

Cuadernos Interculturales

Cuadernos Interculturales
Universidad de Valparaíso
cuadernos.interculturales@yahoo.es
ISSN (Versión impresa): 0718-0586
CHILE

2008

José Antonio Caicedo Ortiz / Elizabeth Castillo Guzmán
INDIGENAS Y AFRODESCENDIENTES EN LA UNIVERSIDAD COLOMBIANA:
NUEVOS SUJETOS, VIEJAS ESTRUCTURAS

Cuadernos Interculturales, primer semestre, año/vol. 6, número 010

Universidad de Valparaíso

Viña del Mar, Chile

pp. 62-90

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Universidad Autónoma del Estado de México

<http://redalyc.uaemex.mx>



Indígenas y afrodescendientes en la universidad colombiana: nuevos sujetos, viejas estructuras*

Indigenous and afro-descendants in the colombian universities: new subjects, old structures

José Antonio Caicedo Ortiz**
Elizabeth Castillo Guzmán***

Resumen

El reconocimiento de los grupos étnicos en Colombia ha significado un logro importante en materia de derechos para el país. Sin embargo en el plano de las políticas educativas, este mismo reconocimiento ha hecho más evidente los graves problemas de inequidad, exclusión y discriminación de nuestro sistema escolar. Nos interesa en este trabajo analizar algunos aspectos históricos, políticos e institucionales comprometidos en el fenómeno del ingreso de estudiantes indígenas y afrocolombianos a la educación superior, para poder problematizar la manera como la universidad colombiana ha enfrentado los retos de esta multiculturalidad.

Palabras clave: indígenas, afrodescendientes, derechos, multiculturalidad, universidad

Abstract

The recognition of the ethnic groups in Colombia has meant a major achievement in the field of rights for the country. However at the level of educational policies, this same recognition has made the serious problems of inequality, exclusion and discrimination of our school system more evident. In this work we are interested in analyzing some historical, political and institutional aspects committed in the phenomenon of the entry of indigenous students and afroco-

* Recibido: junio 2008. Aceptado: julio 2008.

** Departamento de Estudios Interculturales, Universidad del Cauca, Colombia.
E-mail: joseortiz@unicauca.edu.co

*** Departamento de Estudios Interculturales, Universidad del Cauca, Colombia.
E-mail: elcastil@unicauca.edu.co

Colombians to superior education, to be able to analyze the way as the Colombian university has faced the challenges of this multiculturality.

Key words: indigenous, afro-descendants, right, multiculturalism, university

1. Introducción

Vistos históricamente como minorías, y culturalmente subordinados al proyecto de nación, el reconocimiento de los grupos étnicos ha significado un logro importante en materia de derechos. Sin embargo en el plano de las políticas educativas, este mismo reconocimiento ha hecho más evidente los graves problemas de inequidad, exclusión y discriminación que contiene nuestro sistema escolar desde sus orígenes. Al igual que otros países del continente, Colombia experimentó para los años noventa, la era democratizadora derivada de las reformas a sus constituciones. En el marco del estado liberal y la economía de mercado, países como el nuestro, asumieron en su discurso fundacional, la diversidad cultural como rasgo de la nacionalidad, y consagraron los derechos de la multiculturalidad, entendida como grupos étnicos. En el terreno educativo se asumió la perspectiva de la etnoeducación¹ sobre todo para el nivel de la educación básica y media. En el ámbito de la educación superior, el derecho de las llamadas “minorías étnicas” ha contado con un tratamiento marginal. De la mano de los derechos han surgido demandas represadas e invisibilizadas por décadas.

Nos interesa en este trabajo abordar algunos aspectos referidos al modo como particularmente la universidad colombiana ha enfrentado los retos de esta multiculturalidad. Consideramos fundamental mostrar elementos históricos, políticos e institucionales presentes en el fenómeno concreto del ingreso de estudiantes indígenas y afrocolombianos a la educación superior. Este ejercicio, permite abrir el debate sobre las condiciones de posibilidad que tienen los derechos de la multiculturalidad en el marco de estados como el nuestro, cuya retórica sobre la diversidad poco tiene que ver con las acciones de garantía de los derechos.

Trataremos de abordar el debate en dos planos. El primero referido a comprender la naturaleza histórica, política y cultural de la universidad colombiana, y en esa medida sus límites y posibilidades en relación con las demandas de la multiculturalidad. El segundo plano se refiere a los sujetos étnicos, vistos desde la experiencia concreta del acceso de los afrocolombianos y los indígenas al sistema universitario colombiano. Para finalizar mostraremos el ámbito de experiencias significativas que han logrado avances importantes en la relación grupos étnicos y la formación superior.

1 Este concepto hace referencia a la educación para los grupos étnicos en Colombia entendida como: “el proceso social permanente de reflexión y construcción colectiva, mediante el cual los pueblos indígenas y afrocolombianos fortalecen su autonomía en el marco de la interculturalidad, posibilitando la interiorización y producción de valores, de conocimientos, y el desarrollo de habilidades y destrezas conforme a su realidad cultural, expresada en su proyecto global de vida.” (MEN, 1996:34). De otra parte, en el decreto 804 de 1995 se determina que la Etnoeducación hace parte del servicio educativo.

2. La universidad en la encrucijada de la modernidad, la colonialidad y la diferencia cultural

En el marco de las reformas multiculturales de la sociedad colombiana, le compete al Estado garantizar los derechos étnicos consagrados en la carta constitucional. Estos derechos implican el acceso de los miembros de estos grupos a la educación superior, vista como uno de los canales de movilidad social y espacios para remediar la exclusión histórica que han padecido. Sin embargo, aunque la constitución lo reconozca, las políticas de garantía de los derechos chocan con la historia de larga duración que precede a las instituciones del estado, en la cual la universidad es quizás de las que menos ha logrado flexibilizarse de cara a la materialización de las acciones afirmativas en el marco del multiculturalismo.

Este planteamiento implica entender la concepción histórica de universidad que prima en nuestro medio. En tanto invención moderna, la universidad nació como espacio de exclusión de la diversidad, en la medida que sus fundamentos epistémicos, pedagógicos y culturales se fundamentan en la socialización de los valores monoculturales del eurocentrismo occidental. Reconocer esta realidad es sumamente importante para entender las razones que hacen de la universidad una institución rígida y poco flexible con las realidades de la diversidad cultural del país. A pesar de que la constitución de 1991 decretó el rasgo multiétnico y pluricultural, abriendo rutas para la transformación del sistema educativo nacional de la básica, la media y la superior, este último nivel no ha sido permeado por el espíritu de la diversidad.

La historia de la universidad en América Latina y en Colombia es también parte de la historia de la imposición del proyecto moderno encargado de llevar a cabo el progreso de la nación a través de la modernización. En este paradigma de la modernidad ha jugado un rol fundamental la noción de conocimiento, la cual ha privilegiado la herencia eurocéntrica amparada en la idea de la racionalidad occidental para el logro de sus objetivos de civilizar e ilustrar a sus ciudadanos. En ese sentido, las universidades han sido depositarias de la colonialidad del saber como modelo de conocimiento. Un conocimiento que se ampara en los criterios de la neutralidad, la objetividad y la cientificidad. Estos criterios representan la historia de la epistemología moderna y la universidad como el espacio exclusivo de legitimación de la producción de este saber.

La división jerárquica establecida entre ciencia y conocimiento local, es producto de la imposición iniciada desde el siglo XV con la expansión militar y el desarrollo comercial europeo. Esta misma distinción aplica para los espacios y para los sujetos del saber, y fue definitiva para la formación del capitalismo moderno. Por ello, la ciencia jugó un rol central en la explicación del cambio social y en el desencantamiento del mundo de la metafísica y la religión. A partir del siglo XIX hasta la actualidad, la universidad ha sido imaginada como el centro de producción y circulación del conocimiento, y ha servido a los Estados para legitimar sus acciones en nombre de la ciencia (Wallerstein, 2003).

La hegemonía que entraña este largo proceso de invención de la ciencia en occidente, ha conllevado a naturalizar la representación social del mundo universitario como el de mayor valor, lo que contraviene cualquier idea de diversidad, sobre todo en la referida a modos distintos de producción de conocimiento. Por esta razón, la universidad se resiste a asumir como conocimiento todo lo que se produce por fuera de sus lógicas, y le

es tan difícil reconocer formas de pensamiento y cosmovisiones distintas a las que se producen en su interior. Podemos afirmar, que a pesar de que en la últimas dos décadas se ha hablado mucho de metodologías de investigación participativas entre actores académicos y agentes externos a las universidades como el diálogo de saberes, la producción colectiva de conocimiento, la investigación acción participante y la investigación colaborativa, entre otras, no hay asunto más extraña a la esencia misma de la universidad, que ponerla en interlocución con su externalidad epistémica. Es decir, mientras la sociedad ha ido asumiendo gradualmente el discurso de la diversidad, y en parte se han ido modificando sus imaginarios y sus prácticas en relación con la diferencia cultural, la universidad sigue incólume ante esta realidad. En palabras de Lander (2003:22) estamos frente a una cosmovisión hegemónica asumida como un hecho natural:

“Esta es la cosmovisión que aporta los presupuestos fundantes a todo edificio de los saberes sociales modernos. Esta cosmovisión tienen como eje articulador central la idea de modernidad, noción que captura complejamente cuatro dimensiones básicas: 1) la visión universal de la historia asociada a la idea del progreso (a partir de la cual se construye la clasificación y jerarquización de todos los pueblos y continentes, y experiencias históricas); 2) la “naturalización” tanto de las relaciones sociales como de la “naturaleza humana” de la sociedad liberal-capitalista; 3) la naturalización u ontologización de las múltiples separaciones propias de esa sociedad; y 4) la necesaria superioridad de los saberes que produce esa sociedad (“ciencia”) sobre todo otro saber.”

En ese sentido, la historia de la universidad colombiana es parte también de la naturalización de los ideales liberales de la modernidad eurocentrica, y aunque nuestra realidad es producto de la colonialidad, los centros de educación superior están determinados por la impronta que ha dejado este paradigma que legó a la universidad la tarea de promover el proyecto civilizatorio occidental. Tal principio ideológico ha marcado dos aspectos que hoy son asumidos como parte de la cotidianidad del quehacer universitario: en primer lugar, las universidades siguen siendo campos de poder en los cuales se produce el conocimiento científico, entendido éste como el único válido para la interpretación de la realidad, es decir, operando como política de la verdad; de otro lado, se considera que los sujetos productores del saber están y pertenecen al mundo de las universidades y es con base en esta eficacia naturalizadora (Lander, 2003) que se asume que las universidades detentan el monopolio del conocimiento legítimo. En ese sentido, el dualismo epistémico entre conocimiento “universal” y saber “local” se expande hacia los sujetos y las identidades que ellos portan. De este modo, los sujetos étnicos son productores de conocimiento en la medida que se incorporan al mundo de la ciencia, entendiéndose el de la universidad; puesto que por fuera de sus fronteras, representan sobre todo sujetos de un saber étnico sin validez en el campo universitario. Como lo sugiere Mato (2007:64-65):

“Las referencias a la presunta existencia de dos clases de saber son frecuentes en diversos ámbitos. Según esa manera de ver el tema, una de las clases de saber correspondería a ‘la ciencia’, como modo de producción de conocimientos, y al ‘conocimiento científico’, como acumulación de conocimientos producidos

‘científicamente’, referido según los casos a una disciplina ‘científica’ en particular o al conjunto de ellas. En ciertos contextos sociales e institucionales, particularmente en universidades ‘convencionales’, agencias gubernamentales de educación (o educación superior) y/o de ciencia y tecnología, suele asumirse, cuanto menos implícitamente, que este tipo de saber tendría validez ‘universal’; es decir, que resultaría verdadero y aplicable en cualquier tiempo y lugar. En el marco de esa visión del mundo, la otra clase de saber/es abarcaría una amplia diversidad de modos de producción de conocimiento y sus resultados, a los cuales, en contraposición con los de la otra clase, suele caracterizarse, según los casos, como ‘étnicos’, ‘populares’ o “locales”. En cualquier caso, suelen ser referidos como saberes ‘particulares’, es decir, ‘no-universales.’

Estas dos dimensiones diagraman la historia de la universidad como una invención de la modernidad que al mismo tiempo se proclamó como centro del saber, y que fundó en buena medida las bases de la colonialidad del saber en el continente. En ese sentido, los dos factores señalados nos sirven de premisa para entender en parte, las razones por las cuales las universidades son las instituciones del estado donde con menor eficacia y proporcionalmente en menor medida se han llevado a cabo los derechos étnicos consagrados constitucionalmente. La recién reconocida multiculturalidad se enfrenta a la larga duración de la colonialidad del saber en nuestras universidades. Esto constituye uno de los mayores impedimentos para asumir el pluralismo epistémico que subyace a la demanda que los grupos étnicos le plantean a la educación superior. En este sentido, el derecho a la educación superior comporta, al menos en este caso, un proceso que está más allá del simple acceso. Esta realidad requiere remontarse a la historia misma de la universidad y a su concepción como espacio aglutinador de los valores de la modernidad. Como lo señala el antropólogo Luis Guillermo Vasco (1992), profesor e investigador de la Universidad Nacional de Colombia:

“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 o los sistemas de evaluación ha sufrido modificación alguna que implique que se ha tenido en cuenta la presencia de los estudiantes indígenas.

Todo continúa existiendo sobre el supuesto de que sólo son válidas las mal llamadas ciencia y tecnología modernas u ‘occidentales’, y de que sólo con ellas es posible acceder a un conocimiento eficaz del entorno natural y social y a su manejo y transformación. En los exámenes de admisión y en los programas de las carreras no hay cabida reconocida para los conocimientos y saberes, para las metodologías de conocimiento, para las concepciones del mundo y las lógicas de pensamiento de los pueblos a los cuales pertenecen estos estudiantes, ni para el bagaje propio y específico que puedan tener y aportar en tales campos.” (Vasco, 1992:8)

Por consiguiente, entender las limitaciones que la educación superior colombiana para garantizar los derechos étnicos a su interior, requiere los sentidos e imaginarios que ha configurado en su historia de larga duración. Representaciones bajo los

cuales los sujetos étnicos (indígenas, afrocolombianos) han sido sobre todo objeto de estudio, pero en ningún caso, productores de conocimiento. La naturalización de un dualismo epistémico, pensamiento universal-pensamiento local; así como la dualidad entre productores de conocimiento (académicos)- informantes (sujetos etnizados), explica en parte la paradoja de que muchas universidades colombianas sean hoy centros productores de saber experto sobre la diversidad, los grupos étnicos y sus derechos étnicos, pero esto se encuentre totalmente disociado de sus prácticas de formación y conocimiento. Por ello, seguramente existen tantos grupos de investigación dedicados a este fenómeno y tan pocas en sus propias disposiciones para que indígenas y afrocolombianos, con sus saberes e identidades, puedan hacer parte del campus.

3. La universidad como escenario global y neoliberal

Al igual que el conjunto del sistema escolar, la universidad en Colombia y en la región, ha sido fuertemente intervenida por cuenta de la reforma de corte neoliberal que viene haciendo carrera desde los años ochenta. Este fenómeno es determinante en las condiciones de posibilidad que tiene la multiculturalidad al interior del sistema universitario colombiano. Si bien, en el marco de la reforma constitucional de 1991 se reconoce la autonomía universitaria como un principio de su existencia y accionar, otra cosa es lo que ha venido sucediendo en el plano del financiamiento, ahora convertido en un estratégico mecanismo de regulación y control.

La reducción del Estado y la reestructuración del sistema educativo en los años noventa limitaron la disposición y la capacidad de los estados nacionales para garantizar el derecho a la educación a un amplio espectro de la población. Mucho más complejo es el caso del derecho a la educación para las poblaciones étnicas, pues las propuestas eficientistas y de calidad, imponen un ordenamiento del sistema, donde el tratamiento a este tipo de demandas, no constituyen un aspecto central, ni mucho menos un asunto para el cual se dispongan los recursos financieros requeridos. Las metas del milenio, apuntan al cumplimiento de los compromisos entablados en las agendas de organismos como el Banco Mundial, marco en el cual los principios constitucionales se subordinan a enunciados que se usan para nombrar estrategias que apuntan a cosas totalmente distintas. Un claro ejemplo de esto, es el curso que ha venido teniendo en los documentos de política global, el discurso sobre la igualdad y la equidad. En la prospectiva 2006-2010, elaborada por la Asociación Nacional de Universidades ASCUN (2007:18), se señala:

“la igualdad debe ser entendida como factor de la oferta de bienes y servicios y la equidad como factor de la demanda o como capacidad de usar los bienes y servicios, a partir de lo cual se incorporan criterios de justicia a las relaciones dadas en los contornos nacionales e internacionales.”

Confinada al campo del mercado educativo, la universidad está ahora ocupada por competir y ser competitiva. En este sentido las mismas directivas universitarias reconocen el cambio en su función, puesto que “las universidades tradicionales están siendo forzadas a competir por estudiantes y por fondos para desarrollar las actividades propias de su oficio” (ASCUN, 2007:17).

De otra parte, la estrategia de privatización ha generado un debilitamiento en la capacidad de las propias universidades para responder a su misión. Por esta razón, la respuesta a la demanda de los grupos étnicos en materia de educación superior se considera por fuera de las competencias del gobierno nacional. Lo que ha venido haciendo carrera en Colombia, es que cada universidad en el marco de su reconocida "autonomía" se las arregle como pueda. Por esta razón tenemos una situación irregular, en la cual se puede encontrar el caso de instituciones que no han contemplado de modo alguno la posibilidad de ampliar el acceso para estas poblaciones, al tiempo que algunas otras universidades han asumido con serias restricciones una flexibilización en sus políticas de acceso. Esto expresa la ausencia de política en materia de educación superior para los grupos étnicos. Por ello se plantea crudamente:

"En tal sentido, la sociedad deberá buscar las formas de avanzar en buscar un equilibrio para asegurar que los grupos vulnerables y minoritarios puedan tener acceso a educación superior, ante la incapacidad de los gobiernos para satisfacer las crecientes demandas." (ASCUN, 2007:19)

Consagrado en la constitución colombiana, el derecho a la educación superior para los grupos étnicos deja de ser en la práctica, una tarea del estado. Las universidades resienten la carencia de herramientas para enfrentar este reto, y termina delegándose en la sociedad la responsabilidad de garantizar los derechos fundamentales de estos grupos.

A pesar de contar con herramientas como la establecida con la ley 30 de 1992, la vocación democrática de las universidades se ha venido desplazando hacia una funcionalidad económica, bajo la cual las políticas de conocimiento en vez de lograr una apertura o flexibilización para el ingreso de las poblaciones étnicas, se reafirman en las viejas maneras de profesionalización, ahora en la perspectiva del mercado. En ese sentido, aunque la carta constitucional y sus reglamentaciones definen la obligatoriedad de responder al derecho que las poblaciones étnicas tienen de acceder a la educación superior, este derecho se restringe ante la imposibilidad de contar con lineamientos que animen en las universidades reformas curriculares que favorezcan la permanencia del "estudiantado étnico," por la falta de adecuación de planes de estudio a sus particularidades culturales, y la definición de campos de formación más pertinentes a las necesidades que sus planes de vida vienen señalando. Lo que prima, son orientaciones conducentes a reducir el tiempo de duración de los programas de pregrado; alinderar los enfoques formativos en la lógica de las competencias globales de los mercados laborales, e insistir en una educación superior transnacionalizada.

Aunque en Colombia contamos con un importante desarrollo normativo en lo referido al tratamiento de la educación para los grupos étnicos o política etnoeducativa², este derecho sólo se aplica en la educación básica y media. En educación superior,

2 Una vez reconocida constitucionalmente la diversidad étnica y cultural, se reglamentaron en materia educativa un apartado de la ley general de educación en 1994 en la cual se establece, Artículo 56, que: "La educación en los grupos étnicos estará orientada por los principios y fines generales de la educación establecidos en la presente ley y tendrá en cuenta además los criterios

no se cuenta con ningún tipo de normatividad que determine la manera como ésta se relaciona con la etnoeducación. Es importante resaltar el vacío normativo e institucional que pesa en el tema de educación superior y grupos étnicos. A pesar de que se ha avanzado en la apertura de cupos para estudiantes indígenas y afrocolombianos en algunas universidades como lo veremos más adelante, no existe una política oficial que regule, no solo la condición de ingreso a los centros de educación superior, sino que facilite las condiciones de permanencia y las reformas curriculares que se requieren para llevar a cabo una verdadera acción afirmativa en las universidades.

Cada vez más, la universidad se ve subordinada al modelo de estandarización y competitividad que imponen las agendas multilaterales, en el cual el conocimiento asumió abiertamente su carácter mercantil y de consumo. En este escenario, las aspiraciones de los afrodescendientes e indígenas en el campo de la educación superior no ocupan renglón alguno.

Según los estudios realizados por el Observatorio de la Educación Superior de América Latina y el Caribe IESALC-UNESCO, la región vive una tercera reforma caracterizada por la masificación, las regulaciones y la internacionalización. Esto significa que la vocación de las universidades ha cambiado en la medida que las reformas provenientes del modelo global liberal, le imponen nuevas tareas, una de las cuales opera sobre el acceso. En esa medida la oferta se adecua, no se amplía. Por esta razón se reconfiguran los sistemas de educación superior para garantizar mayor número de estudiantes sin elevar los costos de funcionamiento de las entidades. Bajo los parámetros de excelencia e investigación de punta, las universidades han caído en la espera del estímulo a la tarea de hacer bien la reforma. El resultado es poco halagador. Cada vez hay más demanda, quedan más jóvenes por fuera del sistema, y se produce conocimiento bajo el modelo de franquicias de la ciencia y la tecnología. Sin embargo en el lenguaje institucional prolifera una retórica que enaltece y valora positivamente la existencia de la diversidad, pero cuya existencia concreta no se materializa:

“La universidad tiene un importante papel para jugar en este momento para promover el dialogo intercultural y la construcción de una cultura de la paz, tolerancia y convivencia. Igualmente debe interesarse más por el estudio profundo de las características de las civilizaciones que permitan explicaciones y comprensiones de comportamientos sociales en un ambiente de pluralismo y tolerancia.” (ASCUN: 2007:20)

El lema educación para todos, ha puesto a la universidad a resolver un problema histórico de inequidad educativa. En el trabajo referido anteriormente, ASCUN (2007) señala que en materia de diversidad e inclusión, la tendencia ha sido sobre todo a favorecer el acceso a algunos miembros de grupos poblacionales que no logran los bene-

de integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. Tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización protección y uso de las lenguas vernáculos, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura” (MEN, 1994:34). Posteriormente en 1995 se expide el decreto 804, instrumento con el cual se especifican las características de este derecho educativo para los grupos étnicos (MEN, 1995).

ficios y que siguen siendo objeto de algún tipo de discriminación. En este sentido, las acciones emprendidas hasta ahora se ubican más en la idea de compensar la falta de acceso de los grupos étnicos a la educación superior, que de garantizar su derecho a la educación superior.

En el año 2006 la Procuraduría General de la Nación encargó la realización de un estudio denominado El Derecho a la Educación. Los resultados de este trabajo generaron revuelo en el ambiente institucional, pues más que producir recomendaciones, la investigación significó en una verdadera denuncia respecto al desmonte de la cultura de los derechos en nuestro país. Para este análisis es fundamental traer a colación algunos de los aspectos señalados en este informe respecto a lo que acontece sobre el derecho a la educación para los grupos étnicos:

“La prohibición de exclusión conlleva, por supuesto, la obligación del Estado de garantizar todos los derechos, entre ellos el derecho a la educación al cual se ha referido de manera concreta la comunidad internacional obteniendo consensos que obligan a los gobiernos a garantizar a las minorías nacionales su educación en todos los niveles, el reconocimiento a crear instituciones que respondan a sus necesidades particulares, la participación en la formulación de sus propios programas educativos, el acceso a la formación profesional, el aprendizaje a leer y escribir en su propia lengua, y la adquisición de conocimientos generales comunes con la sociedad nacional.” (Procuraduría General de la Nación, 2006:134)

Es justamente el sentido del derecho el que viene haciendo crisis en el debate sobre las políticas educativas para los grupos étnicos, pues se ha producido un desplazamiento normativo que le resta valor jurídico a los derechos e impone los lineamientos de las políticas globales sobre los principios constitucionales. Por esta razón es más importante internacionalizar la educación superior, que reconfigurar el sistema universitario para cristalizar el reconocimiento jurídico de los grupos étnicos.

Según este mismo estudio, la tasa de analfabetismo en el país para el año 2003 fue de 17,7% para indígenas y de 13% para negritudes, siendo el promedio nacional de 7,8% para la población de 15 años y más. El porcentaje de población que no alcanza la educación media es de 82,5% para indígenas y de 76,3% para afrocolombianos. Las cifras construidas con base en los indicadores que provee el propio Ministerio de Educación Nacional, expresan una grave situación de inequidad para estas poblaciones. Con este argumento, el mismo Ministerio de Educación Nacional ha organizado el tratamiento de los problemas señalados bajo el esquema de atención a población vulnerable.

Otro dato importante es el referido a los niveles de escolaridad alcanzados en el país. Para la población colombiana de 18 y más años, solo el 37% ha logrado culminar la educación media completa, y cursaron o están cursando educación superior. En el caso de los indígenas la cifra corresponde al 23%. Para las poblaciones afrocolombianas se trata del 33%. En este sentido cabe preguntarse, cuáles son las disposiciones que se requieren para dar cumplimiento a lo establecido en el Convenio 169 de la OIT y refrendado como Ley 21 de 1991 en Colombia, cuando señala que se debe “Adoptar las medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional”.

Contamos en el país con cerca de 240 instituciones de educación superior entre universidades, instituciones universitarias, instituciones técnicas e instituciones tecnológicas. Las estadísticas oficiales más recientes³, señalan que del total de la población colombiana el 14.06% se autoreconoce como perteneciente a alguno de los cuatro grupos étnicos reconocidos. Las mismas cifras reportan que el 10,5% de la población se reconoce como afrocolombiano y/o raizal; el 3,4% como indígena; y el 0,01% como Rom o gitano⁴. Este complejo panorama de nuestra multiculturalidad demanda del sistema educativo colombiano una postura más autónoma y responsable en el sentido de favorecer las posibilidades que la diversidad puede otorgar a las propias universidades. Es posible que la disposición a esta pluralidad conlleve importantes y necesarios cambios en una estructura envejecida, cuya tarea civilizatoria no ha cambiado mucho en los últimos siglos.

4. Los indígenas en la universidad, el acceso incluyente

“Los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural.”

(Artículo 68 de la Constitución Política de Colombia)

El debate sobre el acceso de las poblaciones indígenas a las universidades e instituciones de educación superior colombianas es un fenómeno que se ha hecho visible recientemente en el marco de los derechos de la multiculturalidad. Sin embargo es importante iniciar este apartado señalando que un número importante de quienes hoy se desempeñan como líderes e intelectuales indígenas, recibieron formación profesional en universidades públicas y confesionales, en una época en la cual esto no era visto como un derecho cultural sino como un logro personal, que implicaba aceptar los modelos educativos existentes en las entidades a las cuales ingresaban. Basados en su propia experiencia personal, ellos y ellas han planteado en muchos escenarios públicos, las dificultades y tensiones que enfrentaron al tener que responder a las condiciones culturales e ideológicas preponderantes en las instituciones de educación superior en las cuales se formaron, y muchas veces las situaciones de maltrato y discriminación que tuvieron que vivir por su condición étnica, de género y lingüística. Se trata de una generación de indígenas que se tituló antes de la reforma constitucional del 91.

En los noventa se obtiene el reconocimiento de los derechos étnicos, y la pregunta por la educación superior empieza a adquirir importancia. En los últimos años se han realizado dos encuentros sobre Educación Superior y Pueblos Indígenas en Colombia,

3. Departamento Administrativo Nacional de Estadística, DANE (2007).

4. Es necesario señalar que los datos oficiales sobre los cuales nos hemos apoyado tienen serias diferencias con los de las organizaciones sociales, quienes señalan la reducción estadística de la población étnica en el último censo DANE 2005.

auspiciados por IESALC-UNESCO⁵. Se han realizado cerca de cuatro investigaciones de carácter nacional y se han publicado tres libros dedicados al tema.

Para abordar el panorama nacional tendremos en cuenta dos planos del fenómeno. El primero referido al diagnóstico producido por la organizaciones indígenas respecto a la situación de los estudiantes universitarios indígenas, y el segundo focalizado en los problemas de orden institucional y de política educativa que enfrentan las universidades que han asumido la política de admisión a poblaciones indígenas.

El estudio realizado en el 2004 por la Organización Nacional Indígena de Colombia ONIC en convenio con IESALC-UNESCO, señala la inequidad en el acceso a la educación superior como el mayor problema que enfrentan los pueblos indígenas en esta materia. Esta investigación se realizó indagando directamente con las organizaciones y autoridades indígenas de los distintos pueblos, las características de sus estudiantes universitarios. En ese sentido, las estadísticas que se produjeron no responden a los reportes oficiales o institucionales en el campo de la educación superior. Según el estudio en mención, se establece que para el año 2000 el total de matrícula en educación superior en el país era de 759.007 estudiantes, de los cuales el 0,60% correspondía a estudiantes indígenas. El pueblo con mayor participación en la matrícula es el pueblo Wayuú que representa el 63% del total del estudiantado indígena en universidades e instituciones técnicas y tecnológicas.

La mirada de las organizaciones indígenas en la indagación realizada a nivel nacional plantea un panorama bastante complejo, en el cual se señalan los siguientes asuntos como los factores que impiden y limitan el acceso de las poblaciones indígenas a la educación superior (Pancho et. al., 2004:73-78):

- Las dificultades de orden económico y de logística constituyen el principal obstáculo para acceder a la educación superior, cuenta habida que la concentración de las instituciones de educación superior en áreas urbanas y la modalidad de sistemas de formación presencial, implican que el ingreso a la universidad conlleva la reubicación del estudiante en la ciudad, asunto para el cual, la gran mayoría de la población no cuenta con los recursos que demanda este tipo de cambio de vida.
- El desconocimiento de políticas y convenios es un aspecto que impide que las comunidades y sus miembros consideren la posibilidad de acceder a las universidades. En este sentido la divulgación sobre convenios, acuerdos, sistemas de becas etc. no ha sido una tarea asumida.
- La grave situación de muchas comunidades en situación de marginalización que aún no acceden a los niveles de educación básica es un factor que impide la participación de estas poblaciones en la oferta existente en educación superior.

Según este trabajo, para el año 2002 existía un total de 4.625 indígenas entre estudiantes y egresados. En promedio las organizaciones plantean que de cada 1.000 jóvenes indígenas, 72 acceden a instituciones de formación superior. De los 82 pue-

5 Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.

blos indígenas existentes en el país, acceden a la educación superior miembros de 12 pueblos. De otra parte, en esta investigación se reporta que la concentración de los estudiantes indígenas por áreas de conocimiento es de un 23% en el campo de la educación, un 1,9% en agronomía, veterinaria y áreas afines. El nivel más bajo de participación es en bellas artes con un 0,3% (Pancho et. al., 2004:117).

¿Qué sucede con los estudiantes indígenas en las universidades y centros de educación superior una vez ingresan a los programas?

El balance que se ha producido en relación con la permanencia y finalización de los estudios, así como el retorno de los indígenas universitarios a sus comunidades de origen es bastante problemático. El problema de la deserción es de esta magnitud:

“casi el 80% de los estudiantes indígenas que ingresan a la educación terciaria no logran completar sus estudios, y que abre necesariamente un nuevo camino en la búsqueda de una efectiva participación en la educación superior de los pueblos indígenas, en el marco de una alianza solidaria entre gobierno, comunidades indígenas y universidades.” (Pancho et. al., 2004:23)

Como lo señalamos no existe en el campo de las políticas en educación superior normativa alguna en relación con el acceso, mucho menos con la permanencia de los estudiantes indígenas en los programas universitarios. Si bien se cuenta con el Fondo de Becas Alvaro Ulcué⁶ creado en 1990 para facilitar el ingreso de estudiantes indígenas a programas de pregrado y postgrado, según el estudio realizado por la ONIC, hasta el año 2002 el Fondo reportaba 1.369 estudiantes indígenas beneficiarios de sus recursos, cifra que corresponde en su momento al 29,6% del total de población indígena matriculada en universidades e instituciones de educación superior. De este modo, la única disposición gubernamental existente en este ámbito, es insuficiente para el nivel de necesidades existente entre la población universitaria indígena.

Los problemas referidos a la deserción están íntimamente ligados con las formas como acceden los indígenas a las universidades. En este sentido es de resaltar que las políticas de acceso en las universidades expresa una situación bastante heterogénea. En algunos casos, las instituciones de educación superior cuentan con acuerdos o resoluciones que determinan criterios de acceso a los miembros de comunidades indígenas. Ejemplo de ello son: la Universidad del Valle que ha estipulado condiciones de excepción para sus procesos de admisión para indígenas y afrocolombianos (se reserva el 4% de cupos de cada programa académico para cada etnia); igualmente la Universidad Nacional de Colombia que, desde 1986, cuenta con un programa para miembros de las comunidades indígenas para que realicen su formación profesional (2% de los cupos que ofrece la Universidad en todas sus carreras y sedes).

Entre las universidades públicas que cuentan con algún tipo de mecanismo que reconozca condiciones especiales para el acceso de los indígenas, se encuentran las siguientes: la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en Bogotá; Universidad Peda-

6 Este Fondo surgió adscrito a la Dirección de Asuntos Indígenas del Ministerio de Gobierno (actualmente Ministerio del Interior y de Justicia), y al Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX).

gógica Nacional de Colombia en Bogotá, la Universidad de la Amazonía, la Universidad Tecnológica de Pereira, la Universidad del Atlántico, la Universidad de Nariño, la Universidad de Caldas, la Universidad de Córdoba, Universidad del Tolima, la Universidad del Magdalena y la Universidad del Cauca (Pancho et. al., 2004:183)

Respecto a las políticas de ingreso, el estudio realizado en cinco universidades colombianas⁷ por el equipo de la Universidad Pedagógica Nacional señala que en éstas, las políticas de ingreso dispuestas se presentan como una gestión voluntarista y reactiva:

“la primera caracterizada por la animosidad de algunos actores institucionales quienes, a partir de sus propias consideraciones, promueven el ingreso de dichas poblaciones. No obstante, una vez que inician la marcha ven truncado su desarrollo debido al cambio de los responsables de orientar lo procesos.

El componente reactivo, está ubicado en el hecho de que, ante la ‘invisibilidad’ de los mencionados estudiantes y sus consecuentes demandas de reconocimiento, algunas instituciones buscan, presurosamente, ‘satisfacer’ sus requerimientos, disponiendo acciones remediales a sus problemas previendo el aumento en su magnitud.” (Guido, Guevara y García, 2007:6)

Los estudios referidos señalan que uno de los mayores factores que inciden en la deserción de los estudiantes indígenas, tiene que ver con las precarias condiciones económicas en las que ellas y ellos deben asumir su estadía en las ciudades donde funcionan los programas. De este modo, la alternativa ha sido en muchos de los casos, recurrir a una economía informal universitaria (ventas de comida, de servicios de telefonía celular, de artesanías etc.) para lograr ingresos mínimos. Estas situaciones limitan las posibilidades de asumir la condición universitaria en pleno sentido, y ponen en un lugar aún más vulnerable a este tipo de estudiantado.

Esta situación pone en cuestión la manera como se está asumiendo el acceso al derecho de educación superior, pues es definitivo que este no se garantiza con el otorgamiento de un cupo. Las demandas que derivan del acceso de poblaciones indígenas a las universidades tienen que ver con el sistema universitario en su conjunto. En esa medida, los diagnósticos insisten en avanzar en la comprensión del problema y entender que de la mano de los mecanismos de acceso se deben asegurar las debidas condiciones de adaptabilidad curricular, pedagógica, de bienestar etc. (Guido, Guevara y García, 2007:6).

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-contextos indígenas. 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 de la oferta y la garantía de la permanencia.

En el terreno de estos procesos se destaca la experiencia de la Universidad Nacional de Colombia, que es la institución que concentra el mayor número de estudiantes

7 Universidad de Antioquia, Universidad del Cauca, Universidad del Magdalena, Universidad de la Amazonía y Universidad de los Llanos.

indígenas en el país. Desde 1986 cuenta con el Acuerdo 22, bajo el cual se crea un programa de acceso especial. El surgimiento de esta iniciativa expresa un caso particular en el sentido que se da:

“como producto de una conciencia y un trabajo permanente de profesores e investigadores de la Universidad Nacional vinculados a las Ciencias Humanas (lingüistas, antropólogos, sociólogos) y que realizaban trabajo de investigación con comunidades.” (Mayorga, 2003:98)

En 1990 se crea el Programa de Admisión Especial (PAES) adscrito a la Vicerrectoría de Bienestar Universitario, con el cual se busca facilitar, en condiciones de equidad y calidad, el ingreso a la educación superior a los jóvenes pertenecientes a grupos de población vulnerables (indígenas, mejores bachilleres de municipios pobres, comunidades afrodescendientes). En este marco institucional se ha venido desarrollando el trabajo de acompañamiento y seguimiento a los estudiantes indígenas. En términos de la educación superior, este es el proceso más consolidado en el país, pues ha logrado configurar e institucionalizar un modelo de acompañamiento y seguimiento integral a los estudiantes que ingresan a los diferentes programas. Entre las diversas estrategias que se promueven se encuentran los Grupos de Trabajo, orientados a su vinculación a proyectos específicos, han contribuido a la consolidación de las acciones formativas. Igualmente se desarrolla un proceso de inducción que permite a los estudiantes prepararse para la vida universitaria y la vida en ciudades como Bogotá, Medellín, Manizales o Palmira. Igualmente existe una oferta de acompañamiento y seguimiento, que contempla.

Del mismo modo se promueven procesos como las Mingas de Pensamiento, espacios en los cuales se reflexiona en torno a la experiencia intercultural vista por los estudiantes indígenas. También se adelantan talleres, encuentros y reuniones de estudiantes y egresados con el fin de reflexionar de manera particular sobre la relación universidad y pueblos indígenas. En el marco de este programa se han venido adelantando acciones tendientes a sensibilizar y comprometer a docentes y administrativos con el tema de la diversidad. Igualmente se promueven los Encuentros de Egresados como espacio de comunicación de las experiencias de quienes han retornado a sus comunidades de origen y pueden entonces sopesar el aporte de su formación universitaria a los procesos de las mismas. Entre 1987 y 2001, la Universidad Nacional reportaba un total de 686 estudiantes indígenas y 118 egresados, de unos 24 pueblos indígenas (Mayorga, 2003:101). En el proceso de admisión del 2007 ingresaron 279 estudiantes indígenas procedentes de 14 pueblos. Adscrito al ámbito del Bienestar Universitario y por fuera de las fronteras académicas, este programa ha intentado abrirse paso en una de las universidades más prestigiosas y más antiguas del país.

Otro caso importante a destacar es el de la Universidad de Antioquia, entidad en la cual se ha venido generando un importante proceso de compromiso académico e institucional con la diversidad étnica. En este sentido vienen trabajando conjuntamente con la Organización Indígena de Antioquia en el desarrollo de dos nuevos pregrados enfocados a comunidades indígenas, se trata de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra y la Licenciatura en Gestión Comunitaria o Derecho Mayor. Estos programas diseñados en el marco de la concertación con pueblos y autoridades

indígenas, buscan formar a los futuros docentes de las comunidades indígenas bajo una perspectiva integral, unida a la convivencia con un territorio; mientras que el otro programa está relacionado con la jurisdicción indígena especial. Ambos pregrados están a cargo de la Facultad de Educación, con el liderazgo del grupo de investigación Diverser y el apoyo de la Rectoría. Este proceso se une a los esfuerzos que se han venido produciendo en materia de investigación, concretamente en la promoción de semilleros de investigación en los cuales los estudiantes indígenas cuentan con apoyo y tutoría para adelantar sus trabajos de grado en relación con los problemas de sus propias comunidades. Un aspecto final para señalar, es que en el año 2006 esta misma institución abrió la posibilidad de un concurso docente para vincular a un académico, investigador y líder indígena a los programas de educación.

En el ámbito de los procesos estudiantiles vale la pena mencionar que en algunas universidades, los indígenas han promovido importantes dinámicas de participación y organización. Este es el caso de la conformación de los Cabildos Universitarios que retomando la figura de autoridad tradicional que representa el Cabildo, han visibilizado la presencia de los estudiantes indígenas como sujetos políticos en el mundo universitario, y han buscado de esta manera legitimar sus demandas, establecer canales directos de comunicación y coordinación con las directivas, y han ampliado las fronteras del accionar estudiantil. Entre las experiencias más conocidas está la del Cabildo Universitario de la Universidad del Valle.

Para finalizar este apartado creemos importante dejar abierta la reflexión respecto a lo que las propias organizaciones señalan sobre lo que estaría expresando la participación desproporcional de los pueblos indígenas en los programas de educación superior:

“Se podría considerar y afirmar que, comunidades indígenas con una mayor población y que en cierta medida han logrado resistir, confrontar, adaptar y desarrollar condiciones mínimas, ventajosas y favorables, ante la presión y el avance del ‘mundo moderno’, han tenido mayor posibilidad y oportunidad de acceder al sistema educativo (oficial y privado).” (Pancho et. al., 2004:108)

De otra parte, y refiriéndose al programa de la Universidad Nacional de Colombia, el antropólogo Luis Guillermo Vasco (1992:4) señala:

“En muchos casos esto implica que se trata de estudiantes -y de sus familias- que tienen recursos económicos muy por encima del nivel medio de sus sociedades, cosa que los coloca en posiciones de privilegio en el seno de las mismas. Además, casi todos ellos han tenido que abandonar sus respectivas comunidades hace muchos años, precisamente como única forma de poder cursar los estudios previos exigidos para el ingreso a la Universidad, razón por la cual es frecuente que sean bastante ‘aculturados’, bastante alejados de la vida indígena, de la cual desconocen mucho y, en ocasiones, casi todo.”

Por los planteamientos expuestos en los apartados anteriores, podemos afirmar que el acceso de los indígenas a las universidades colombianas sigue anclado en la limitada idea de lo incluyente. Esto es lo que explica las dificultades para afectar el conjunto de políticas del conocimiento en los programas en los cuales participan miembros de

los 12 pueblos indígenas que logran la admisión en pregrado. La colonialidad del saber ha impuesto sobre nuestros sistemas educativos un imperativo, integrar la diferencia. En ese sentido la batalla que nos espera en los próximos años es por lograr una flexibilización real del sistema de educación superior.

Con la alternativa asumida por el Consejo Regional Indígena del Cauca CRIC, en cuanto a la creación de la Universidad Autónoma Intercultural Indígena UAIIN, se pone en cuestión la posibilidad de pensar que la respuesta a la multiculturalidad puede provenir de viejas y ancladas estructuras. Una de las razones que públicamente han expresado los líderes del CRIC para haber dado lugar a este proceso, es la imposibilidad que encuentran en las universidades del país de flexibilizar sus políticas y sus prácticas para dar paso a cierto grado de interculturalidad⁸. Luego de varias décadas de lucha por un sistema de educación propia, y del paso de más de un centenar de indígenas por las universidades, las comunidades agremiadas en esta organización decidieron crear su propia educación superior para ofrecer los programas que requieren los planes de vida de sus pueblos y culturas. México vive de cerca hace varios años un proceso parecido... ¿será entonces necesario darle vida a una nueva institucionalidad universitaria para responder a las obligaciones que comporta nuestra multiculturalidad?

5. Los afrocolombianos en la universidad: un caso de acción afirmativa

Los primeros antecedentes sobre la presencia de individuos negros en las universidades colombianas se remontan a la primera mitad del siglo XX, período en el que se hacen públicas las denuncias sobre la discriminación racial existente en el país, sobre todo de parte de quienes a partir de su ingreso a la educación superior, deben enfrentar estas situaciones.

Las acciones de algunos políticos negros⁹ vinculados al partido liberal se constitu-

8 Concretamente la noción de interculturalidad entendida como la posibilidad de ofrecer programas que contemplen los saberes disciplinares y los saberes indígenas; que puedan contar con docentes provenientes de la universidad y de la intelectualidad indígena, y que respondan no sólo a las propias trayectorias de las disciplinas y la ciencia, sino también a los proyectos y planes de vida de los pueblos indígenas.

9 Las formas de resistencia de los descendientes de esclavos africanos en nuestro país se remiten a luchas cimarronas y las dinámicas de automanumisión entre los siglos XVI y XIX; al igual que los fenómenos de toma de tierras a finales de este último siglo y comienzos del XX. En el periodo de constitución de la actual república, las primeras manifestaciones se presentaron por parte de políticos liberales ilustrados a comienzos del siglo XX quienes visibilizaron el problema racial de la sociedad colombiana, incluso al interior del partido liberal del que hacían parte. Se destacan las figuras de políticos caucanos como el intelectual y congresista de origen guapireño Sofonías Yacup (1984-1947) y Natanael Díaz en Puerto Tejada. En el departamento del Chocó sobresalieron las figuras del senador Diego Luís Córdoba, fundador del departamento del Chocó (1907-1964), Manuel Mosquera Garcés, Ramón Mosquera Rivas y Adrián Arriaga Andrade, quienes fueron los primeros negros en llegar al congreso de Colombia y desde su condición de parlamentarios visibi-

yeron en las primeras manifestaciones por la dignificación de la gente negra en Colombia durante el siglo pasado. Es necesario señalar que la formación universitaria se convirtió en el principal canal de movilidad para un reducido sector, en un momento en el cual no existía normatividad alguna que reconociera derechos de estas poblaciones. Por estas razones, la educación se configuró en un medio fundamental para el acceso de individuos negros a las estructuras administrativas regionales y nacionales del estado. Un ejemplo de esto se presentó en regiones como el Chocó, donde desde los años veinte y treinta, los estudios secundarios se realizaban en las ciudades del interior y estaban restringidos para unos pocos, especialmente para pequeñas elites que habían logrado acumular capital económico por medio de actividades artesanales y comerciales:

“El objetivo estratégico del proyecto de vida familiar se convertía en la educación para los hijos, entendida como la mejor garantía de ascenso social. Con la “toma del poder” político y administrativo local por parte de las elites negras y mulatas sucedió primero en Chocó en los años 40 y mas adelante en el Pacífico centro y sur, la educación era un pasaje necesario para luego acceder a los puestos públicos y dar el salto social que ello implicaba.” (Agudelo, 2005:57)¹⁰

La relación de la población afrocolombiana con la educación superior contiene un signo histórico que sobrepasa los objetivos del acceso a los centros universitarios, y se plantea en términos de la dignificación de su condición histórica dadas la invisibilidad y la discriminación racial que limitaron su participación en las estructuras educativas, laborales y políticas del estado y la sociedad. Por ello, la educación superior ha sido parte de las conquistas individuales de personas negras que han encontrado en ésta una forma de obtener respeto y mermar el impacto del racismo. Esto se refleja en el pensamiento de Diego Luís Córdoba cuando afirmaba en su calidad de parlamentario en la primera mitad del siglo XX que “por la ignorancia se desciende a la servidumbre; por la educación se asciende a la libertad”.

La confianza depositada en la educación ha conllevado asignarle un sentido dignificador, por esto la educación superior representa un aspecto muy importante en la historia de las reivindicaciones de la población afrocolombiana, pues ésta ha sido la puerta de acceso a ciertas esferas institucionales:

“La intelectualidad negra del norte del Cauca surge y tiene su mayor apogeo entre 1930 y 1950, cuando graduados de las universidades de Popayán y Bogotá, retornan a la comarca las figuras de Jorge Fidel Fory, Alejandro Peña, Natanael Díaz, Gonzalo Lerma, Rafael Cortez Vargas, Miguel Gómez y Arquímedes Viveros, quienes representaron los intereses políticos y económicos de los pobladores, frente a la lejana Popayán, y quienes igualmente se proyectaron en el ámbito nacional como congresistas, en la Cámara y en el Senado de la República, a partir de ser militantes en el partido liberal. Por tanto no es casual que este liderazgo

lizaron el problema racial como una práctica constitutiva de la institucionalidad colombiana.

10. Agudelo afirma que este proceso se extendió al Pacífico centro y sur a excepción de Tumaco, donde la elite blanca continuó controlando gran parte de la administración pública.

político haya tenido su auge en el período de la República Liberal (1930-1945) y a través del gaitanismo.” (Hurtado, 2000:15)

Con el ingreso a universidades en ciudades como Bogotá, Medellín, Cali y Popayán, esta minoría negra, proveniente del Pacífico, la Costa Atlántica y el norte del Cauca fundamentalmente, enfrentó el fenómeno del racismo y la discriminación racial por fuera de sus contextos originarios, y en el marco instituciones diseñadas para las elites y clases medias mestizas. Este hecho fue definitivo en la reivindicación adelantada por las elites políticas negras entre las décadas del treinta y el cincuenta, lo cual las llevó a tomarse las banderas de lucha por la igualdad de los negros, asociando sus reclamos a la exclusión que la nación venía ejerciendo en sus lugares de origen:

“Desde principios del siglo XX, líderes como el político chocono Diego Luís Córdoba (1907-1964) proponían el reconocimiento del derecho a la educación para las poblaciones negras a partir de la eliminación del racismo y la conquista de sus derechos. Dadas las nuevas posibilidades que la escuela ofrecía a las poblaciones negras, hasta entonces excluidas del acceso a su saber-poder, ‘la inserción del negro en la escuela, como fenómeno que marca el inicio del siglo XX, es entendida como practica liberadora’. La escolarización en el Chocó fue marcando al avance de otros procesos como la vinculación a la vida política y la emergencia de la primera generación de intelectuales negros.” (Rojas y Castillo, 2005:71)

El racismo cultural y epistémico experimentado en el mundo universitario, motivó en muchos estudiantes negros, una dinámica intelectual y política que propició espacios y formas de reflexión en torno a su condición racial en el interior de las universidades. Una expresión de este fenómeno es el Movimiento Nacional Afrocolombiano -Cimarrón- el cual surgió como Grupo de Estudios Soweto en la Universidad Tecnológica de Pereira¹¹ en los años setenta, bajo el liderazgo de Juan de Dios Mosquera, y un grupo de estudiantes de Buenaventura y Cali especialmente. Debido al racismo epistémico que enfrentaban, pues no había formación alguna sobre su historia como descendientes de africanos, en su condición de universitarios negros, ellos se organizaron en pro de sus derechos:

“A mediados de los años 70 se crean algunos círculos de estudio conformados por intelectuales y estudiantes afrocolombianos; uno de los más notorios es el CIDCUN, Centro para la Investigación de la Cultura Negra, creado por Smith Córdoba quien dirige también la publicación del periódico Presencia Negra. En esa misma década se crea la Fundación Colombiana de Investigaciones Folclóricas y el Centro de Estudios Afrocolombianos, dirigidos por Manuel Zapata Olivella. También surge el Centro de Estudios ‘Franz Fanon’, dirigido por Sancy Mosquera, otro intelectual negro. Pero el espacio que adquiriría más trascendencia y continuidad al convertirse en proyecto político es el Centro de Estudios Soweto, transformado en Movimiento ‘Cimarrón’...” (Agudelo, 172:2005)

11. Esta universidad se encuentra en una zona de la región andina y cafetera, en la cual predomina población blanco-mestiza.

La visibilización de lo afrocolombiano en la década del setenta tuvo como condición de posibilidad, la realización del Primer Congreso de la Cultura Negra de las Américas en la ciudad de Cali en 1976, liderado por el intelectual Manuel Zapata Olivella, quien empezaba a ganar reconocimiento en el país. Sumado a esto, ya circulaban en el contexto nacional los referentes de la lucha por los derechos civiles en Norteamérica, la lucha antiapartheid en Sudáfrica y las guerras por la descolonización en África. Estos procesos se convirtieron en referentes reivindicativos para los estudiantes universitarios que rápidamente tomaron como iconos a personajes como Martin Luter King, Malcon X, Frantz Fanon y Patrice Mulumba entre otros; así como sus discursos ideológicos, los cuales empezaron a introducirse en círculos de estudio universitarios.

Para este segundo momento de presencia afrocolombiana en el ámbito universitario, iniciado desde los años setenta, son dos los referentes a tener en cuenta, de una parte la configuración de un pensamiento sobre la negritud, producto de los acontecimientos globales referidos anteriormente; y en segundo lugar, la emergencia de los estudios antropológicos sobre las poblaciones negras en las universidades y centros de investigación en el país, fundamentalmente promovidos por la antropóloga colombiana Nina S. de Friedmann. La noción de cultura negra con rasgos de diferenciación del resto de la sociedad empezaba a erigirse como discurso legítimo de la nacionalidad colombiana y en el marco de esta coyuntura, se dará existencia a grupos como Cimarrón que dio lugar a uno de los dos grandes movimientos sociales afrocolombianos del país junto con el Proceso de Comunidades Negras -PCN-, surgido en el contexto del cambio constitucional de 1991.

El proceso universitario de las personas negras en Colombia ha estado marcado por concepciones que en distintos momentos han otorgado un significado singular a este proceso. En primer lugar encontramos el sentido atribuido por parte de los primeros negros universitarios del siglo XX para quienes la educación es vista como una práctica liberadora. Posteriormente por la influencia de las luchas por los derechos civiles vendrá la idea de ver en la educación una práctica igualitarista, en la medida que la formación superior se asume como un medio de autoafirmación de la negritud. Este planteamiento implica una afectación en las formas de conocimiento, ahora ocupadas de superar la invisibilidad de la raíz africana a través del estudio de la historia, las trayectorias de los líderes y pensadores negros. De este modo se plantea una ruptura respecto al discurso hegemónico de la nacionalidad colombiana.

Ir a las universidades entonces ha representado para las poblaciones afrocolombianas y raizales una experiencia política en la cual han enfrentado las implicaciones de su condición minoritaria; la lucha por sus derechos como ciudadanos en igualdad de condiciones, y su afirmación como sujetos de la historia africana. Por estas razones, la formación universitaria ha tenido un papel fundamental en la historia reciente del movimiento social afrocolombiano.

Los antecedentes señalados también nos permiten comprender las rutas diferenciadas que en materia de reconocimiento por parte del estado sobre los grupos étnicos afrocolombianos e indígenas se han adelantado en nuestro país, pues es sabido que desde la época colonial, los primeros no han tenido el mismo tratamiento por parte del "estado colonial" y mucho menos durante el estado republicano. Aunque su lucha

política y étnica data de mucho tiempo atrás¹², agenciadas por empresas familiares e individuales por integrarse a la sociedad, su visibilidad como grupo étnico es reciente, pues es casi un lugar común considerar que la emergencia de lo afrocolombiano como movimiento social consolidado se remite unos años antes de la Asamblea Nacional Constituyente y el período de reforma constitucional.

Esta larga duración ha marcado las trayectorias afrocolombianas individuales y colectivas y permite entender las condiciones de posibilidad que han tenido los individuos y pueblos afrocolombianos en su relación con los fenómenos educativos en cada época y en los diferentes contextos. Las necesidades y los derechos educativos de los afrocolombianos a lo largo de la historia, al menos en el periodo del siglo XX, han estado determinados por la herencia de la colonización que ha influido significativamente en la percepción inferiorizante que la sociedad y el estado ha construido sobre ellos, sumado a la intención integracionista de las poblaciones negras a lo largo del siglo XX.

Solo hasta finales del pasado siglo, el reconocimiento jurídico de la condición étnica de los afrocolombianos se cristalizó con la Ley 70 de comunidades negras de 1993; norma que dio existencia a los derechos étnicos colectivos, proponiendo mecanismos para la protección y desarrollo de la identidad cultural a través de una política etno-educativa¹³. Sin embargo, en relación con los derechos de inclusión en la educación superior, no se ha definido normatividad alguna para poblaciones afrocolombianas y raizales. Por esta razón las exigencias de acceso a la educación superior para los afrocolombianos y raizales se apoyan en el artículo 67 de la constitución nacional, el cual ha servido para lograr su exigibilidad como derecho fundamental. De este modo, ha sido el camino de las acciones afirmativas¹⁴, lo que ha logrado abrir las posibilidades de acceso de los miembros de las comunidades negras a las universidades.

En lo correspondiente a la ley 70 de Comunidades Negras solo el artículo 40 contempla la educación superior al considerar que:

-
12. Desde las luchas cimarronas entre los siglos XIV y XIX, las dinámicas de toma de tierras a finales de este último siglo; así como las primeras manifestaciones de políticos liberales ilustrados a comienzos del siglo XX quienes visibilizaron el problema racial de la sociedad colombiana, incluso al interior del partido liberal del que hacían parte. Entre los liberales más destacados en la primera mitad del siglo XX están Libardo Córdoba, Natanael Díaz, Sofonías Yacup, quienes fueron los primeros en este siglo en visibilizar en problema racial como una práctica constitutiva de la institucionalidad colombiana.
 13. A este respecto se cuenta con la normativa de la ley 115, el decreto 804 y de manera concreta el decreto 1122 de 1998 mediante el cual se reglamenta el artículo 39 de la ley de comunidades negras, el cual exige la obligatoriedad de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos con el fin de visibilizar en las escuelas públicas y privadas los legados de las poblaciones negras como una manera de contrarrestar la invisibilidad y el racismo escolar.
 14. El concepto de affirmative action está relacionado intrínsecamente con la lucha por los derechos civiles adelantada por la población negra en Norteamérica en la década de los sesenta. Las restricciones y negativas para el ingreso a las universidades, la falta de oportunidades en el sistema laboral y político, y las formas de racismo en la vida cotidiana, entre muchas otras situaciones, se constituyeron en el detonante para la movilización e irrupción de grupos organizados contra la desigualdad histórica.

“El Gobierno destinará las partidas presupuestales para garantizar mayores oportunidades de acceso a la educación superior a los miembros de las Comunidades Negras. Así mismo diseñará mecanismos de fomento para la capacitación técnica, tecnológica y superior, con destino a las Comunidades Negras en los distintos niveles de capacitación. Para este efecto, se creará entre otros, un Fondo Especial de Becas para educación superior administrado por el Icetex, destinado a estudiantes en las Comunidades Negras de escasos recursos y que destaquen por su desempeño académico.”

Esta normatividad viabilizó la promulgación del decreto 1627 de 10 de septiembre de 1996, por el cual el Ministerio del Interior y el Ministerio de Justicia creó el Fondo especial de Créditos para estudiantes de Comunidades Negras de escasos recursos económicos como un medio para adelantar estudios superiores. Este planteamiento sin embargo no compromete de modo alguno a las instituciones de educación superior en relación con el acceso, por ello la financiación de créditos condonables se basa en la financiación a la demanda, que sabemos es reducida. Según los datos del último censo de población realizado en el 2005, la población afrocolombiana registra los índices más bajo de acceso a la educación superior, a pesar de contar con una normatividad conquistada por las organizaciones afrocolombianas en casi quince años. Desde la perspectiva de la legislación afrocolombiana se pone la responsabilidad de la educación superior en el Estado y en menor medida en los centros de educación superior. En ese sentido, las acciones afirmativas se han constituido en el mecanismo a través del cual se han abierto las posibilidades para garantizar el derecho a la educación superior y materializar en parte su cumplimiento.

Sin embargo la forma como se han llevado a cabo las políticas de acciones afirmativas sobre la población afrocolombiana en el ámbito universitario han estado impulsadas por demandas individuales y de colectivos afroestudiantiles quienes han tomado las banderas de la inclusión de afrodescendientes en la educación superior. Esta manera marginal, sin una política nacional que la defienda rompe con el fundamento conceptual de este tipo de medidas, toda vez que a las acciones afirmativas subyace un planteamiento por la igualdad de oportunidades como medio para paliar las inequidades que padecen los grupos marginalizados y discriminados por su condición racial:

“No es posible dar una sola definición sobre la ‘acción afirmativa’. No se trata de una política en sentido estricto; es más bien el resultado de una serie de decisiones gubernamentales, disposiciones administrativas y sentencias judiciales. Sin embargo, podemos proponer para su comprensión la siguiente idea: La ‘acción afirmativa’ es un término usado para describir una variedad de acciones adelantadas por el gobierno norteamericano en el campo del empleo, la contratación federal y la educación para incrementar la diversidad o rectificar la discriminación. La ‘acción afirmativa’ es cualquier esfuerzo realizado para otorgar más oportunidades para las mujeres, las minorías étnicas, raciales o nacionales (de los Estados Unidos) que han sido discriminadas.” (Sanclemente, 2005:1)

Las acciones afirmativas, en el sentido estricto son estrategias de inclusión para los grupos que históricamente no han tenido oportunidades para vincularse a las estructuras políticas, educativas y productivas de las sociedades¹⁵. Este es uno de sus principales rasgos. Así mismo, la discriminación positiva, como también se denomina a este tipo de acciones que materializan el reconocimiento de las minorías, pretende abrir el campo de la representación en los circuitos económicos, en las esferas de la política y en los campos educativos para lograr la integración de los “desintegrados históricos”.

Lo anterior implica entender las condiciones de posibilidad para la ejecución de las acciones afirmativas en el contexto de la universidad colombiana. Una de esas condiciones es que no contamos en el país con una normatividad oficial encaminada a garantizar los derechos étnicos en las universidades. A esta situación se suma el conservadurismo de las universidades, rasgo que sólo prolonga la historia de exclusión de las minorías étnicas. Las actuales circunstancias del modelo neoliberal reducen las garantías concretas para una educación superior para afrocolombianos y raizales. De otra parte, el mayor problema para quienes acceden a las universidades es el enfrentar el racismo epistémico y cultural que subyace a las políticas de conocimiento y funcionamiento que orientan la cotidianidad de las aulas.

La inserción de personas afrocolombianas en los centros universitarios y su impacto en la transformación del sistema educativo nacional sigue siendo ilusoria. En ese sentido, evaluar la implementación de las acciones afirmativas en la educación superior requiere tener en cuenta el imaginario histórico que carga la universidad colombiana, sumado a su actual funcionamiento bajo las directrices globales y las políticas neoliberales; elementos que terminan siendo determinantes a la hora de llevar a cabo las medidas afirmativas. Dos aspectos son claves en este análisis. El primero es que son pocos los centros educativos universitarios que tienen programas especiales para estudiantes y docentes afrocolombianos, es decir, que ni siquiera el principio de la inclusión forma parte de todas las universidades del país, el segundo aspecto radica en que las universidades que cuentan con cupos especiales, principalmente para estudiantes, porque para docentes son mas reducidos, tampoco tienen en cuenta las condiciones de permanencia de estos estudiantes, pues solo se ha puesto interés en el ingreso, pero sin afectar los programas curriculares, las dinámicas de producción de conocimiento, las formas de evaluación, ni las condiciones materiales y culturales de los que ingresan.

No obstante, el caso real de las acciones afirmativas en Colombia para la población afrocolombiana y raizal, se enfrentan dos hechos incuestionables. El primero de ellos es que las universidades han estado al margen de la redistribución

15. Con las medidas de acción afirmativa los estados reconocen que los patrones de exclusión, discriminación y segregación persistentes en las sociedades deben saldarse de alguna manera, y en ese caso, el otorgar concesiones especiales a miembros de grupos minoritarios se concibe como un requisito ineludible para reducir las desventajas, lo cual implica no solo un beneficio para los que se ven favorecidos por este tipo de acciones, sino para la sociedad en general, toda vez que se asume que por esta vía se generan las condiciones para alcanzar mejores niveles de convivencia democrática.

educativa, pues aunque teniendo la autonomía para aplicar acciones afirmativas son muy pocas las que lo han hecho. En segundo lugar, la evidencia empírica demuestra que las universidades que han posibilitado este tipo de acciones las conciben como simple ley de cupos valoradas por la cantidad, pero no por la cualidad del acceso, es decir, abren sus puertas para los étnicos, pero mantienen intactas sus paredes hegemónicas, puesto que siguen funcionando bajo el imperativo de la colonialidad del saber.

Lo anterior conlleva a preguntarnos el ¿por qué los derechos étnicos consagrados constitucionalmente no se garantizan a plenitud en las universidades colombianas? Seguramente este interrogante requiere problematizar la universidad como una entidad que conserva el sesgo moderna-colonial hoy reproducido en el accionar mercantilizado para responder a las agencias multilaterales, lo cual ha estructurado por más de un siglo el modo de pensar el rol del universitario y lo que se debe enseñar en ella. Firmemente estructurada en el relato de la modernidad eurocéntrica y su compromiso con el progreso y la modernización que demarcan intrínsecamente una historia de exclusión de las alteridades culturales vigentes hasta la actualidad, las universidades erigidas como centros del saber son los escenarios que menos se han abierto a repensar sus dinámicas internas desde la perspectiva de la interculturalidad y el diálogo de saberes.

6. Una experiencia significativa: la etnoeducación universitaria

“Yo, personalmente, me había matriculado en varias carreras y no había terminado ninguna pero esta vez sí logré terminar porque yo creo que apunta a lo que los pueblos indígenas quieren: que la educación siempre parta de la realidad de los pueblos; personalmente, a mí me gustó esta carrera y lo que he aprendido y la experiencia de estos cinco años, estoy tratando de ponerla en práctica y no sólo en el salón; sino en la comunidad, como lo plantean los taitas...” (Testimonio de Samuel Almendra, en: Castillo, Triviño y Cerón, 2008: 50)

En el terreno de las propuestas en educación superior y grupos étnicos, si bien el panorama hasta aquí expuesto es bastante crítico, vale la pena resaltar una experiencia que logra salirse de la tendencia general. Se trata de los programas de universitarios en etnoeducación, conducentes al título de Licenciado, que surgieron a partir de 1995 como respuesta al reconocimiento de los derechos educativos de los grupos étnicos. El panorama que tenemos en términos de etnoeducación universitaria es el siguiente:

16. La fecha en paréntesis indica el primer registro en el ICFES, anterior a la Acreditación Previa.

Institución y Año creación Programa	Población estudiantil
Universidad del Cauca (1996) ¹⁶	Población indígena, afrocolombiana y mestiza de 24 municipios del departamento del Cauca.
Universidad de la Guajira (1996)	Población indígena y afrocolombiana de Bolívar, Magdalena, Cesar y Guajira.
Universidad Tecnológica de Pereira (1995)	Especialmente población urbana de Pereira, y proveniente de los municipios de Dos Quebradas y Quinchía.
Universidad Nacional Abierta y a Distancia (2000)	Población indígena y afrocolombiana de los departamentos de Cauca, Nariño, Tolima, Huila, Boyaca, Guainía, Vichada, Meta, Vaupés, Valle y Cundinamarca.
Universidad de la Amazonía (1991)	Poblaciones indígenas de la amazonía: Coreguaje, Páez, Huitoto, Inga, Puinave, Sikuani.
Universidad Pontificia Bolivariana (2000)	Población indígena y afrocolombiana de Antioquia, Amazonía, Cauca, Choco y Putumayo.
Universidad Mariana (2002)	Población afrocolombiana e indígena de la región del pacifico sur.

El surgimiento de varios de estos programas está estrechamente relacionado con los procesos establecidos entre equipos universitarios y organizaciones indígenas, en el marco de proyectos de formación de maestros indígenas y de investigación en el terreno educativo y etnolingüístico. De este modo, aprovechando el margen de autonomía universitaria prescrito en la normativa, en cada una de estas universidades se libró una importante batalla para lograr transitar todos los circuitos del sistema universitario hasta lograr el reconocimiento y registro de dichas licenciaturas por parte del ente nacional encargado de regular la calidad de los programas de pregado en educación. Triviño, Ramírez y Cerón (2005) plantean cómo en el conjunto de estos programas curriculares, se encuentran unos componentes básicos como son: pedagogía, investigación, comunicación y lingüística, territorio, entorno ambiental, gestión comunitaria y áreas sociales y humanísticas relacionadas con la cultura, la historia y la sociedad.

Este proceso ha favorecido una flexibilización y una ampliación de la oferta de educación superior en lo que tiene que ver con formación de educadores para este campo específico. Igualmente ha establecido una innovación en el modo de ser universidad, pues la mayoría de estos pregrados funcionan con temporalidades y ciclos ajustados a las necesidades y posibilidades del estudiantado étnico, preponderando la modalidad de la presencialidad concentrada y la educación semipresencial. Por la naturaleza de los campos en los cuales se desenvuelve la etnoeducación como campo de formación universitaria, se han vinculados a varios de los programas docentes indígenas, sobretodo para asumir el ámbito etnolingüístico.

De igual forma, en el análisis realizado sobre las propuestas curriculares y pedagógicas de los procesos universitarios adelantados en el campo de la formación de etnoeducadores, se muestra cómo el conjunto de programas perfila un "nuevo tipo de educadora, quien se desenvuelve en una perspectiva comunitarista, favoreciendo la incidencia de la cultura y la organización local en las decisiones sobre la escuela" (Cas-

tillo, Hernández y Rojas 2005:50). De este modo, los autores señalan la centralidad de nociones como comunidad y participación comunitaria en las propuestas curriculares. Por esta razón, la identidad profesional y los roles asignados a los etnoeducadores se localizan en las esferas comunitaria, pedagógica, política y étnica-cultural.

Debemos resaltar que en algunas universidades se han establecido convenios con organizaciones indígenas para adelantar de forma conjunta los programas de Etnoeducación, hecho que ha implicado un trabajo de pares entre los expertos indígenas y los docentes universitarios. Este es el caso de la Pontificia Universidad Bolivariana, el Instituto Misionero Antropológico y la Organización Indígena de Antioquia OIA; y el de la Universidad del Cauca y el Consejo Regional Indígena del Cauca CRIC.

La evaluación sobre el impacto que han tenido estos programas de licenciatura se hace necesaria para conocer las posibilidades de una política curricular intercultural, que asuma los conocimientos que la diferencia cultural ofrece para trabajar las diferentes áreas y contenidos del currículo, con capacidad para dar respuesta pedagógica a una propuesta política en clave de los derechos culturales, mucho más, si reconocemos que en buena medida los fenómenos de racismo y discriminación cultural que vivimos en Colombia, demandan una profunda revisión de las prácticas formativas y pedagógicas que se vienen agenciando en las universidades y escuelas. Este es otro argumento para señalar la necesidad de transformación del currículo, y no solo la inclusión de algunos temas o aspectos referidos las poblaciones afrocolombianas, indígenas o raizales en las cátedras universitarias. Como lo señala Castillo (2007:4):

“La etnoeducación universitaria constituyen en su conjunto, un replanteamiento del currículo y su enfoque, si se quiere una nueva concepción curricular, que propone un nuevo conocimiento que haga visible y accesible la comprensión de la historia, la cultura y las trayectorias de los grupos étnicos. De esta forma estamos refiriéndonos a la afectación de las políticas de conocimiento.” (Castillo, 2007:4)

7. Conclusiones

Una vez se accede a la universidad la pregunta es por el lugar que juega en el proceso formativo, la etnicidad de sus estudiantes. Este tal vez es el mayor cuello de botella en las universidades que han aplicado el criterio de ampliar cobertura con equidad, pero sin afectar sus políticas de conocimiento. La tensión reside en que seguramente es por el esfuerzo individual, que los étnicos logran sobrevivir a las duras exigencias académicas y culturales del mundo universitario, pero de ninguna forma permean sus estructuras. Los estudiantes de origen étnico pasan por las universidades en una especie de anonimato y silenciamiento, pues cinco o siete años de tránsito de indígenas y afrodescendientes por la aulas no modifica de modo alguno la cultura del saber universitario. En términos generales, la presencia de este estudiantado logra algunos niveles de impacto en las relaciones de pares que entablan con otros jóvenes universitarios, quienes en los espacios desescolarizados, entablan intercambios, acercamientos y acciones solidarias con las causas de los étnicos. En tal sentido, se producen de manera puntual procesos interesantes como la formación de pequeños grupos de trabajo estudiantil que asu-

men apoyos concretos con las comunidades de origen de sus compañeros indígenas y/o afrocolombianos. De otro lado, existe también una especie de afectación étnica de prácticas de la vida universitaria, como es el caso de las mingas universitarias, los cabildos universitarios, los palenques universitarios, todas estas formas de visibilización étnica al interior de las instituciones. Podríamos afirmar que en este sentido, que los étnicos contribuyen a ampliar la formación social y política de sus compañeros universitarios por cuenta del horizonte de sentido que ofrecen en su cotidiano vivir.

Aunque cada vez son mayores las demandas de los grupos étnicos hacia las universidades, es también cada vez más restringida la capacidad de esta institucionalidad para flexibilizar sus cánones de funcionamiento. Las presiones de la globalización y la internacionalización, como metas impuestas a la educación superior colombiana, convierten la participación de los indígenas y afrodescendientes en una situación marginal, que poco interesa ampliar o fortalecer. A este respecto vale la pena señalar que en la prospectiva producida por el conjunto de universidades colombianas para el período 2006-2010 (ASCUN, 2007), el tema de la multiculturalidad y la diversidad cultural, no hacen parte de los puntos estratégicos de los planes o proyectos. Por el contrario, las posibilidades al acceso tienden a verse reducidas a medida que la propia sobrevivencia de las universidades públicas se ve en riesgo por los recortes presupuestales. Ante la reducción del financiamiento económico, la educación superior para los miembros de los grupos étnicos enfrenta el distanciamiento entre el derecho y su exigibilidad.

Un rasgo encontrado en los estudios que se consultaron para este trabajo, es prácticamente la inexistencia de investigaciones ocupadas de indagar por la trayectoria de los estudiantes afrocolombianos y raizales que ingresan a la educación superior. Eso aunado a que los esfuerzos institucionales de programas y proyectos universitarios tienden a concentrarse preferiblemente en las poblaciones indígenas, estaría expresando un rasgo de invisibilización de esta problemática.

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. El sentido de paradoja lo planteamos en la medida que las universidades colombianas, tanto públicas como privadas son las grandes productoras de estudios e investigaciones sobre la diversidad, pero a su interior la diversidad es prácticamente inexistente. Mientras más se enuncia, se estudia y se teoriza sobre la multiculturalidad, pareciera que se afirma la monoculturalidad universitaria. Como reza el adagio popular "en casa de herrero cuchillo de palo". De otra parte se plantea el reto de lograr que las acciones afirmativas trasciendan la concesión de cupos especiales, y avancen hacia el logro de la igualdad y la justicia social.

Las trayectorias expuestas aquí, muestran las marcadas diferencias existente entre la experiencia de los indígenas y la experiencia de los afrocolombianos en el terreno de la educación superior. Dadas las condiciones históricas de reconocimiento a la alteridad, para cada uno de estos grupos el acceso a la educación superior significa y representa asuntos distintos, en esa medida sus demandas y aspiraciones no pueden ser leídas en la generalidad de lo étnico. Este elemento es muy importante para comprender el sentido que tiene en uno y otro caso, la universidad como escenario en el

cual se tramitan los derechos de la multiculturalidad. Nuevos sujetos, nuevos saberes y viejas estructuras, son las tensiones que enfrenta la presencia de indígenas y afrocolombianos en el mundo universitario.

8. Bibliografía

- Agudelo, Carlos Efrén (2005): "Movimiento social de comunidades negras. La construcción de un nuevo sujeto político." En: Retos del multiculturalismo en Colombia. Política y poblaciones negras, pp.171-193. Medellín: La Carreta Editores E.U.
- Asociación Colombiana de Universidades - ASCUN (2007): *Políticas y Estrategias para la Educación Superior de Colombia, 2006- 2010. De la exclusión a la Equidad II. Hacia la construcción de un sistema de educación superior más equitativo y competitivo, al servicio del país.* Bogotá: Corcas Editores.
- Arribas, Sonia y Ramón del Castillo (2007): La Justicia en tres dimensiones. Entrevista con Nancy Fraser. Panamá, Año VI, N° 160. En: <http://www.nodo50.org/caminoalternativo/boletin1/160-18.htm>
- Castillo, Elizabeth (2007): La Etnoeducación Universitaria en Colombia o de la Historia de las Otras Educaciones. Ponencia presentada en el Seminario Equidad, Diversidad y Universidad Pública en Colombia. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Castillo, Elizabeth; Lilia Triviño y Carmen Patricia Ceron (2008): *Maestros Indígenas - Indígenas Maestros. Prácticas, saberes y culturas pedagógicas.* Popayán: Editorial Universidad del Cauca (en prensa).
- Castillo, Elizabeth; Ernesto Hernández y Alejandro Rojas (2005): Los Etnoeducadores. Esos nuevos sujetos de la educación colombiana. *Revista Colombiana de Educación*, N° 48, pp. 39-54. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística - DANE (2007): *Colombia y sus Grupos Étnicos.* Bogotá. (Versión electrónica en: www.Dane.gov.co)
- Guido, Sandra; René Guevara y Diana García (2007): Universidad Afirmativa, Derecho a la Educación, los "Otros" y sus miradas. En: *Memorias Encuentro Académico Equidad, Diversidad y Universidad Pública en Colombia*, pp 1-18. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional (versión CD).
- Hurtado Saa, Teodora (2000): "El movimiento social de comunidades negras como 'nuevo' actor político: el caso del norte del cauca". En: *Poblaciones negras y Modernidad: Acción colectiva, sociedad civil y Estado en el pacífico colombiano.* Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología - Conciencias.
- Lander, Edgardo (2003): "Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos." En: Edgardo Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, pp.11-39. Buenos Aires: CLACSO.
- Mato, Daniel (2007): "Interculturalidad y educación superior: diversidad de contextos, actores, visiones y propuestas." *Revista Nomadas*, N° 27, pp.62-73. Colombia: Universidad Central.
- Mayorga, Martha Lilia (2003): "La Experiencia de la Universidad Nacional de Colombia". En: *La Educación Superior Indígena en América Latina*, pp. 95 -105. Caracas: UNESCO

- IESALC Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- Ministerio de Educación Nacional - MEN (1990): *Etnoeducación. Conceptualización y Ensayos*. Bogotá
- Ministerio de Educación Nacional - MEN (1992): *Ley 30 de Educación Superior*. Bogotá
- Ministerio de Educación Nacional - MEN (1993): *Ley 70 de 1993*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional - MEN (1994): *Ley General de la Educación*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional - MEN (1995): *Decreto 804. Etnoeducación*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional - MEN (1998): *Decreto 1122. Cátedra de Estudios Afrocolombianos*. Bogotá.
- Ministerio del Interior y Justicia (1993): *Ley 70*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Pancho, Avelina et. al. (2004): *Educación Superior Indígena en Colombia. Una apuesta de futuro y esperanza*. Cali: Departamento de Publicaciones de la Universidad San Buenaventura, IESALC-UNESCO, CRIC-ONIC-Ministerio de Educación.
- Procuraduría General de la Nación. Procuraduría Delegada para la Prevención en Materia de Derechos Humanos y Asuntos Étnicos (2006): *El Derecho a la Educación. La Educación en la perspectiva de los Derechos Humanos*. Bogotá: Giro Editores.
- Rojas, Axel y Elizabeth Castillo (2005): *Educación a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Sanclemente, Téllez Oscar (2005): "La 'acción afirmativa': políticas para las minorías étnicas de los Estados Unidos. Comentarios en relación con el caso de las comunidades negras de Colombia". Consulta 4 de mayo: file:///\\srv_lpp\Servidor\olped\Documentos\ppcor\0042.htm
- Triviño, Lilia; Teresa Ramírez y Patricia Cerón (2005): "Formación de docentes para la Educación Indígena Intercultural Bilingüe y/o Etnoeducación para Colombia" En: *La Formación de docentes en Educación Intercultural Bilingüe para América Latina*. La Paz: GTZ y Ministerio de Educación de Bolivia (versión CD).
- Vasco, Luis Guillermo (1992): "¿Indígenas estudiantes o estudiantes indígenas?". *Nueva Visión*, Nº 10, Publicación de Estudiantes de Antropología, Departamento de Antropología, pp. 7-9. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Wallerstein, Inmanuel (2003): "Abrir las ciencias sociales". En: Inmanuel Wallerstein (coord.), *Abrir las ciencias sociales. Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. México: Siglo XXI editores.

Cuadro 8
Población de Colombia según pertenencia étnica

Grupo étnico	Población
Indígena	1.378.884
Rom	4.832
Afrocolombiano	4.261.996
Sin pertenencia étnica	34.955.512
Población Nacional	41.468.384 ³⁴

Fuente: DANE, Censo General 2005

LOS GRUPOS ÉTNICOS EN
LA COLOMBIA DE HOY

**MAPA DE RESGUARDOS INDÍGENAS, TERRITORIOS COLECTIVOS DE
COMUNIDADES NEGRAS (TCCN) Y KUMPAÑIAS DEL PUEBLO ROM**

