27.
- Vargas, A. (1994). Análisis y evaluación de políticas públicas. *Carta Administrativa*(79), 17-22.
- Vargas, A. (1999). Democracia y universidad pública. En G. Dueñas (Ed.), *UN Proyecto Público: Debates* (pág. 551). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Vargas, A. (2001). *El Estado y las políticas públicas*. Bogotá: Almudena.
- Vasco, L. G. (10 de Junio de 1992). *¿Indígenas estudiantes o estudiantes indígenas?* Recuperado el 12 de Diciembre de 2012, de Sitio web de Luis Guillermo Vasco : <http://www.luguiva.net/articulos/detalle.aspx?id=42>
- Wasserman, M. (30 de Septiembre de 2009). Peama, oportunidad para estudiantes de zonas de frontera. (Unimedios, Entrevistador) Universidad Nacional de Colombia.
- Zamudio, J. I. (Junio-Diciembre de 2008). Políticas públicas y educación superior . *Revista Colombiana de Educación Superior*(0), 1-19.
- Zimmerman, H. (18 de Septiembre de 2003). *Reforma Política : Origen y actualidad de las Políticas Públicas*. Obtenido de Sitio web de Ciudad Política: <http://www.ciudadpolitica.org/modules/news/article.php?storyid=225>

ANEXO

ANEXO - REGISTRO DE TESTIMONIOS	
<p>FORMULACIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA GRUPOS ÉTNICOS EN EDUCACIÓN SUPERIOR</p> <p><i>Lic. Luz Alexandra Sandoval Molano</i></p> <p><i>Maestría en Educación-UPN</i></p>	
Nombre completo	David Cerero Chitiva
Origen étnico/cultural	Muisca Chibcha
Profesión	Docente
Institución Académica y/o cultural	SED Bogotá- Universidad Nacional de Colombia
<p>1-¿Cómo se da origen a la incorporación de grupos indígenas a la institución?</p> <p>Con la constitución emanada en el año 1991, se la da un reconocimiento especial a las comunidades indígenas, ya que la constitución reconoce la pluriétnia y la multiculturalidad. Esto permite que las universidades del país abran sus programas para el acceso de las comunidades a las universidades, reconociendo así la circunscripción indígena en el país.</p> <p>2-¿Que dinámicas internas posibilitan la creación y la aplicación de políticas institucionales?</p> <p>La verdad solo la unidad de las comunidades es la que logra, pasar del papel, donde se encuentra la norma, a los hechos, esto hace que las comunidades permanentemente luchen por hacer respetar sus derechos.</p> <p>3-¿De qué manera se relacionan las políticas públicas en educación superior para los grupos étnicos con las políticas institucionales de la Universidad Nacional?</p> <p>Este proceso no ha sido fácil, aún seguimos paliando nuestros espacios, existen posibilidades de alojamiento, por ejemplo en la universidad nacional, pero en muchos casos las comunidades minoritarias como los afro descendientes y nosotros los indígenas, hemos quedado por fuera de este tipo de beneficios, que facilitan en gran medida las posibilidades de tener profesionales formados por esta u otras universidades, pues muchos vienen de lugares remotos, como los Huitotos que se desplazan de zonas selváticas como lo es el Amazonas.</p> <p>4-¿Qué logros y/o dificultades se han presentado en la ejecución de políticas, proyectos o programas de la universidad?</p> <p>En muchos casos se sufre discriminación, es aun permanente en los “blancos” que se</p>	

servan de premisas coloniales, donde a los indígenas se nos trataba con tal discriminación y aislamiento que, casi desaparecemos cultural y materialmente, esto aun no cambia, aunque debo confesar que el mundo entero se está dando una mirada más profunda a lo indigenista a lo ancestral. Por otro lado las comunidades dentro de la universidad hemos avanzado en unirnos desde lo intercultural, para poder participar de decisión sobre todo en lo político.

5-¿Desea aportar algún comentario adicional?

Sería muy importante para las comunidades. Poder acercar los centros de formación universitaria a las comunidades, pues para nosotros es importante el hecho de permanecer cerca a nuestras comunidades y sobre todo a la tierra.

FORMULACIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA GRUPOS ÉTNICOS EN EDUCACIÓN SUPERIOR <i>Lic. Luz Alexandra Sandoval Molano</i> <i>Maestría en Educación-UPN</i>	
Nombre completo	Graciela Bolaños de Tatay
Origen étnico/cultural	Pasto (Resguardo Colimba)
Profesión	Docente - Investigadora
Institución Académica y/o cultural	UAIIN- CRIC
<p>Conversatorio con Graciela Bolaños (Transcripción)</p> <p>15:52</p> <p>La gente estaba mirando la educación propia como un elemento que lo pudiera orientar, que lo pudiera dirigir. Que pudiera en él insertar sus sueños, sus necesidades, sus problemas, y fuera efectivamente un mecanismo de desarrollo, de identidad, de revitalización de su cultura.</p> <p>33:31</p> <p>(El cric) se ha buscado la inserción de los mismos sectores que quieren transformar la realidad, y en este caso la educación también. No solamente en el marco indígena sino también una educación incluyente para todos, una educación participativa, por ejemplo los encuentros interculturales han sido permanentes.</p> <p>35:30</p> <p>Entendemos la interculturalidad como una misión política de pervivencia, de reconocimiento de la diversidad, de reconocimiento de la legitimidad, y jurídicamente también de la existencia de esas diferencias, con la obligatoriedad de ser tenidas en cuenta para el desarrollo de la vida en su conjunto.</p>	