



UNIVERSITAT_{DE}
BARCELONA

Educación Superior Intercultural en Colombia: Obstáculos y oportunidades para estudiantes de origen étnico

Manuel Ramiro Muñoz



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial 3.0. Espanya de Creative Commons**.

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial 3.0. España de Creative Commons**.

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial 3.0. Spain License**.

UNIVERSIDAD DE BARCELONA
FACULTAD DE PEDAGOGÍA
PROGRAMA DE DOCTORADO EDUCACIÓN Y VALORES

**EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL EN COLOMBIA:
OBSTÁCULOS Y OPORTUNIDADES PARA ESTUDIANTES DE ORIGEN ÉTNICO**

Doctorando:

Manuel Ramiro Muñoz

Director:

Francisco Esteban Bara

Barcelona, España - Octubre de 2015

**EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL EN COLOMBIA:
OBSTÁCULOS Y OPORTUNIDADES PARA ESTUDIANTES DE ORIGEN ÉTNICO**

Manuel Ramiro Muñoz

Doctorando

Agradecimientos

A mi esposa Ornella, a mis hijos Juan Manuel y Laura Sofía, quienes han entregado su tiempo de familia a este trabajo. A mis maestros, Byron Castro, Gonzalo Castro, SJ, Hernando Gálvez, SJ, Javier González, SJ, Raúl Posada, SJ, Luis Javier Uribe, OFM, Francisco López, Alfonso Borrero, SJ, Francisco Esteban Bara; y a mis maestras Maruja Insuasty y Rosa Muñoz (mi Madre) porque en los procesos de formación personal he contado con muchos valiosos profesores, pero en mi vida he tenido la fortuna y bendición de ser discípulo de estos maestros y maestras que han marcado mi existencia, con su sabiduría, capacidad de servicio, libertad de espíritu, sentido de la justicia y amor. A los investigadores e investigadoras del Instituto de Estudios Interculturales de la Universidad Javeriana, quienes junto a los compañeros y compañeras afro, indígenas y campesinos tienden puentes de interculturalidad para crear escenarios de “buen vivir” para todos y con todos. Mi gratitud para mi colega Adelina Peña, con quien estamos construyendo, en el Instituto de Estudios Interculturales, la línea de educación en contextos de multiculturalidad. A Gerardo y a Ruth Mary, “los ángeles de Charlie”, por su apoyo incondicional.

Contenido

Introducción	8
PARTE 1. OBJETO DE LA INVESTIGACIÓN.....	17
Problema de estudio.....	17
Justificación	19
Objetivos e hipótesis	24
PARTE 2. MARCO TEÓRICO.....	27
Educación superior y sociedad.....	27
Identidad de la Universidad.	27
Pertinencia de la Educación Superior.	50
Educación superior y organismos internacionales.	71
Irrupción de los grupos étnicos en la Educación Superior.....	82
Educación Superior en Colombia	90
Contexto de la Educación Superior colombiana.	90
Políticas de Educación Superior y grupos étnicos de Colombia:	
De la etnoeducación a la pertinencia.	99
Contexto sociodemográfico de los grupos étnicos colombianos	119
Grupos indígenas.	121
Grupo afrodescendiente.	128
Grupo Rom.....	130
PARTE 3. PROPUESTA METODOLÓGICA	133
Imaginarios sociales, lo instituido y lo instituyente en la Educación Superior intercultural. 134	
Aspectos generales.....	135
Configuración de la realidad desde lo instituido y lo instituyente.....	145
Relación entre lo instituido y lo instituyente en la Educación Superior intercultural.	152
Metodología	155
Diseño metodológico.	155
Población.....	161
<i>Grupo de estudiantes étnicos.</i>	161
<i>Grupo de gestores del sistema educativo.</i>	162
Instrumentos para la recolección de la información.	163

<i>Instrumentos cualitativos</i>	164
<i>Instrumento cuantitativo</i>	170
PARTE 4. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	173
Descripción de los resultados.....	174
Descripción de resultados de estudiantes étnicos.	177
<i>Resultados comparativos de estudiantes étnicos desde datos cuantitativos</i>	177
- <i>Cuestionario Parte A “Descripción sociodemográfica del grupo de estudiantes étnicos”</i>	178
- <i>Cuestionario Parte B “Antecedentes de las trayectorias educativas de los estudiantes étnicos”</i>	182
- <i>Cuestionario Parte C “Condiciones de acceso a la universidad”</i>	188
- <i>Cuestionario Parte D “Condiciones de permanencia”</i>	196
- <i>Cuestionario Parte E “Aspectos asociados a pertinencia y calidad”</i>	200
<i>Resultados comparativos de estudiantes étnicos desde datos cualitativos</i>	203
<i>Entrevista semiestructurada: Comparativo de pertinencia en los estudiantes étnicos</i>	204
<i>Entrevista semiestructurada: Comparativo de calidad en los estudiantes étnicos</i>	210
Resultados comparativos entre gestores del sistema educativo desde aspectos asociados a pertinencia y calidad.....	218
<i>Observación participante: Comparativo de pertinencia en gestores</i>	218
<i>Observación participante: Comparativo de calidad en gestores</i>	224
Análisis de resultados: obstáculos y oportunidades a la Educación Superior intercultural ...	231
Análisis de las relaciones entre las tendencias de pertinencia y de calidad desde la percepción de los estudiantes étnicos.....	232
Análisis de las relaciones entre las tendencias de pertinencia y de calidad desde las percepciones de los gestores del sistema educativo.	248
PARTE 5. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROSPECTIVA	262
Conclusiones.....	263
Limitaciones.....	274
Prospectiva.....	276
Referencias.....	281
Anexos	292

Siglas

La siguiente lista tiene como finalidad recopilar todas las siglas que fueron utilizadas a lo largo del documento, cada sigla está acompañada de su respectiva denominación formal.

ACIN	Asociación de Cabildos Indígenas Nasa
ACNUR	Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados
ASCUN	Asociación Colombiana de Universidades
BICU	Bluefields Indian and Caribbean University
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
BM	Banco Mundial
Cecidic	Centro de Capacitación e Investigación para el Desarrollo Integral de la Comunidad
CIDH	Corte Interamericana de Derechos Humanos
CINDA	Centro Interuniversitario para el Desarrollo
CNA	Consejo Nacional de Acreditación
CONACES	Comisión Intersectorial para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior
CRIC	Consejo Regional Indígena del Cauca
DANE	Departamento Administrativo Nacional de Estadística
FES	Fundación para la Educación y el Desarrollo Social
FME	Foro Mundial de Educación
FSM	Foro Social Mundial
ICFES	Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior
IES	Instituciones de Educación Superior
IESALC	Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe
MEN	Ministerio de Educación Nacional
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
OEA	Organización de los Estados Americanos

OIT	Organización Internacional del Trabajo
OMC	Organización Mundial del Comercio
ONIC	Organización Nacional Indígena de Colombia
PAES	Programa de Admisión Especial
PND	Plan Nacional de Desarrollo
RCA	Relaciones de confrontación activa
RCP	Relaciones de confrontación pasiva
RIM	Relaciones de imposición
RINT	Relaciones de integración
SEIP	Sistema Educativo Indígena Propio
SENA	Servicio Nacional de Aprendizaje
SNIES	Sistema Nacional de Información de la Educación Superior
SPADIES	Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior
UAIIN	Universidad Autónoma Indígena Intercultural
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Introducción

Los grupos étnicos irrumpen en la Educación Superior de Colombia demandando atención y creando instituciones y programas que retan al sistema de Educación Superior en Colombia. Esta nueva realidad educativa crea un campo de estudio donde es posible analizar diversos aspectos de la relación entre Educación Superior y grupos étnicos, aspectos que van desde la formulación de políticas, estrategias y programas hasta la discusión sobre la calidad, pertinencia y efectividad de las mismas; e, incluso, la discusión problematiza la identidad y funciones de la Educación Superior. En esta discusión concurren diversos actores sociales educativos: autoridades étnicas, expertos en el tema, autoridades del Ministerio de Educación Nacional - MEN y estudiantes étnicos, que se pronuncian respecto a los diferentes tópicos en cuestión. Pero al final hay una gran preocupación en el centro del debate: los estudiantes de origen étnico, preocupación que se refleja en la siguiente pregunta: ¿cuáles son los obstáculos y oportunidades que tienen los estudiantes de origen étnico en la Educación Superior en Colombia?

El presente trabajo de investigación titulado “Educación Superior intercultural en Colombia: Obstáculos y oportunidades para estudiantes de origen étnico” se estructura en cinco partes, a saber: Parte 1. Objeto de la investigación, Parte 2. Marco teórico, Parte 3. Propuesta metodológica, Parte 4. Descripción y análisis de resultados, y finalmente Parte 5. Conclusiones, limitaciones y prospectiva. No sobra decir que estas cinco partes centrales están complementadas con las referencias bibliográficas consultadas y un conjunto de anexos que contienen los instrumentos usados en la investigación y dos índices: uno de tablas y otro de figuras.

En la Parte 1, con el título “Objeto de la investigación”, se desarrollan tres elementos: plantea el problema de estudio, su justificación, y presenta los objetivos, uno general, cinco objetivos específicos y siete hipótesis de trabajo. En la Parte 2 se presenta el marco teórico de la investigación lograda a partir del análisis documental necesario para dar cuenta de los diversos conceptos, temas y referentes claves de la investigación. En la Parte 3 se expone la propuesta metodológica, con su respectiva fundamentación, donde el concepto de imaginarios sociales es central; describe el enfoque y diseño metodológico, la población, el tipo de investigación que se realiza y presenta los diversos instrumentos usados durante el desarrollo de la misma. En la Parte 4 se describen los resultados, según cada uno de los instrumentos de investigación utilizados, y posteriormente se hace su análisis, para evidenciar los obstáculos y oportunidades de los estudiantes de origen étnico. Finalmente, en la Parte 5, se exponen las conclusiones, en cada uno de los objetivos y en referencia a las hipótesis; se reflexiona sobre las limitaciones de la investigación y se introducen temas que en prospectiva pueden ser objeto de profundización en futuros ejercicios de investigación y reflexión. A continuación se describe de manera detallada cada uno de los anteriores puntos.

El objeto de estudio se estructuró a partir de tres componentes: El primer componente es el problema de estudio, centrado en los obstáculos y oportunidades que tienen los estudiantes de origen étnico en el sistema de Educación Superior de Colombia, problema de estudio que emerge del diálogo entre lo ya instituido sobre Educación Superior en Colombia, que cuenta con un sistema de Educación Superior que se distingue por los avances en calidad, en el contexto de los países de Centro y Sur América; y lo instituyente de las experiencias de Educación Superior de los grupos indígenas y afrodescendientes, que han creado experiencias novedosas de Educación Superior, aunque aún en estado de maduración.

En el segundo componente se hace una justificación social y una justificación académica de la relación entre Educación Superior y grupos étnicos, como tema de estudio; además, como los campos temáticos son tan lejanos, es necesario justificar la forma como se acercan estos dos campos, para lo cual se retoma el concepto de imaginarios sociales en Charles Taylor y Cornelius Castoriadis; el concepto de Taylor permite justificar los puentes que se tienden entre la tradición teórica sobre la Educación Superior y el imaginario social que sobre la Educación Superior tienen los grupos étnicos; Castoriadis permite justificar, en el campo de las experiencias de Educación Superior, el puente que se tiende entre lo instituido del sistema de Educación Superior en Colombia y lo instituyente de las experiencias de los grupos étnicos, en materia de Educación Superior.

En el tercer componte se presentan siete hipótesis de trabajo, agrupadas en cinco objetivos, que a su vez responden al objetivo central: Evidenciar los obstáculos y oportunidades de los estudiantes de origen étnico en la Educación Superior de Colombia, objetivos e hipótesis de trabajo que guían la investigación.

El marco teórico fue construido a partir de una amplia bibliografía concreta y delimita el ámbito temático de la investigación. Este se compuso de tres puntos: Primero, Educación Superior y sociedad; segundo, Educación Superior en Colombia; tercero, contexto sociodemográfico de los grupos étnicos en Colombia. El primer punto inicia afirmando la identidad de la universidad, identidad construida en siglos de historia, estos siglos de historia universitaria decantan cuatro rasgos de identidad y tres funciones sustantivas; para afirmar la identidad de la universidad, se acude a cuatro momentos claves en el proceso histórico-social de su configuración: 1. La Corporación de Maestros y Estudiantes y la Autonomía del Espíritu; 2. La Revolución del Conocimiento y sus Consecuencias en la Universidad; 3. Los Modelos

Universitarios decimonónicos: El francés napoleónico, el alemán y el inglés, los que a su vez, se combinan para dar origen a dos modelos derivados: el norteamericano y el soviético; 4. Los retos de la universidad hoy. Interesa mostrar una identidad encarnada en la historia, en sus conflictos y contradicciones, que finalmente le permiten tener esa relevancia social; identidad que a pesar de todas las crisis afirma y conserva, hasta hoy, expresada en la “universitas”, esa institución nacida desde, para y por el conocimiento. Desde la naturaleza del saber, del conocimiento, surgen sus notas de identidad: científicidad, corporatividad, autonomía y universalidad. También, es el conocimiento el que les da vida a sus funciones y el carácter de sustantivas: investigación (crear conocimiento), docencia (difundir conocimiento) y proyección social (aplicar conocimiento).

En el segundo punto, denominado pertinencia de la Educación Superior, se recorren los conceptos de calidad, pertinencia y efectividad, sobre los cuales gira la vida universitaria contemporánea; se evidencian los esfuerzos en calidad, en contraste con los pocos esfuerzos que se hacen a favor de la pertinencia. Se enfatiza y resalta el concepto de pertinencia, dada la necesidad de reforzar en las universidades la capacidad de aportar a la solución de los problemas de la sociedad. Siguiendo los planteamientos de la Unesco, se reclama considerar en la pertinencia su multidimensionalidad: pertinencia social, pertinencia laboral, pertinencia cultural, pertinencia ecológica; la necesidad de afirmar en el ejercicio universitario el enfoque interdisciplinar y transdisciplinar, dado que ningún problema del entorno es disciplinar; la necesidad de afirmar un sistema educativo que promueva la formación de docentes e investigadores; y desde una perspectiva ética, la opción por un nuevo modelo de sociedad.

En el tercer punto se reflexiona sobre las tendencias de política pública, desde los organismos internacionales que inciden significativamente en la vida de la universidad; las tendencias de política pública se ilustran a partir de los organismos internacionales que mayor

incidencia tienen en la Educación Superior, aunque la misma no se exprese explícitamente en tales organismos; entre ellos están: La Organización Mundial del Comercio - OMC, el Foro Social Mundial - FSM, el Banco Mundial - BM, el Banco Interamericano de Desarrollo - BID, y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - Unesco; en cada una de las tendencias, se explicita la forma como se concibe la Educación Superior, el papel que se le otorga al Estado y a la sociedad y el fin que persigue.

En el cuarto punto se muestra cómo se da la irrupción de los grupos étnicos en la Educación Superior, siendo relevante la incidencia de los grupos indígenas, no solamente en Colombia sino a nivel de Centro y Sur América; irrupción que se da gracias a sus luchas sociales, que sustentadas en su fuerza organizativa y en las normas y tratados internacionales, producen cambios constitucionales nacionales, donde se afirman los derechos diferenciales al territorio, y a la autonomía, en este último se resalta el derecho a la educación, desde una perspectiva multiétnica y pluricultural; irrupción que se hace más evidente en la creación de distintas experiencias educativas que hoy marcan un momento de transición que se fue configurando desde las posibilidades de acceso a la Educación Superior, mediante becas y cupos, pasando por la creación de programas especiales, avanzando hacia la consolidación de la creación de universidades propias. Desde estas experiencias se reclama la necesidad de una educación pertinente, pertinencia que debe ser reflejada desde aspectos como la organización de la autoridad universitaria, la estructura orgánica, los fines universitarios, hasta los modelos pedagógicos y los procesos administrativos.

El marco teórico avanza presentando la Educación Superior en Colombia. Dos aspectos se muestran: la estructura y el funcionamiento del sistema educativo colombiano; y se hace un recorrido por las políticas de Educación Superior referidas a los grupos étnicos, yendo de la

etnoeducación a la pertinencia de la Educación Superior. En el primer aspecto, el contexto de la Educación Superior colombiana, se delimitan los elementos que conforman la estructura del sistema desde la educación inicial hasta la superior; y el funcionamiento del sistema educativo colombiano que tiene como énfasis los indicadores de eficiencia puestos en el acceso, la permanencia, la deserción y la graduación. Este sistema presenta una serie de problemáticas generalizadas que evidencian la crisis del mismo: las dificultades de acceso, una política educativa de Educación Superior con énfasis en lo técnico y lo tecnológico dejando un muy bajo porcentaje de profesionalización; altos niveles de deserción; y falta de actualización de datos en los sistemas oficiales de información. Tales problemáticas se hacen extensivas y aún más exacerbadas en los grupos étnicos del país. Como segundo aspecto, se evidencian las políticas de Educación Superior intercultural, identificando el tránsito y tensiones entre las prácticas de la etnoeducación y el logro de una educación pertinente. En Colombia la educación referida a los grupos étnicos, a lo largo de su historia, ha pasado por varios momentos, siendo de alta relevancia la Constitución Política de Colombia de 1991, con lo cual la historia de la educación se parte en dos, antes y después de la Constitución. Así, en el antes resultan significativos dos momentos: uno, la educación como instrumento de civilización, y dos, la educación como proceso de discriminación positiva a cargo del Estado, con la formulación gradual de la normativa aplicada a la etnoeducación. Y el después, marcado por mayores avances en el tema etnoeducativo, que pone en tensión el acceso y la autonomía de los grupos indígenas y afrodescendientes para orientar sus procesos educativos propios. Hoy, se aboga por una Educación Superior pertinente e intercultural.

Para finalizar el marco teórico se hace una descripción de las características sociodemográficas de los grupos étnicos colombianos: grupos indígenas, grupos

afrodescendientes y grupos Rom; grupos que aunque diferenciados en identidad cultural y presencia territorial, comparten condiciones similares en relación con la inequidad, la pobreza, el desplazamiento forzado a raíz del conflicto armado colombiano, entre otras.

En la Parte 3 de la tesis se presenta la propuesta metodológica, fundamentada en los imaginarios sociales, considerados desde dos perspectivas —los imaginarios sociales en la configuración de la realidad y relevancia de los imaginarios sociales en la comprensión de la Educación Superior Intercultural— que brindan un marco comprensivo para el abordaje del objeto de la investigación. Posteriormente, se hace el despliegue operativo del estudio de caso, compuesto por los siguientes elementos: un enfoque y diseño metodológico; delimitación de la población participante, que para el caso se denomina actores sociales educativos, en los que se incluye a los estudiantes étnicos, líderes étnicos, expertos en Educación Superior y representantes del Ministerio de Educación Nacional; y los instrumentos cuantitativos y cualitativos de recolección de la información.

En la Parte 4, después de la aplicación los instrumentos y luego de elaborar una robusta base de datos, se pasó al procesamiento de la información y así se llegó a la descripción de los resultados, presentados de la siguiente forma: 1. Descripción general comparativa de estudiantes étnicos tanto desde datos cuantitativos como desde datos cualitativos en relación con la calidad y la pertinencia de la Educación Superior; y 2. La descripción comparativa entre los denominados gestores del sistema educativo, comprendido por autoridades étnicas, expertos y representantes del Ministerio de Educación. Posteriormente, se llegó al análisis, que permitió identificar los obstáculos y oportunidades de la Educación Superior intercultural desde la identificación de las tendencias de las relaciones dadas entre pertinencia y calidad a partir de las percepciones de los actores educativos; es decir, tanto desde los estudiantes étnicos como desde los gestores del

sistema educativo. A partir de aquí se identifican obstáculos y oportunidades a la Educación Superior intercultural en un marco interpretativo desde las lógicas instituidas e instituyentes de los imaginarios sociales.

En la Parte 5 se recogen las principales conclusiones, limitaciones y aspectos abiertos a posteriores desarrollos. Las conclusiones, centradas en los obstáculos y oportunidades para los estudiantes de origen étnico, se agrupan en cinco aspectos: 1.- Identidad, calidad y pertinencia, de la educación superior en Colombia; 2.- Dinámicas de transformación a partir de la interacción con los grupos étnicos; 3.- Percepciones polarizadas respecto a la calidad y pertinencia de los actores educativos en la Educación Superior colombiana; 4.- Educación Superior de calidad, pertinente y efectiva, la mejor estrategia para responder a las demandas de los grupos étnicos; y 5.- La vida universitaria, el lugar donde se superan los obstáculos y se abren las oportunidades para los grupos étnicos. Las limitaciones del trabajo se dieron por la amplia posibilidad de reflexión que suscita el tema central de la tesis; así, emergen diferentes temas, perspectivas y debates conceptuales, muchos de ellos ineludibles, pero imposibles de tratar con la debida profundidad, dados los límites temáticos y metodológicos propios del tema en cuestión; son temas del ámbito mismo de la educación, como el diálogo intercultural en contextos de multiculturalismo; o temas fuera del ámbito de la educación, como la tensión que se presenta entre los derechos diferenciales de los grupos étnicos, frente a los derechos humanos universales, temas que muestran la complejidad de tratar la relación entre Educación Superior y grupos étnicos. Hay dos temas que, prospectivamente, pueden ser trabajados en el futuro: Una reflexión sobre el tipo de invisibilidad y negación hacia los grupos étnicos, practicada en los ambientes universitarios, que bien se puede denominar invisibilidad y negación epistemológica; este tema puede ser de interés académico, dado que se podría partir de la hipótesis en la cual este tipo de

invisibilidad y negación sustenta, es cimiento y fundamenta otras invisibilidades y negaciones hacia los grupos étnicos, tales como: la invisibilidad política-jurídica, económica-social y educativa-cultural. También valdría la pena hacer un desarrollo teórico y práctico sobre los conceptos de calidad, pertinencia y efectividad, en cada una de las tendencias de política pública; intentar delimitar estos conceptos, definir criterios de evaluación, identificar los factores más relevantes, caracterizarlos e incluso formular indicadores, en el marco en que cada una de las tendencias de política pública puede aportar en la discusión respecto a la dirección, gestión y administración universitaria.

Este trabajo se fraguó con la orientación permanente, rigurosa y oportuna del Dr. Francisco Esteban Bara, Profesor Titular de la Universidad de Barcelona, a quien se empieza conociendo como profesor ilustrado y con dotes de formador, y por su sabiduría y capacidad de servicio se convierte en maestro docto, un verdadero privilegio para quienes tenemos la fortuna de considerarnos sus discípulos. Igualmente, este trabajo se inscribe en la línea de investigación Educación en contextos de multiculturalismo, del Instituto de Estudios Interculturales de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, Colombia.

PARTE 1. OBJETO DE LA INVESTIGACIÓN

El objeto de estudio se estructuró a partir de tres componentes; de una parte, se estableció el problema objeto de estudio de la investigación en torno a los obstáculos y oportunidades de una Educación Superior intercultural para estudiantes étnicos; seguido de una justificación que delimitó la viabilidad de la investigación a partir de las particularidades del contexto colombiano en relación con los grupos étnicos que la habitan y las normativas educativas orientadas a los mismos. Y finalizó con la construcción de los objetivos e hipótesis de trabajo que guían la investigación.

Problema de estudio

En Colombia se presenta un proceso de implementación de los derechos de los grupos étnicos consagrados en la Constitución Política de 1991; tal implementación se da en medio de una relación de tensión entre el Gobierno de Colombia y los grupos étnicos; tensión que en ocasiones se polariza y en otros momentos cede paso al diálogo y a la construcción conjunta. En materia de Educación Superior, los momentos más fructíferos del diálogo se dan cuando se parte de las experiencias de Educación Superior que se han originado desde el sistema convencional de Educación Superior de Colombia, como las experiencias lideradas por los grupos indígenas y afrodescendientes¹. El diálogo se hace desde lo ya instituido sobre Educación Superior en Colombia, que cuenta con un sistema de Educación Superior que se distingue por los avances en calidad, en el contexto de los países latinoamericanos; y lo instituyente de las experiencias de

¹ Experiencias no reconocidas formalmente por el sistema de educación oficial, que en la perspectiva de la teoría de los imaginarios sociales de Castoriadis representa lo instituyente.

Educación Superior de los grupos indígenas y afrodescendientes, los cuales han creado experiencias novedosas de Educación Superior, aunque aún en estado de maduración.

Cuando la relación de tensión entre el gobierno y los grupos étnicos pasa por el diálogo sobre la Educación Superior, surgen múltiples interrogantes, máxime cuando el contenido del diálogo, la universidad, es una institución que hace parte de la tradición occidental, madurada en siglos de historia universitaria. Pero, asumido el diálogo intercultural, centrado en la universidad, se hace necesario partir de preguntas de reflexión específicas, a saber:

- ¿Cuáles son los aspectos sustantivos en la identidad universitaria que deben ser afirmados para no desnaturalizar la institución universitaria, ante los reclamos de mayor pertinencia social, económica y cultural que surgen de actores sociales con fuerte capacidad de incidencia en las políticas públicas, como los grupos étnicos?
- ¿Qué aspectos debe transformar la Universidad para responder de manera pertinente a los retos de la sociedad en general y de los grupos étnicos que irrumpen con fuerza desde su identidad y sabidurías milenarias en el panorama de la Educación Superior en Colombia?
- ¿Cuáles son las principales oportunidades y obstáculos de los estudiantes de origen étnico en el sistema de Educación Superior en Colombia?
- ¿Qué estrategias de calidad, pertinencia y efectividad deben implementarse para superar los obstáculos y potenciar las oportunidades que tienen los estudiantes de origen étnico, en el marco de una política de Educación Superior inclusiva e intercultural?

Estos y otros interrogantes generan un campo de reflexión y análisis muy complejo, pero rico en posibilidades de aprendizaje.

Justificación

En la década de los noventa los grupos indígenas y afrodescendientes irrumpen en el escenario centro y sur americano², como actores políticos novedosos, aportando en la transformación de las Constituciones de al menos 13 países de la región, impulsados por la ratificación por parte de estos Estados del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo³ (Organización Internacional del Trabajo [OIT], 2009). En este contexto, estos grupos étnicos abogan por espacios autónomos de educación y han impulsado la creación de sistemas propios de educación. Desde los gobiernos se han implementado acciones afirmativas (becas, cupos, programas especiales, institutos, entre otros.), pero los derechos constitucionales al territorio, la autonomía, la identidad y la cultura de estos grupos étnicos obligan a ir mucho más allá de las acciones afirmativas; implican la creación de políticas y estrategias que creen las condiciones para superar la discriminación, la invisibilidad y la negación, propias de la relación de los Estados y la sociedad con estos grupos. En materia de educación en general y de Educación Superior en particular, este proceso se traduce en la transformación de las actuales

² En este proceso de reconocimiento constitucional, las políticas supranacionales han cumplido un papel clave, como el Convenio No. 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, ratificado por 13 países de la región; así como la redacción de instrumentos nuevos e importantes, tales como la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas y el proyecto de la Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas de la OEA.

³ Según la OIT (2009), el convenio se aplica a: “a) Pueblos tribales en países independientes, cuyas condiciones sociales, culturales y económicas les distinguen de otros sectores de la colectividad nacional y que estén regidos total o parcialmente por sus propias costumbres o tradiciones o por una legislación especial, b) y a los pueblos en países independientes considerados indígenas por el hecho de descender de poblaciones que habitaban en el país o en una región geográfica a la que pertenece el país en la época de la conquista o la colonización o del establecimiento de las actuales fronteras estatales y que cualquiera sea su situación jurídica, conservan todas sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas o parte de ellas” (s.p.).

políticas públicas nacionales. Transformación que solo es posible como fruto del diálogo intercultural.

En Colombia, el gobierno está impulsando espacios de diálogo con los grupos indígenas y afrodescendientes, para la creación de una política pública de Educación Superior inclusiva e intercultural, que permita crear, reconocer, consolidar y fortalecer experiencias de Educación Superior en los territorios de estos grupos étnicos. Esta experiencia de construcción de política universitaria, en un contexto multicultural, es una oportunidad privilegiada de reflexión y análisis sobre la transformación de las instituciones y sistemas de Educación Superior, y sobre la viabilidad de un proyecto de universidad, que recupere su sentido de “universitas”, como espacio de diálogo y encuentro de saberes, conocimientos, perspectivas, intereses y culturas.

Pensar la universidad desde el diálogo intercultural con los grupos étnicos es una fuente novedosa de reflexión sobre aspectos como la calidad y la pertinencia de la Educación Superior; a su vez, el diálogo intercultural permite identificar las oportunidades que la Educación Superior ofrece a estos grupos étnicos y los obstáculos que hay que superar para que dichas oportunidades sean aprovechadas para fortalecer su identidad, saberes y contribuir a la pervivencia como pueblos y como culturas. Los grupos indígenas y afrodescendientes del suroccidente de Colombia son los más activos y con mayores propuestas en el diálogo para la construcción de la política pública de Educación Superior inclusiva e intercultural, dado que tienen múltiples experiencias educativas y han creado dos experiencias de Educación Superior que crecen y hoy hacen parte importante de sus procesos sociales y culturales: La Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN) y la Universidad del Pacífico.

El diálogo sobre Educación Superior y grupos étnicos suscita múltiples tópicos de reflexión, donde dos concepciones, dos lógicas y visiones diferentes se encuentran. Las primeras

preguntas de fondo apuntan al diálogo mismo. ¿Cómo acercarse al ‘otro’? ¿De qué forma aproximarse a la postura del ‘otro’? ¿Cómo repensar la relación, hasta ahora antagónica y asimétrica? ¿Cómo abordar las diferencias del ‘otro’: de cultura, de pensamiento, etc.? ¿Qué importancia tiene el diálogo intercultural en una reflexión sobre Educación Superior?

En segunda instancia surgen las preguntas sobre la forma de abordar el diálogo y la relación, donde se enfrentan varias tipologías, a saber: La primera y más dura de superar es la negación del “otro”, muchas veces asumido como el otro-extranjero. En el contexto de la Educación Superior, una lamentable opción es la de que cada orilla decide rechazar la visión de Educación Superior que el otro tiene y negarse a establecer un diálogo, cada lado de la orilla se “atrinchera” en aspectos constitucionales y legales y defiende su posición en conceptos como “la unidad nacional”, o el “derecho a la autonomía”. En este tipo de relación se corre el peligro de asumir posiciones colonialistas e impositivas y generar la consecuente reacción de endogamia y resistencia cerrada, con la consecuente polarización de las posiciones, que lleva hasta el antagonismo extremo, donde no hay una sola oportunidad para el diálogo y se impone la ley del más fuerte, que por lo general se traduce en racismo, violencia, xenofobia e invisibilidad y negación. La segunda es la opción por la asimilación del otro diferente. Esta busca la asimilación completa de la orilla diferente a la política oficial, cuyo rasgo fundamental es ser monocultural. Se les exige a los grupos étnicos, identificados como “las minorías”, que nieguen su identidad, como condición para su adaptación e incorporación a la visión que mayoritariamente prevalece, obligando a que renuncien a los aspectos novedosos y valiosos, como sus valores, pensamiento y prácticas creadas en sus procesos sociales y culturales. La tercera intenta asumir aspectos de la postura del “otro”, con el fin de integrarlos en el sistema oficial, sin que se transforme la relación, ni se introduzcan reformas de fondo al sistema convencional. Y, por último, la cuarta

forma de relación es el diálogo intercultural, lo que supone el reconocimiento del ‘otro’, desde cada una de las orillas. Aquí resulta esencial partir de la comunicación entre las partes, superar, o al menos hacer visibles, los obstáculos como: asimetrías, prejuicios, desconfianzas, temores, entre otros, que vician la relación y que impiden el efectivo enriquecimiento mutuo; y, al mismo tiempo, reconocer las oportunidades, que permitan enriquecer a cada una de las orillas, por ejemplo, frente a las políticas públicas, en materia de Educación Superior, que cada uno tiene.

Pero queda un punto adicional clave que es necesario abordar: el contenido del diálogo; en este caso, es la Educación Superior, donde la “idea de universidad” que cada uno tiene es lo que está en discusión; “esa idea de universidad” no solo se expresa en conceptos o teorías, sino en “imaginarios sociales” sobre la universidad. Charles Taylor (2006), al distinguir entre el imaginario social y la teoría social, dice:

Adopto el término imaginario 1) porque me refiero concretamente a la forma en que las personas corrientes “imaginan” su entorno social, algo que la mayoría de las veces no se manifiesta en términos teóricos, sino que se manifiesta a través de imágenes, historias y leyendas. Por otro lado, 2) a menudo la teoría es el coto privado de una pequeña minoría, mientras que lo interesante del imaginario social es que lo comparten amplios grupos de personas, sino la sociedad es su conjunto: 3) el imaginario es la concepción colectiva que hace posibles las prácticas comunes y un sentimiento ampliamente compartido de legitimidad. (Taylor, 2006, 37)

Siguiendo esta definición de imaginario social, bien se puede afirmar que el contenido de la discusión es en sí mismo complejo, porque la discusión no se da entre una teoría sobre la universidad con otra teoría; no se discute desde una “idea” de universidad, con otra “idea” de universidad diferente. La discusión es entre una teoría que se ha consolidado en una rica y larga

tradicción, anclada a lo más profundo de la cultura occidental, frente a un “imaginario social” sobre la universidad, en las tres acepciones antes expuestas, pero en particular, entendida como: “la concepción colectiva que hace posibles las prácticas comunes y un sentimiento ampliamente compartido de legitimidad”; en este caso, concepción colectiva que hace posibles experiencias universitarias creadas desde los grupos étnicos, y que gozan de un sentimiento ampliamente compartido de legitimidad.

Pero el contenido de la discusión entre Educación Superior y grupos étnicos no solo se da en lo teórico y en los imaginarios sociales; también se da en el plano de las realidades sociales, jurídicas y políticas. Castoriadis (2013, 571) plantea que: “la sociedad instituyente es en y por la posición-creación de significaciones imaginarias sociales y de la institución; de la institución como ‘presentificación’ de significaciones y de estas significaciones como instituidas”. Siguiendo a Castoriadis, bien se puede afirmar que el diálogo se da desde la realidad instituida del sistema de Educación Superior oficial; y las prácticas no oficiales de Educación Superior creadas por los grupos étnicos, que para el caso son instituyentes, son “aun no” instituciones, pero están en proceso de serlo; desde la perspectiva de lo instituido, no son reconocidas aún por el sistema oficial. Pero el sistema de Educación Superior es visto desde la perspectiva de lo instituyente como “convencional”, “viejo”, “anticuado”, “descontextualizado”, incapaz de acoger la novedad y la innovación de las experiencias de Educación Superior que surgen desde los procesos de lucha y resistencia política, social, cultural y educativa.

Pensar en los obstáculos y oportunidades para los estudiantes de origen étnico, en el contexto de la Educación Superior en Colombia, obliga a realizar dos ejercicios fundamentales: Por un lado, dotar al estudio de un marco teórico que permita tender puentes de diálogo entre la tradición de la Educación Superior y las realidades sociales, en particular la realidad de los

grupos étnicos y sus demandas; aquí es clave afirmar los principales rasgos de identidad y funciones de la tradición universitaria; y, a su vez, enfatizar en la función social de la Educación Superior y el reto actual de buscar mayores niveles de pertinencia. Pero, por otro lado, el diálogo no quedaría completo si no se recogen la experiencia y las voces en materia de Educación Superior que tienen los grupos étnicos; por eso, se realiza un estudio de caso, en el que se recogen las voces de los actores sociales que intervienen en la discusión sobre la Educación Superior intercultural a partir de las experiencias de educación de los grupos étnicos.

Objetivos e hipótesis

La investigación “Educación superior intercultural en Colombia: Obstáculos y oportunidades para estudiantes de origen étnico” se orienta desde un objetivo general, seis objetivos específicos y siete hipótesis de trabajo en relación directa con los objetivos específicos.

Objetivo general: Evidenciar los obstáculos y oportunidades de los estudiantes de origen étnico en la Educación Superior colombiana contemporánea.

A partir de este objetivo general se concretan objetivos específicos e hipótesis de trabajo, como a continuación se enuncia:

Objetivo 1: Reflexionar sobre la tradición y filosofía de la Educación Superior occidental y la realidad de la Educación Superior colombiana del siglo XXI, centrando el ejercicio reflexivo en el concepto de calidad y, especialmente, en el de pertinencia.

Hipótesis 1: En la tradición y filosofía de la Educación Superior occidental se ha consolidado la institución universitaria, para poner el conocimiento al servicio de la sociedad y del ser humano; esta institución ha configurado una identidad sobre cuatro pilares: Autonomía, corporatividad, científicidad y universalidad; y ha consolidado tres

funciones sustantivas claras: docencia, investigación y proyección social. La institución universitaria, entre más fiel sea a su identidad y funciones, más capaz será de servirle a la sociedad y de responder a las demandas del entorno.

Hipótesis 2: La Educación Superior contemporánea está centrada en los conceptos de calidad, pertinencia y efectividad; la calidad y la pertinencia tensionan la relación entre los grupos étnicos y el gobierno colombiano, dado que la Educación Superior que asumen y defienden los grupos étnicos está centrada en la pertinencia; mientras que desde la oficialidad y el Estado colombiano se hace énfasis en la calidad.

Objetivo 2: Conocer las dinámicas de transformación de la Educación Superior en Colombia, surgidas de la interacción con los grupos étnicos del país.

Hipótesis 3: Las autoridades gubernamentales han hecho énfasis en las oportunidades para los grupos étnicos, derivadas de las acciones afirmativas que favorecen el acceso a la Educación Superior de calidad, mediante cupos, becas y creación de programas especiales.

Objetivo 3: Describir el contexto de los grupos étnicos colombianos y caracterizar su experiencia en la Educación Superior de Colombia.

Hipótesis 4: En las experiencias de los grupos étnicos existen acciones innovadoras para promover la pertinencia de la Educación Superior, las que evidencian que el principal obstáculo son los bajos niveles de pertinencia de la Educación Superior que el Estado les ofrece.

Objetivo 4: Analizar las percepciones de los actores educativos sobre la calidad y la pertinencia de la Educación Superior colombiana.

Hipótesis 5: En la percepción de los actores educativos estatales se evidencia que las principales oportunidades para los grupos étnicos están asociadas a la oferta de Educación Superior con calidad. Estos actores educativos perciben que la pertinencia no es un factor determinante en los obstáculos de la oferta en Educación Superior para los grupos étnicos.

Hipótesis 6: En la percepción de los actores educativos de los grupos étnicos se evidencia que los principales obstáculos de la Educación Superior están asociados a los bajos niveles de pertinencia. Estos actores educativos perciben que la calidad no es un factor determinante en las oportunidades que el sistema de Educación Superior les ofrece.

Objetivo 5: Presentar un conjunto de recomendaciones a los actores educativos, que permitan aprovechar las oportunidades y superar los obstáculos, en el marco de una política de Educación Superior intercultural en Colombia.

Hipótesis 7: En Colombia es posible articular calidad y pertinencia, mediante el diálogo social, teniendo en cuenta los aportes de los diferentes actores educativos, para superar los obstáculos y ampliar las oportunidades de Educación Superior para los grupos étnicos.

PARTE 2. MARCO TEÓRICO

El marco teórico es el resultado del análisis bibliográfico que se hizo para dar cuenta de cuatro aspectos centrales: primero, la relación que se entretiene entre la Educación Superior y la sociedad; segundo, la pertinencia de la Educación Superior; tercero, la incidencia que tienen los organismos internacionales tipo BM, BID, OMC, FSM y Unesco; y un cuarto elemento, que muestra la irrupción de los grupos étnicos en la educación. En este recorrido teórico es importante precisar que se partió de una visión general y global para progresivamente ir arribando a elementos más locales y particulares a los contextos colombianos, caracterizados por su diversidad étnica.

Educación superior y sociedad

Identidad de la Universidad.

La Universidad, si bien no es una idea absoluta, ni es una institución que ha permanecido al margen del devenir de la sociedad y de la historia, tiene una identidad y unas funciones claramente definidas. Para el presente trabajo, donde se aborda la política pública sobre Educación Superior, desde la irrupción de los grupos étnicos en la Educación Superior, es necesario recordar y precisar la identidad y funciones de la universidad, para posibilitar un diálogo, donde la idea de universidad es interrogada, pero donde también se interrogan las propuestas de Educación Superior que surgen como respuesta a dichas demandas.

Por esta razón se abordó la tarea de definir algunas notas para la comprensión de la Universidad hoy, así que se tomaron cuatro momentos claves en el proceso histórico-social de su configuración: 1. La Corporación de Maestros y Estudiantes y la Autonomía del Espíritu; 2. La

Revolución del Conocimiento y sus Consecuencias en la Universidad; 3. Los Modelos Universitarios decimonónicos; y 4. Los retos de la Universidad hoy (Borrero, 2008a).

Tal vez con una contextualización en el pasado, aunque lejano, se entiende el presente universitario; ya que la Universidad no es un hecho histórico cumplido y terminado: es un ser vivo que se hace a lo largo de la historia, desarrollando y transformando los rasgos primigenios. Sobre la Corporación de Maestros y Estudiantes y la Autonomía del Espíritu, en el siglo XII los maestros y estudiantes, siguiendo una dinámica social y cultural propia de la época, se agrupan en corporaciones para ejercer su oficio, en este caso el oficio del saber; la conformación de estas corporaciones es uno de los primeros y significativos pasos que la institución universitaria da en su largo recorrido para configurar su identidad. Este primer paso sucede en medio de la lucha de maestros y estudiantes por afirmar la autonomía del saber frente a los dos poderes de la época: el Reino y el Sacerdocio, los que a su vez, durante los siglos precedentes, se trenzaron en un proceso de simbiosis y diastasis que removían las bases de la estructura cultural de la época. El último cuarto del siglo XI y la primera mitad del siglo XII, con todas sus características de lucha y polémica, enmarcan el nacimiento, ascensión y consolidación de las corporaciones de diversa índole, como establecimientos con categoría social en Europa (Borrero, 2008b).

Las corporaciones de maestros y estudiantes nacen a la sombra y al amparo de las diócesis y parroquias, convirtiéndose no solo en focos irradiadores de ciencia, sino en auténticas instituciones educativas con las mismas finalidades esenciales de las demás corporaciones nacientes por estos años: Defender el oficio de maestro y estudiante, asegurar la prestación de un buen servicio a la sociedad, salvaguardar su carácter autónomo y científico y determinar su propia organización.

Como toda corporación tenía sus propias reglas de trabajo y jerarquías entre sus miembros: Maestro, Oficial y Aprendiz; también las escuelas empezaron a definirse como un universo de personas, maestros y estudiantes, dedicados a la “profesión” de la ciencia, protegidos por la ley civil y/o eclesiástica y dentro de un régimen creciente de privilegios y exenciones. Poco a poco, en estas condiciones, crece el número de maestros y de estudiantes, animados por los nuevos métodos de enseñanza que privilegiaban el ejercicio del maestro, quien conforme a la fuerza de su capacidad de razonamiento y argumentación ganaba aprendices, quienes se le unían en el noble oficio de aprender. Los nuevos métodos causan polémica, ponen en alerta a los poderes y hacen más apetecidas las escuelas, por cuanto llevaban a través del ejercicio de la razón a formulaciones contrarias al dato positivo de la escritura, de los santos padres, del magisterio papal o de las concepciones de príncipes y reyes. La alerta de los poderes de la época sobre estas nuevas corporaciones se acrecienta con los disturbios callejeros entre los estudiantes y la Policía Real; ejemplo de esto son las revueltas en París, en el año 1238, que obligarían a los clérigos involucrados en las corporaciones a proponer formas de controlar los conflictos estudiantiles.

Al crecer el número de adherentes a la nueva corporación, los obispos, que fueron los más grandes favorecedores del proceso “escolástico”, se empezaron a preocupar, como parte esencial de su labor de gobierno, de la doctrina de los maestros y de las escuelas mismas; así, por medio de cancilleres, controlaban los estudios (*studium*) y exigían garantías a los maestros antes de darles la “*licentia docendi*”. Consta que obispos como el de Reims establece que no se puede regentar alguna escuela sin su permiso. De igual forma, el poder del Reino se involucra; se busca hacer desarrollar la ciencia en favor del imperio. Este conflicto entre el Reino, el Sacerdocio y la

nueva corporación suscitó una problemática de tal magnitud que solo podía ser abordada con nuevos métodos que había que inventar o, por lo menos, reencontrar en el estudio profundo.

Además, a través de las rutas de comercio que se fortalecían o se descubrían, llega el influjo de la sabiduría árabe y judía y las traducciones al latín de los clásicos griegos. Libros de matemáticas, astronomía, medicina, alquimia, física, historia natural, metafísica, psicología, lógica, moral y política. Por ejemplo, el *Organón* de Aristóteles, glosado o compendiado por filósofos árabes como Alquendi, Avicena y Averroes; las obras de Euclides, Ptolomeo, Galeno e Hipócrates, con comentarios y notas de Albatenio, Averroes y Apatregio. Todo este universo de ciencia de origen tan diverso, va penetrando en las escuelas, muchas veces con el sabor de lo nuevo y de lo clandestino, contribuyendo al renacimiento filosófico, el que a su vez estará puesto al servicio del florecimiento teológico y jurídico.

Este renacimiento va cambiando la concepción en las dos potestades de la época: El Reino y el Sacerdocio, a medida que avanza el proceso reformador, impulsado decididamente por Gregorio VII, de tal suerte que el cambio social y el desenvolvimiento de la ciencia, en todos los campos que abarca la labor escolástica, se convirtieran en realidades de influjo recíproco y en expresiones complementarias del ejercicio autónomo del espíritu y de la razón. Esta afirmación del espíritu y la razón se hace en medio de la lucha entre el Reino y el Sacerdocio, que buscan afirmar su identidad en la diastasis, después de haber estado simbióticamente unidos. Por eso, escuelas y maestros desarrollaron planteamientos teológicos y jurídicos en favor o en contra de uno y otro bando. Es ahí, en medio del conflicto del Reino y del Sacerdocio, donde la autonomía del espíritu se abre paso. Estos conflictos y su superación son el acicate para que se desarrolle una nueva teología y un nuevo derecho, disciplinas del saber que serán centro y nervio de todo el proceso escolástico.

En cuanto a la teología se puede afirmar, sin ninguna duda, dada la concepción teocéntrica dominante en la época, que fue la ciencia directora y nutricia. La teología escolástica está caracterizada por dos aspectos esenciales: Primero, es fruto del esfuerzo corporativo; segundo, es una teología metódica y crecientemente sistemática. Sobre el primer aspecto, vale la pena destacar que la labor magistral poco a poco va creando escuela; es decir, el ejercicio pedagógico es realizado por maestros que apasionan a un grupo de estudiantes y los hacen sus discípulos, los cuales en muchas ocasiones llegan a superar o a sustituir a sus maestros. Dos ejemplos significativos: En la escuela catedralicia de Laon, Anselmo de Laon hace escuela y en ésta Guillermo de Champeaux, tan importante en la estructuración del pensamiento teológico, encontró acogida. Y a su vez Guillermo de Champeaux acoge en la escuela creada por él a un discípulo muy conocido y de gran influjo en la época, nada menos que a Pedro Abelardo (1079-1142), maestro brillante, creador de la metodología escolástica (Borrero, 2008b).

Lo anterior no es sino una pequeña muestra de un fenómeno mucho más extendido, donde los grandes maestros crean o unen su nombre a escuelas que florecen en toda Francia y se extienden más allá de sus fronteras. Ciudades como París, Reims, Bourges, Montpellier, en Francia; Canterbury y Durham, en Inglaterra; Toledo y Salamanca (aunque más tarde), en España, dan nombre y hogar a famosas escuelas. No se pueden olvidar las escuelas de Bolonia y Rávena, en Italia, a pesar de tener un régimen jurídico peculiar, y menos a Roma, convertida luego en eje motor de la Cristiandad.

En cuanto al segundo aspecto concerniente a lo metódico y sistemático, vale la pena consignar que a pesar del rigor y la estructuración que gana la teología, durante estos años no está exenta de vacilaciones y polémicas, como la de Abelardo y San Anselmo, que terminó por el veredicto, dictado después del Sínodo de Sens de 1140 por el Papa Inocencio II, en favor de San

Anselmo y con la condena de Abelardo, sin haberlo escuchado (Borrero, 2008b). La escuela catedralicia, pequeña quizás y rudimentaria, se convierte a través de un proceso crecientemente complejo en el “Studium Generale”. Es el mismo espíritu que se agita, pero obligado a organizarse y sistematizarse por múltiples vicisitudes políticas dado el fragor de la lucha entre el Reino y el Sacerdocio.

En síntesis, la diastasis entre el Reino y el Sacerdocio que sirve de acicate al florecimiento espiritual por el conflicto, más los beneficios que la corporación escolar recibe, junto al reconocimiento de entidad con categoría social en toda Europa, permiten que la naciente Universidad se consolide y empiece a recorrer su propia historia. Recorrido que hará encarnando en los contextos —unas veces al ritmo de la historia y otras obligada por ella— sus notas primigenias de corporatividad y autonomía, las cuales quedan como esencia, después del acrisolamiento del espíritu en la lucha por lograr su autonomía en el seno de la “universitas” (Borrero, 2008b).

Para seguir conociendo las notas de identidad de esta naciente institución, es importante detenerse un poco en la definición etimológica de las denominaciones dadas a maestros y estudiantes, dedicados al cultivo del saber; puesto que en ellos, se encuentra el sentido hondo e identidad de estas instituciones construidas para formar en lo superior y para lo superior. En primera instancia, se designa al ejercicio del grupo corporativo de maestros y estudiantes como “Studium Generale” porque “Studium” tiene en sí inscritos los sentidos de afición, devoción y dedicación inherentes al ejercicio del saber; y “Generale” porque pretende abordar todo el saber; además, las personas dedicadas a tan ardua labor provienen de varias “Nation” y están facultadas para enseñar en todas partes. Aquí surgen dos notas complementarias de la identidad universitaria: científicidad y universalidad, notas que complementan los dos rasgos de identidad

ya mencionados: corporatividad y autonomía. La comparación de quienes se agrupaban para el trabajo intelectual primero se denominó “Studium Generale”; este concepto, pues, es anterior al de “universitas”, que es con el cual la institución primigenia recorrerá los complejos caminos del continuo devenir histórico, como ya se dijo, encarnando las diversas notas esenciales y realizando su labor a través de la docencia, la investigación y el servicio.

Este término latino “universitas”, es derivado de “Unus” que significa la unidad y de “Verto” que conlleva el sentido de volver. Agregados “Unus” y “Verto” en conjunción semántica significan la multitud de todas las cosas pero con sentido de convergencia y unidad. (Borrero, 2008b, 38)

Bellísimo sentido etimológico de una institución que consolida su identidad en la afirmación de uno de las grandes potenciales del espíritu humano: el ejercicio de la razón. Ejercicio corporativo, riguroso o científico, autónomo y con vocación universal.

En la configuración de la identidad de la Universidad, es clave ver los aportes de la revolución del conocimiento. Aportes que si bien remueven los cimientos de la floreciente institución universitaria escolástica, con sus notas de identidad y sus funciones sustantivas, la enriquecen y la consolidan, como una institución cultural determinante.

La idea de la ciencia moderna que surge con la revolución del conocimiento en los siglos XVI y XVII cuestiona por completo la concepción de ciencia que se tenía hasta el momento, como el ejercicio especulativo que busca penetrar la realidad hasta sus principios mismos. Tal concepción, como se vio anteriormente, llevó a que se diera un alto crecimiento del espíritu y a que este ganara autonomía. La nueva ciencia que se impone a partir de Galileo, Descartes y Newton rechaza la idea de que la ciencia sea ante todo contemplación, o sea, visión puramente intelectual de las realidades que están más allá del mundo sensible. En cambio propone

fundamentarse en el intercambio y no en el descubrimiento que hace la razón de los principios y verdades que no pueden alcanzarse por la experiencia. Precisamente en esta pretensión de conectar la teoría y la práctica mediante la acción del conocimiento, se encuentra lo que distingue a la ciencia moderna de la ciencia antigua.

Con la irrupción de la nueva ciencia se acaba la evolución independiente de la ciencia (Episteme) y la técnica (Techné); la una buscando penetrar la realidad hasta sus principios y ajena a la práctica; la otra basada en un saber enteramente práctico con su racionalidad, pero sin una honda justificación teórica. Esta concepción nueva de ciencia encuentra un medio propicio para su desarrollo en la rica burguesía de la sociedad renacentista, interesada en la Techné, que la ciencia oficial rechazaba como actividad servil, propia del artesano más que del hombre libre. Este punto será de gran repercusión sobre la Universidad, puesto que esta sigue enseñando una ciencia sin contacto con la realidad; en cambio, las nuevas investigaciones con fines prácticos se desarrollan al margen de ella con el apoyo de príncipes y de grandes burgueses. En el siglo XVII, las academias científicas de la Royal Society y la Académie des Sciences justificaron su trabajo, ante los soberanos, mostrando los resultados prácticos de su labor. La separación entre ciencia y técnica llegó a tales extremos que J. J. Salomon, estudioso de este proceso, afirma que “la ciencia moderna nació al margen de la Universidad y a menudo en contra de ella” (Salomon, 1974, 24). ¿Qué pasó con el gran desarrollo espiritual que gestó y al mismo tiempo encontró su seno en la “universitas”? Posiblemente se instaló y al instalarse se anquilosó y lo que antes era revolucionario, nuevo y hacía brotar vida a borbotones, ahora es oficial, avejentado y seco.

Con el posterior desarrollo de la ciencia moderna, que se da desligado de la Universidad y de una reflexión teórica fundamental, se generan cuatro aspectos que tendrán repercusión directa en la Universidad. Primero, muchos de los avances de la técnica se dieron independientemente

del contexto científico en que se sustentaban; la Revolución Industrial estaba más ligada al auge de la técnica que a la ciencia misma; esto generó un hecho clave: La ciencia entró a depender de la industria y no la industria de la ciencia, con lo cual el interés económico pasó a ser factor predominante en el ejercicio científico. Así, la ciencia “pura” alejada de la acción sobre el mundo y sustraída del interés económico y político ya no es posible en medio del maremágnum de intereses que la rodean. Toda acción de conocimiento tendrá que vérselas con la utilización e instrumentalización que de ella hagan los poderes; por consiguiente, la ciencia adquiere, necesariamente, una dimensión política y deja de ser neutra frente al ejercicio del poder. No es que no haya existido siempre una alianza entre poder y saber, pero esta relación cobra un nuevo sentido que surge de la naturaleza misma de la ciencia moderna con pretensiones prácticas y campos fragmentados de estudio. La naturaleza operatoria del conocimiento científico moderno plantea una relación completamente diferente entre el pensamiento y la acción. La ciencia construye teorías a partir de la experiencia pero, a su vez, las teorías se vuelven sobre la experiencia inicial para transformarla. La ciencia concebida antes como “theoria” se convierte en transformadora y creadora de procesos en la naturaleza y en las relaciones de los seres humanos entre sí y con la naturaleza, que influyen determinadamente en el ejercicio del poder. La expresión “Saber es poder” adquiere unas connotaciones insospechadas. Segundo, la ciencia moderna produce cambios radicales de las teorías que antes se consideraban como explicaciones válidas del ser humano y del mundo. Estos cambios se vuelven continuos; es decir, es tal el desarrollo en el conocimiento, que se cambia de paradigmas velozmente, con los cuales se renuevan las explicaciones dadas sobre el ser humano y el mundo. Esto, a su vez, muestra un tercer aspecto relacionado con la revolución dada en la forma de comunicar el conocimiento. La ciencia circula más que antes por las diversas capas sociales y lo hace en una cantidad y una

velocidad nunca antes imaginadas. Así, lo que antes era arcano y pertenecía a una clase oculta minoritaria, pasa a ser del dominio del hombre común. El conocimiento, entonces, se ha masificado. Como consecuencia de todo lo anterior se da un cuarto aspecto que es quizás más problemático: El conocimiento ha crecido sí, pero fragmentadamente; el saber se ha dividido y se ha multiplicado y cada uno de los cristales en que ha quedado convertido el gran ventanal del saber, no tiene fuerza unificadora. Es como si hubiera ocurrido una explosión que rompiera la pieza única de cristal que era el conocimiento y lo fragmentara; el conocimiento único se convierte en miles de pedazos que se dispersan en todas direcciones.

Para conocer la realidad, el conocimiento se ha dividido en ciencias y estas a su vez se han subdividido en disciplinas, las cuales se especializan, particularizan y ramifican, multiplicando los campos del saber. Tal multiplicación penetra la realidad con mayor agudeza pero aisladamente, sin líneas integradoras, lo que conlleva a que se socave la realidad pretendiendo que, al fragmentarla, esta pueda ser más comprendida. Tal fragmentación llevada a sus últimas consecuencias por la historia, ha creado un caos impresionante, donde se da una relación inversamente proporcional entre conocer y comprender. A más conocimiento del mundo, menos comprensión de él. Hemos llegado a acumular el conocimiento que jamás imaginamos tener pero comprendemos muy poco lo que conocemos (Max-Neef, 1998). Esta misma sensación de confusión y crisis se puede expresar en toda su angustia parafraseando al poeta: ¿Dónde está la ciencia que hemos perdido con la información?, ¿dónde la sabiduría que hemos perdido con la ciencia? (Eliot, 1934).

Ahora bien, los cuatro aspectos anteriores, que se dan en la ciencia moderna, repercuten hondamente en la Universidad; de tal suerte que, al igual que la ciencia, la Universidad pierde su autonomía frente al poder económico y político. Quizá la autonomía del saber, una de las notas

fundamentales de la identidad universitaria, ahora no solo tiene que vérselas frente al poder del Reino (“la razón de Estado”) y el poder del Sacerdocio (“la verdad revelada de la fe”) sino con el poder del mercado (“la razón económica”).

Sus métodos de enseñanza resultan obsoletos frente al ritmo vertiginoso con el que la ciencia cambia de paradigmas. La masificación del conocimiento hace que la Universidad también se masifique; es difícil pensar, entonces, al maestro compartiendo personalmente con sus discípulos. Además, la estructura académica de la Universidad se fragmenta en innumerables programas; con ciclos básicos, especializaciones y súper especializaciones.

A finales del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX el desarrollo que ha tenido la ciencia moderna gesta la Revolución Industrial y con ella se acelera la pérdida de la autonomía de la ciencia y el ritmo con el cual cambian los paradigmas científicos. Además, la transmisión del conocimiento se hará más rápida con la introducción de nuevos medios y, definitivamente, la fragmentación del saber alcanza nuevas y desconocidas especializaciones. Pero esta situación genera una ebullición dentro del pensamiento que hace que el siglo XIX sea un siglo rico en concepciones del mundo, del ser humano y del mismo conocimiento que este tiene de sí y de lo que lo rodea. En este siglo se asiste al nacimiento vigoroso del romanticismo, del idealismo y de las ideas liberales que, desde la ilustración, se alzan contra el despotismo de la filosofía positivista, la cual había reducido la “verdad” a la “verdad científica” y entronizaba a la ciencia como la forma más elevada del saber; una ciencia que además aparecía acabada y constituida, cerrando el proceso en la unidad terminada y definitiva del saber positivo.

Esta riqueza decimonónica hace que igualmente la Universidad se movilice y se transforme, reacomodando sus rasgos primigenios a la nueva situación. La historia universitaria es como río que fluye continuamente y el flujo de la historia universitaria ha corrido y en muchos

casos sus aguas se arremolinan confundidas; pero la historia nada desecha y nada olvida, así se olvide la historia. El presente es bagaje del pasado y en el pasado se fragua el presente; y ambos tiempos anticipan los rasgos del porvenir.

Por eso la Universidad irrumpe con nueva fuerza en el siglo XIX. Aquí convergen el desarrollo científico y la potencia del pensamiento filosófico, que se refleja en la profundidad hegeliana, el rigor kantiano y la crítica de los maestros de la sospecha: Marx, Freud y Nietzsche. El espíritu hecho idealismo, romanticismo y crítica, talla ese diamante en bruto que es la Universidad y le da claros contornos a un nuevo modelo universitario. Igualmente, Napoleón, con su capacidad de estrategia y para consolidar su imperio, impulsa un modelo de Educación Superior. A su vez, en Inglaterra, el Cardenal Newman sueña con un tipo de Educación Superior que forme al ser humano de manera integral. Los estudiosos de la Universidad distinguen tres modelos universitarios surgidos en el siglo XIX: el francés napoleónico, el alemán y el inglés. Los que a su vez se combinan para dar origen a dos modelos derivados: el norteamericano y el soviético (Borrero, 2008b).

De los tres modelos dominantes, el francés napoleónico, con la consolidación del imperio, se distingue por su influjo en la mayoría de los países de Europa y posteriormente en América. El modelo alemán se alza por su espíritu investigativo, y el inglés por su aporte a la formación de la persona.

En relación con el modelo francés napoleónico, el 18 de mayo de 1804 el senado concedió a ese genio de la política, de las leyes y de las armas el título de emperador bajo el nombre de Napoleón I; fue coronado en París el 2 de diciembre, a los ojos del papa Pío VII. Nació el imperio napoleónico. Este hecho, al igual que la revolución de 1789, caía como sorpresa sobre la Europa intelectual, que sin darse cuenta los había ayudado a gestar con sus ideas. Las

universidades decadentes y disminuidas fueron absorbidas. Por ello las libertades académicas, científicas y de expresión fueron sometidas por el capricho reformador de Napoleón, quien con sus títulos imperiales quería consolidarse como soberano absoluto y nada mejor que la educación para hacerlo. Su gestión legislativa le permite dictar las leyes de 1802 y 1804 sobre educación, las cuales derivan en la de 1806 que crea la Universidad Imperial.

Nace entonces una corporación creada y mantenida por el Estado; un ejército disciplinado de educadores encargados de la enseñanza y de la educación en el imperio, para el imperio y por el imperio. Se trataba de fundirlo con la mente y el corazón de cada uno de los ciudadanos. Así se consolidaría el poder del imperio con el sable y el espíritu: los militares y los maestros. En este modelo universitario se privilegia la cátedra como la forma más acorde con el espíritu con el que el emperador orienta la educación; el saber es impartido verticalmente. Napoleón da los criterios al “Cuerpo de Enseñadores” y estos a su vez transmiten unos principios unificados que formarán al ciudadano desde niño. Lo que cuenta es la unidad del imperio; esto no se logra sin un cuerpo docente con principios fijos. Los maestros saben y los estudiantes aprenden. El proceso enseñanza-aprendizaje se yergue victorioso cuando el alumno asimila memorísticamente las enseñanzas de su maestro y las repite con fluidez.

La investigación queda ausente de la ley imperial; esta se desarrolla por fuera de la Universidad. Napoleón animó, estimuló y apoyó ciencias y técnicas, dándoles respaldo a los científicos que desarrollaban su labor en diversos institutos. También se le debe a Napoleón el sistema educativo y su estructuración en los tres niveles clásicos de primaria, secundaria y universidad. Tejida entre la rigidez del imperio, la Universidad Napoleónica fue llevada más allá de las fronteras francesas, por medio de las campañas políticas y bélicas, ejerciendo un gran influjo cultural en casi toda Europa, excepto en Inglaterra y Alemania. En Alemania fue

definitivo, para la constitución de un modelo distinto al napoleónico, el pensamiento de Emmanuel Kant (1724-1804), doctor de lógica y metafísica en la Universidad de Königsberg. Kant, frente a un gobierno absolutista, reclamó con tesón la libertad de pensamiento y de libre examen. Proclamaba el poder de la razón y a la Facultad de Filosofía como la única dentro de la Universidad donde se podía responder con amplitud al libre vuelo racional; ya que las facultades de Teología, Derecho y Medicina no lo permitían porque debían consultar las fórmulas ya editadas, los condicionamientos externos del trabajo y de las tradiciones. En sus disertaciones en la facultad lo escuchó Fichte, el cual, junto a Guillermo de Humboldt, Schleiermacher y Shelling, partiendo del núcleo libre de la “Facultas Philosophia”, edifican la Universidad alemana. En la “Facultas Philosophia” recae el peso de la Universidad alemana y en torno a ella gira (Kant, 2003).

La investigación unida a la docencia es lo característico de este modelo; por eso el aprendizaje es fruto del hallazgo investigativo cotidiano y constante. La unión de docencia e investigación se practica con soltura, creatividad y participación en los métodos pedagógicos, en medio del clima revitalizador de las libertades académicas. Fueron tres las funciones de la “Facultas Philosophia”: La conservación y desarrollo de la investigación científica desde el punto de vista teórico —por ello se destacó la Facultad a lo largo del siglo XIX—; el proceso propedéutico para los estudiantes de otras facultades; y la conducción científico-profesional para la formación de los grandes maestros.

Cabe resaltar que la Universidad gesta y desarrolla el vigoroso renacer filosófico y académico de Alemania, mientras que el Enciclopedismo francés y la Ilustración inglesa habían nacido por fuera de las universidades.

La Universidad de Gotinga, la de Halle y la de Königsberg sobresalen como promotoras de los nuevos movimientos del espíritu, abriendo cauces auténticos de investigación, donde se sometían las creencias y los conocimientos a la estricta confrontación con la razón. La investigación intelectual significó permanente actitud crítica y más adelante se definió como acto creativo. Por su parte, la Universidad de Berlín eleva a su máxima expresión la práctica del seminario investigativo, modalidad pedagógica que contribuyó a aumentar el nivel académico de Gotinga y Halle. Los seminarios que estaban ligados a logros docentes o de aprendizaje pasan a unir a profesores y estudiantes en torno a la labor investigativa conjunta. En Berlín, pese a la prestancia de los profesores, el trabajo en los seminarios diluyó al máximo la diferencia entre maestros y discípulos. Los alumnos recorren el proceso para llegar al conocimiento de una disciplina revestidos de la riqueza cultural de los maestros, que los conducen por caminos unas veces ya transitados y, otras, completamente nuevos. El fin del seminario no es dar y recibir información, sino aprender a conocer. La Universidad en Alemania acogió en su seno a grandes pensadores y en ellos encontró su riqueza y florecimiento.

En cuanto al modelo inglés, en Inglaterra el influjo de los principios napoleónicos fue tan mínimo que no perturbó la paz de Oxford y Cambridge, las dos instituciones clásicas de Educación Superior, pilares del sistema universitario inglés. Estas instituciones, al igual que la geografía de su país, son insulares, lo que les ha permitido mantenerse en la sólida y lenta tradición, alejadas de influjos foráneos. En el siglo XIX estas universidades reciben los aires renovadores de una corriente de pensamiento liderada por el cardenal John Henry Newman, quien es uno de los hombres que brillan cuando se explora la idea de Universidad en Inglaterra. Hay dos preocupaciones en la mente de Newman, frente a la Universidad: La formación del estudiante para hacer de él un “gentleman”, y el cultivo de la mente por encima de la preparación

inmediata para ocupaciones profesionales. En el sistema educativo de Oxford y Cambridge, influido por Newman, importan el ser humano, la cultura y la ciencia. Pero el acento primordial del estilo inglés apunta a los valores que cultiven al “gentleman”. Aquí se conjugan lo especulativo y lo práctico, en orden a formar la persona por vía del cultivo de la mente; dicho camino marca la virtud moral en quien procura el saber y lo predispone para la búsqueda de los más altos valores, incluidos los trascendentes (Borrero, 2008b).

El “gentleman” es capaz de pensar, escribir y actuar. Además podrá conducir y conducirse en las situaciones prácticas que exigirán profundos riesgos, con mesura y acierto. La educación inglesa busca formar hombres capaces de gobernar y dirigir. No se empeña en darles herramientas científicas que sean inmediatas y en orden a un oficio. Por lo tanto, es preocupación central de esta educación formar para la universalidad; por eso la Universidad está estructurada de tal forma que no haya dominio de alguna disciplina sobre las restantes. Y como de formar al hombre universal se trata, la libertad y la pluralidad son ejes centrales. La responsabilidad de la formación del “gentleman” corre por cuenta de los tutores; hay un enlace personal entre este y el estudiante. Por ello, a cambio de muchas clases magistrales, hay encuentros entre tutor y alumno, monografías y relación informal que puede prolongarse aun en época de vacaciones. La mayor parte del tiempo del estudiante queda a cargo de sí mismo.

El vigor pedagógico de la Universidad inglesa estriba en el sistema tutorial; la unión persona a persona entre alumno y profesor, sin duda, es una de las más efectivas relaciones pedagógicas conocidas desde los griegos. En el sistema tutorial nadie como el maestro sabe lo que el alumno está aprendiendo, pero no hay método para la tutoría, solo el alumno sabe el método de su maestro; existen tantas vías de conducción personal cuantos tutores haya. Los exámenes finales ponen a prueba los conocimientos adquiridos por el alumno. La asistencia a

cátedras o clases magistrales ayuda simplemente a tener una diferente exposición de las ideas; e incluso puede mejorar la preparación para el examen. Pero la disciplina inspiradora del tutor será siempre insustituible.

El sistema tutorial fue concebido para estimular la permanente actitud inquisitiva y para que al contacto personal se modele al ser humano. Esto provee a la Universidad de un clima de alta formación humanística; donde es claro que el teólogo, el médico, el abogado, etc., antes de ser “un alguien” que cumple un oficio profesional, es un ser humano. Es el ser humano quien cultiva una disciplina de saber qué puede o no puede ser oficio o profesión.

Para finalizar esta parte sobre los modelos universitarios, en el proceso donde cada modelo se ha constituido hay una lucha por conservar su diferencia para ganar identidad. Paralela a esa lucha hay una interacción que los transforma, les imprime dinamismo y vida; sobre todo en los modelos que se derivan de los tres dominantes. Así, por ejemplo, en el norteamericano se conjugan el inglés y el alemán; y en el soviético el francés napoleónico y el alemán. En tanto en Centro y Sur América influye notoriamente en la Universidad la tradición de Salamanca y Alcalá; y toma luego mucha fuerza el modelo francés napoleónico.

En este recorrido, hasta ahora, queda claro que la continua corriente de la historia universitaria no se detiene y si corre lenta y segura en el remanso de una época, es porque disfruta de la paz ganada en los momentos turbulentos; luego volverá a fluir por las rápidas y desconocidas aguas de los conflictos y contradicciones que la oxigenan y la mantienen viva. Claro está que no han faltado ocasiones donde el cauce se pierde y deja, no remansos pacíficos y lentos cargados con el peso de la experiencia, sino aguas estancadas, muertas e incluso putrefactas. Siguiendo en este orden de ideas, se puede afirmar que la “universitas” primigenia

sigue viva; y mantiene abierta la posibilidad de ser recreada de acuerdo con las condiciones y necesidades de los seres humanos en sus diversos contextos.

En el siglo XX, la Universidad, el “alma mater”, la madre del espíritu, es interrogada sobre su rol, su papel en la sociedad. La idea de la universidad convertida en una “torre de marfil” toma fuerza. Y desde diversos intereses se intenta derribar, transformar, cambiar esa “torre de marfil”. Máxime, cuando los acontecimientos históricos reclaman de la universidad su sentido crítico, su compromiso y la sensatez propia del ejercicio de la razón; hechos históricos dramáticos y dolores, tales como Hiroshima y Auschwitz, donde la razón de la fuerza desplaza la fuerza de la razón y donde la fuerza de la violencia hecha guerra inaugura una “racionalidad” destructora capaz de cometer crímenes pensados, planificados y ejecutados con la más alta tecnología que había producido el entendimiento humano. La “torre de marfil” es interrogada: A la hora de la sinrazón de la guerra y de la violencia, ¿dónde estaban los intelectuales, portadores de la sabiduría cultivada en las florecientes universidades decimonónicas?, ¿dónde las universidades planificadas, investigadoras y formadoras del ser humano?

Posiblemente las universidades, al igual que los intelectuales, resultaron ser inferiores a las fuerzas que los atrapaban en las dos guerras de comienzos del siglo XX y en los tiempos subsiguientes. Esta realidad se impone y arranca voces humildes a quienes se sienten portadores de la magnífica razón, pero soberbia y ausente. Es así como Borrero retoma las conmovedoras palabras de Karl Jaspers (1946), al reabrir la Universidad de Heidelberg después de la guerra:

Miles de hombres, casi todos anónimos, buscaron o al menos encontraron la muerte en las filas de la resistencia. Nosotros los sobrevivientes, no buscamos morir. Cuando nuestros amigos judíos fueron arrestados, no salimos a las calles a gritar todo aquello que también nos hubiera causado la muerte. Preferimos permanecer vivos, diciéndonos a nosotros

mismos que nuestra muerte hubiera resultado inútil. Lo que era cierto, pero ello no basta para justificarnos. 'Nuestro delito es vivir'. Delante de Dios, hoy sabemos por qué debemos humillarnos profundamente. (Borrero, 2008b, 161)

Palabras que guardan plena vigencia si se recorre el sinnúmero de hechos acaecidos después de las dos guerras, donde la fuerza de la violencia desencadenada por el hombre contra sus semejantes y contra la naturaleza, pareciera que ha doblegado a la razón y con ella a la sabiduría, cerrando los caminos de la convivencia armónica entre los seres humanos y de estos con la naturaleza.

Las heridas causadas por las guerras a la Universidad, más las profundas grietas que la explosión del conocimiento le causó al saber, llevan a interrogarse sobre la identidad y misión de la Universidad hoy. Máxime cuando la creación de conocimiento no es exclusivo de la universidad, incluso gran parte del nuevo saber se crea fuera de ella. Gran parte del nuevo conocimiento se genera y se desarrolla en instituciones financiadas por los Estados o por grandes monopolios. El poder del saber convertido en tecnología produce alta rentabilidad y acumula poder en manos de quien lo posea. La Universidad se ha relegado a la tarea de ser transmisora del saber. La autonomía del saber y de la Universidad sucumbe ante los intereses económicos y/o políticos particulares, ya sea de personas, grupos o naciones. Y no hay que confundir, autonomía no es aislamiento. No se trata de reconstruir la cuestionada “torre de marfil” de la razón, alejada de todos los avatares de la historia. Se trata de ganar con el ejercicio de la razón el principio de verdad que promueva la sensibilidad y permita el acceso a valores superiores; trascendiendo intereses particulares, pero encarnados en la historia, en sus conflictos y contradicciones. Ese principio de verdad que, por ejemplo, hace saltar la indignación ética y pone en el camino de la acción frente a cualquier injusticia; o hace rechazar el que en aras de la expansión del

conocimiento se sacrifique la profundidad de la ciencia y en aras de la cientificidad se entierre la sabiduría.

La universidad contemporánea vive en medio de grandes tensiones, que interrogan su identidad y misión. La Comisión sobre Educación de la Unesco —presidida por el profesor Jacques Delors (Delors, 1996)— plantea siete tensiones principales que enfrenta hoy la educación en general y la Educación Superior en particular; dichas tensiones son:

1. La tensión entre lo mundial y lo local: La educación tiene la tarea de formar ciudadanos del mundo, hombres y mujeres que se inserten en los procesos de mundialización, sin perder sus raíces y sin dejar de participar activamente en la vida de la nación y de su comunidad local de base.
2. La tensión entre lo universal y lo singular: La mundialización de los avances y progresos de la inteligencia humana se realiza progresivamente, pero de manera parcial y concentrada en pocas franjas de la población. Igualmente, asistimos a una homogenización de los patrones culturales y de consumo, que ponen en peligro la rica diversidad del mundo, en todos los órdenes. En contraposición, surgen movimientos que defienden una identidad, una raza, una nacionalidad, una individualidad. Esta tensión entre lo universal y lo singular es un gran desafío, donde la educación juega un papel clave.
3. La tensión entre tradición y la novedad: Una tarea urgente para el siglo XXI es la de adoptar los cambios y la novedad que la era informática-tecnológica-científica nos aporta, enriqueciéndolos y articulándolos con la tradición. Esto supone formar seres humanos capaces de asumir la novedad de los avances de la ciencia y la tecnología, sin negar sus tradiciones y valores; seres humanos capaces de afirmar sus tradiciones

culturales, historia propia, valores; y al mismo tiempo, capaces de abrirse a otras culturas, a otras posibilidades y a nuevos escenarios.

4. La tensión entre el largo plazo y el corto plazo: Tensión eterna pero alimentada actualmente por un predominio de lo efímero y de la instantaneidad, en un contexto en el que la avalancha de informaciones y emociones fugaces conduce incesantemente a centrar esfuerzos en la solución de los problemas inmediatos, dejando de lado la planeación que requiere la solución de los problemas, a largo plazo. Lo anterior implica afirmar los clásicos fines de la educación en su dimensión formativa, donde el desarrollo del rigor, la constancia, el espíritu crítico, la capacidad creativa y la disposición para el discernimiento, son ejes fundamentales.
5. La tensión entre la indispensable competencia y la preocupación por la igualdad de oportunidades: Hoy, la presión de la competencia hace olvidar que cada ser humano necesita de los medios necesarios para que potencie, de forma integral, todas sus posibilidades. Es urgente una educación que concilie: la competencia que estimula, la cooperación que fortalece y la solidaridad que une.
6. La tensión entre el extraordinario desarrollo de los conocimientos y las capacidades de asimilación del ser humano: Hoy la ciencia y la técnica se desarrollan a unas velocidades vertiginosas y el conjunto de los saberes y las profesiones se transforman constantemente. Frente a este continuo devenir es necesario preservar los elementos esenciales de una educación básica que enseñe a vivir mejor mediante el conocimiento, la experimentación y la formación de una cultura personal sólida, que

dé criterios para discernir y optar, en medio de esa gran cantidad de informaciones y de saberes que crecen y circulan veloz y rápidamente⁴.

7. La tensión entre el bien mayor y el bien particular: El ser humano es un ser individual y al mismo tiempo es un ser social. Necesita reconocerse como individuo y como parte de un colectivo. La afirmación de la libertad personal es un correlato de la necesidad de la afirmación de la justicia social y de la búsqueda del bien común. Pero, además todo ser humano, tiene sed de ideal, de sentido, de esperanza, de valores. Suscitar en cada persona esta elevación del pensamiento y del espíritu humano hacia la búsqueda del bien mayor, trascendiéndose a sí mismo, es quizá la tarea más noble que pueda hacer la educación en general y la educación superior en particular. Ideales, sentidos, esperanzas y valores que solo es posible cultivar según las tradiciones, culturas y visiones de cada grupo humano, respetando y acrecentando la diversidad, identidad y autonomía de cada cultura y de cada grupo. El respeto y la afirmación de la dignidad humana, expresada en su cultura e identidad, es la vía regia para edificar la unidad de

⁴ José Joaquín Brunner (2001) en su texto “Peligro y promesa: La Educación Superior en América Latina” ilustra el crecimiento del conocimiento con algunos ejemplos tomados de varios autores: Química: desde comienzos de los años 90, más de 1 millón de artículos aparecen en las revistas especializadas cada dos años (Clark, 1998). Entre 1978 y 1988, el número de sustancias conocidas paso de 360 mil a 720 mil, alcanzando en 1998 a 1.7 millones (Salmi, 2000). Biología: en 1977, al diseñarse el método para determinar la secuencia de base del ADN, era posible determinar la secuencia de 500 bases por semana, hoy con el perfeccionamiento y robotización de dicho método es posible determinar 1 millón de bases por día (Allende, 2000). Matemáticas: cada año se dan a conocer más de 100 mil nuevos teoremas (Madison, 1992). Historia: la disciplina produjo en dos décadas, entre 1960 y 1980, más publicaciones que en todo el periodo anterior desde la historiografía clásica de Grecia (Van Dijk, 1992). En el área de Administración de Negocios han estado apareciendo en los últimos años cinco títulos de libros por día (Clark, 1998). El conocimiento de base disciplinaria, registrado internacionalmente, demoró 1750 años en duplicarse por primera vez, contado desde el inicio de la era cristiana; luego, duplicó su volumen cada 150 años y después cada 50. Ahora lo hace cada cinco años y se estima que para el año 2020 se duplicará cada 73 días.

los diferentes grupos y para poder concebirnos como parte, como miembros de una sola gran familia, la familia humana.

La Universidad hoy, situada en lugares y culturas diferentes, interrogada en su identidad y papel y realizando su labor en el cruce de intereses y tensiones, tiene el reto de formar en “lo superior y para lo superior”⁵, encarnando en el momento actual las notas de identidad universitaria: científicidad, corporatividad, autonomía y universalidad; y sus funciones sustantivas: crear (investigación), difundir (docencia) y aplicar el conocimiento (proyección social). La Universidad a través de la historia se ha reestructurado para adaptarse y dar respuestas a las hondas exigencias del ser humano y la sociedad, en cada época. Hoy la Universidad está frente a la tarea de desencadenar el potencial científico, autónomo, universal y corporativo de la “universitas”, en medio de una época de profundos cambios que generan un sentimiento de crisis por las incertidumbres que han reemplazado a las antiguas certezas y certidumbres. La Universidad no escapa a este sentimiento. El reto hoy consiste en transformar la incertidumbre en creatividad. Será preciso pensar una Educación Superior que eduque para el cambio permanente y para vivir en la incertidumbre. Bien dice Federico Mayor Zaragoza, ex Director de la Unesco: “La comunidad académica deberá tener el coraje de decirle a la juventud que las prerrogativas y certezas ya no forman parte del presente: es en la incertidumbre donde está la esperanza al filo de las sombras y las luces” (Mayor, 1997a, 3).

⁵ De acuerdo con Borrero (2008, 85), el formar en lo superior, para lo superior, implica que “tras la floración intelectual de la duodécima centuria, las universidades coronaron las etapas del proceso educativo. Fueron el nivel superior de la educación y prototipo o analogado principal de la educación en lo superior y para lo superior (...) De la señalada distinción entre el nivel superior de la educación, la universidad y la educación para lo superior y en lo superior, se colige que la universidad, como hoy la entendemos, no sea accesible a todos (...) pero supuesta la universalidad de las capacidades y anhelos innatos del ser humano, toda educación y en particular la de la universidad entraña impulsos hacia lo superior, hacia lo moralmente mejor”.

El mismo autor es insistente en la necesidad de un cambio de rumbo en la Universidad, dado que se asiste a un doble riesgo: por un lado, el de la atomización de la humanidad en entidades cada vez más reducidas (el tribalismo) y, por otro lado, el sometimiento a las fuerzas homogeneizadoras que amenazan con avasallar y desnaturalizar las culturas; este doble riesgo reta a la universidad a pensar un nuevo paradigma de convivencia entre los diferentes grupos humanos (Mayor, 1997a).

El gran potencial de la universidad y su capacidad de adaptarse, durante siglos, y responder, desde su natural misión, a los retos que le plantea su entorno, permite afirmar que es posible mantener la esperanza de hacer de la Universidad el espacio de formación “en lo superior y para lo superior”. Y en este empeño hay un protagonista central: El profesor universitario, que tiene el reto de atreverse a ser maestro y encarnar, desde su quehacer científico, la identidad de la “universitas”.

Pertinencia de la Educación Superior.

La conciencia sobre la urgente necesidad de una Educación Superior con mayores niveles de pertinencia, es uno de los grandes aportes que hizo la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, convocada por la Unesco, celebrada en París del 5 al 9 de octubre de 1998 y sus reuniones preparatorias en cada uno de los cinco continentes; una de esas reuniones preparatorias fue la Conferencia Regional de América Latina y el Caribe, realizada en La Habana; sus conclusiones delinearon una extraordinaria, inspiradora y potente visión de la Educación Superior. Además, plantearon unas recomendaciones y estrategias para la transformación de la Educación Superior, para que esta sea pertinente, de calidad y efectiva. Estos tres conceptos forman una tríada interdependiente y compleja. Interdependiente, porque no se puede entender

que exista una Educación Superior de calidad sin que esta sea pertinente y efectiva; y al mismo tiempo no es posible una educación pertinente sin que sea de calidad; con la efectividad sucede lo mismo: es impensable una educación efectiva en su gestión pero impertinente y sin calidad. Esta tríada es compleja, porque está compuesta por conceptos que no son absolutos, sino relativos. Esto obliga a que se definan conceptualmente estos tres conceptos.

Calidad, este concepto no tiene significado único; cuando es usado en educación, se emplea para significar sentido de excelencia, esto es, una clase de bondad, mérito, virtud o superioridad del ejercicio de educar; pero, igualmente, desde una perspectiva más técnica, la calidad es una función, un estatus, una posición o una condición⁶ (Facundo, et alter, 1990). El Diccionario de la Lengua Española expresa una definición general de calidad, en la que está implícito el sentido de evaluación: “es la propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa que permiten apreciarla como igual, mejor o peor de otras de su especie” (Real Academia Española, 2015). Pero la acepción que más influjo tiene hoy en la educación, es la que proviene de los teóricos del control de calidad, como Juran, Gryna, Fiegenbaum, Ishikawa, entre otros, quienes entienden la calidad como una magnitud cuantificable y verificable; por lo tanto, la

⁶ En control de calidad se distinguen ocho significados usuales del término calidad: A) El nivel con el cual un producto específico satisface las necesidades de un consumidor determinado, lo que llaman “calidad de mercadeo”. B) El grado en el cual una clase de productos posee satisfacciones potenciales para la generalidad de las personas. Lo que se especifica bajo el término de “calidad de diseño”. C) El grado en que un producto específico se amolda o conforma a un diseño específico. Conocida como “calidad de conformidad”. D) El grado en el cual un producto específico es preferido sobre otros equivalentes de la competencia, con base en pruebas comparativas. Esta es llamada “preferencia del consumidor”. E) Una característica distintiva de un grado o de un producto, por ejemplo, seguridad, confiabilidad, resistencia, etc. Usualmente se conocen como “características de calidad”. F) Una expresión de la excelencia que posee algo, pero que no es lo suficientemente específica para ser clasificada. G) El nombre de una función o de una responsabilidad en una industria, relacionada con el logro de la calidad de un producto. H) El nombre de un departamento específico en una compañía (Facundo, et alter, 1990, 24).

calidad es un atributo que refleja una magnitud integral de algo, resultante de una serie de componentes y procesos que la producen y la distinguen de otras de su género (Stauffer, 1981). Pero la calidad no solo es concebida como la resultante que se da bajo determinadas circunstancias, sino que puede entenderse como un grado de desarrollo del proceso que la produce, estableciéndose niveles de calidad en el proceso.

El influjo de los teóricos del control de calidad llega a la Educación Superior, en particular en centro y sur de América, sobre todo en el momento fuerte de la crisis económica de la región, en la última década del siglo XX, que creó las condiciones para la sustitución del “Estado benefactor” por el “Estado evaluador”; y forma parte del discurso de la “modernización de la educación”. Las restricciones que sufrió el financiamiento público de la educación se asociaron a la baja calidad y las asignaciones presupuestales se condicionaron al nivel de calidad, previos procesos de evaluación de la misma. Igualmente, los procesos de internacionalización de las economías de los países de la región trajeron consigo la necesidad de mayores niveles de competitividad, que demanda recursos humanos de la más alta cualificación (Tünnermann, 2007).

La definición de calidad contenida en el documento de políticas de la Unesco se extiende cada vez más en el continente. La Unesco afirma:

La calidad es un concepto multidimensional, que depende en gran medida del marco contextual de un sistema determinado, de la misión institucional o de las condiciones o normas dentro de una disciplina dada. La calidad abarca todas sus funciones y actividades principales: calidad de enseñanza, de formación e investigación, lo que significa calidad de su personal docente y de los programas, y calidad de aprendizaje como corolario de la enseñanza y la investigación. Sin embargo, hay que aceptar que la búsqueda de la calidad

tiene muchas facetas y más allá de una interpretación estrecha del rol académico de los diferentes programas. Por lo tanto, también implica prestarle atención a cuestiones que pertenecen a la calidad de los estudiantes y de la infraestructura, así como del entorno académico. Todos estos aspectos relacionados con la calidad, unidos por un interés adecuado por un buen gobierno y administración, representan un papel importante en la manera en que funciona determinada institución, en la forma en que es evaluada y en la “imagen institucional” que puede proyectar hacia la comunidad académica y la sociedad en general. (Unesco, 1995, 102)

Igualmente, el Centro Interuniversitario para el Desarrollo - CINDA, propone la siguiente definición en la que precisa unos criterios asociados a la calidad y enfatiza la necesidad de la autoevaluación, más que la heteroevaluación:

La calidad es un conjunto de cualidades de una institución u organización estimadas en un tiempo y situación dados. Es un modo de ser de una institución que reúne las características de integridad (incluye todos los factores necesarios para el desarrollo del ser humano), coherencia (congruencia entre fines, objetivos, estrategias, medios y evaluación) y eficacia (logro de fines mediante la adecuada función de todos los elementos comprometidos). El referente para la evaluación de la calidad está establecido por la propia institución, cuando define qué va a hacer, es decir, cuando define su misión, objetivos, metas y estrategias aun cuando pueda haber aspectos en los que es necesario atenerse a exigencias establecidas por agentes externos. (CINDA, 1994, 45)

La calidad de la Educación Superior también puede ser definida desde el punto de vista de los insumos y/o de los resultados. A este respecto, José Joaquín Brunner plantea:

(...) la calidad puede ser entendida desde los insumos (“inputs”), tales como: el gasto por alumno, la selectividad de los procesos de admisión, las calificaciones de los docentes, la relación profesor alumno; los servicios estudiantiles, los salarios y demás prestaciones sociales, las inversiones de capital, los recursos bibliográficos, el equipamiento, etc.; o bien desde el punto de vista de los resultados o productos (“outputs”), tales como: egresados, investigaciones realizadas, publicaciones, proyectos sociales; y su evaluación se debe hacer según su adaptación a ciertos estándares sea en el plano de la docencia, la investigación, o el servicio. (Brunner, 1994, 62)

Sobre la pertinencia, igualmente se puede decir que es un concepto polivalente, no existe una definición unívoca; además, la pertinencia en su definición está asociada al concepto de “necesidades sociales o necesidades humanas”, que, a su vez, son igualmente conceptos relativos y cargados de polémica y discusión; en la historia de la antropología filosófica están los grandes debates sobre las necesidades humanas fundamentales o los “impulsos fundamentales del ser humano”⁷. Manfred Max-Neef formula los siguientes postulados sobre las necesidades humanas:

Primero: las necesidades humanas son finitas, pocas y clasificables. Segundo: las necesidades humanas fundamentales son las mismas en todas las culturas y todos los periodos históricos. Lo que cambia a través del tiempo y de las culturas, es la manera o los medios utilizados para la satisfacción de las necesidades. (Max-Neef, 1994, 27)

La educación ha sido considerada, tradicionalmente, una necesidad humana fundamental, que a su vez estimula la satisfacción de otras necesidades humanas. La educación no solo

⁷ Son bien conocidos los debates de la Escuela crítica (Marx, Freud y Nietzsche), sobre el impulso fundamental en el ser humano, donde cada uno afirma un impulso fundamental: el hambre, la libido o la voluntad de poder; igualmente, los contradictores o críticos de la Escuela crítica, como Ernest Bloch, afirman que el ser humano es un ser de impulsos amplios, como cambiantes y que la idea de un impulso fundamental impide reconocer al ser humano como un ser de posibilidades, en un mundo inacabado y abierto a la esperanza.

satisface la necesidad puntual de conocimiento, sino que satisfaciendo la necesidad específica, potencia, estimula e influye, positiva o negativamente, en la satisfacción del resto de necesidades sociales.

El Banco Mundial difunde una acepción de la pertinencia, fundado en el trabajo del profesor Michael Gibbons, quien afirma:

La pertinencia de la Educación Superior se juzgará en el futuro aplicando una serie de criterios que denotan la capacidad de las instituciones para conectarse con una diversidad de asociados en distintos niveles y trabajar con ellos en forma creativa. Con el fin de evitar una duplicación dispendiosa, habrá que formar un ethos basado en recursos compartidos en el centro mismo de las políticas de gestión de las instituciones. En suma, las universidades del siglo XXI establecerán múltiples y distintos tipos de vinculaciones con la sociedad que las circunda. Quizás un día se las clasifique por su conectividad al sistema distributivo de producción de conocimiento. Los estudiantes saben que su éxito personal depende de poder encontrar el lugar que les pertenece en la naciente sociedad del conocimiento. El problema es que éste ya no es el campo de juego exclusivo de las universidades. Y aquí está el peligro, o ¿es quizás la oportunidad? En los Estados Unidos piensan que de las 4.000 instituciones de Educación Superior existentes solo sobrevivirán dos tipos de instituciones. El 'liberal arts college' y la gran universidad de investigación, tipo Harvard o MIT. Las instituciones puramente profesionales serán sustituidas por las "corporate universities". (Gibbons, 1998a, 147)

Este tipo de acepción de pertinencia enfatiza la adecuación de las instituciones de Educación Superior a las necesidades económicas en general y en particular a las necesidades de un tipo específico de modelo de producción, donde la productividad y el valor económico están

directamente relacionados con el uso de tecnologías aplicadas. Es bueno recordar, en la sociedad del conocimiento y en tiempos de globalización económica, que el factor que más valor agregado produce en la economía es el conocimiento científico-técnico.

Por su parte, la Unesco, en diferentes documentos, considera primordialmente este concepto en función de su puesto en la sociedad y de su aporte a la sociedad, desde sus funciones substantivas de docencia, investigación y proyección social; la Educación Superior debe desempeñar un papel fundamental, poniendo todos sus recursos y su espíritu de independencia al servicio de la persona y la sociedad en general (Unesco, 1998).

La pertinencia la define la Unesco como: “La capacidad de las Instituciones de Educación Superior (IES) y de los sistemas de Educación Superior para dar respuestas concretas y viables, desde su naturaleza y fines, a las necesidades de la sociedad” (Unesco, 1999, 2). Tales necesidades de la sociedad no son abstractas, ni genéricas, son reales y puntuales. En la declaración final se lee:

La Educación Superior debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad y más concretamente sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los problemas y las cuestiones planteados. (Unesco, 1998, 2)

La efectividad es otro concepto que influye en la Educación Superior contemporánea; este concepto proviene de las teorías de la administración y hace referencia a la eficiencia y eficacia con que se realizan los diversos procesos que las instituciones de Educación Superior tienen para cumplir su misión y realizar sus funciones de docencia, investigación y proyección social. Los conceptos de eficiencia y eficacia son claves a la hora de entender el significado de la

efectividad, dado que una institución educativa es efectiva en la medida que es eficiente y eficaz. Por un lado, debe ser eficiente; es decir, hacer un uso racionalizado de sus recursos, que siempre serán finitos y escasos, procurando que estos sean usados de manera controlada, planificada y optimizando al máximo su uso; nada más contrario a la eficiencia que el despilfarro y la falta de planificación; pero, por otro lado, no es efectiva una institución que no sea eficaz; es decir, que no sea capaz de cumplir sus objetivos, sus metas y sus fines. La eficiencia y la eficacia son categorías indisolubles; de nada sirve ser eficiente, controlando los gastos, si al final los fines no se cumplen; y, al mismo tiempo, cumplir metas, objetivos y fines, en “arca abierta”, sin la necesaria planificación y cuidado de los recursos, no hace efectiva a una institución.

Con el imperativo de la efectividad en la gestión de la Universidad, cada vez se marca la tendencia de transpolar las teorías, métodos y técnicas de la administración de las empresas comerciales, privadas, a la “empresa sui géneris” que es la Universidad, con lo cual diferentes estilos de dirección y administración enriquecen la dirección universitaria, no sin el peligro de alterar su naturaleza y su misión. Ciertas instituciones pierden el sentido hondo de la dirección universitaria, reemplazando a sus líderes (Rector, Decanos, Directores) por gerentes y administradores educativos; el liderazgo universitario se ejerce desde la autoridad epistemológica, desde donde se hace el ejercicio de orientación del “alma mater”. Para orientar y dirigir la Universidad, la autoridad epistemológica es una condición necesaria, pero no suficiente, es fundamental la autoridad moral; a su vez, las capacidades para formular políticas y estrategias universitarias y las habilidades de gerencia, gestión, administración y seguimiento son importantes para ejercer la autoridad deontológica, la que se adquiere en razón de un cargo de liderazgo en la Universidad, pero estas capacidades y habilidades son incompletas si no están acompañadas de unas muy buenas dosis de autoridad epistemológica y moral.

Por múltiples razones, entre pertinencia, efectividad y calidad, a estas dos últimas se les ha prestado más atención. En décadas recientes las políticas de Educación Superior han sido relacionadas con la calidad y la efectividad⁸. Se han construido sistemas de aseguramiento de la calidad en todos los países de la región, sistemas tan variados, como su origen y fines.

La temática de la calidad en la Educación Superior se ha afirmado en la agenda regional de la Educación Superior. En estos últimos diez años se ha sancionado la legislación requerida, se han creado organismos específicos, se han desarrollado procesos y metodologías, se han generado mecanismos de carácter sub-regional, se ha reflexionado y escrito abundantemente sobre el tema, han circulado por la región expertos de la calidad de todo el mundo. La calidad y la efectividad llegaron y se instalaron entre nosotros. (Fernández, 2006, 34)

En cambio, los esfuerzos en pertinencia son más modestos; quizá se avanza, movidos por las políticas asociadas al mercado, en un tipo de pertinencia: la laboral. Incluso no se desarrolla en toda su dimensión, porque se hacen esfuerzos para que la Educación Superior sea más pertinente con el mundo del empleo. El compromiso para responder al mundo del trabajo no es una preocupación generalizada. Los esfuerzos por implementar una formación para el emprendimiento derivan en el empresarismo, una de las dimensiones del emprendimiento. El emprendimiento es la capacidad de “inventar trabajo” y ejercer una profesión ahí donde se necesita, no solo en el sector empresarial privado o donde esté el empleo creado.

Esta urgente necesidad de reforzar en las IES la capacidad de aportar en la solución de los problemas de la sociedad, se enmarca en un ideal de Educación Superior, fundado en un

⁸ Concepto que sigue siendo ambiguo y sobre el cual hoy circulan diferentes definiciones.

imperativo ético y moral, que se traduce en visión y en acción que enfatiza los siguientes aspectos, entre otros:

1.- Trasciende las consideraciones puramente económicas y mercantilistas sobre el ser humano, la sociedad y la misma Educación Superior. Tünnermann (2001) señala que las problemáticas del mundo no solamente deben contemplarse desde las visiones económicas; la complejidad de la sociedad va mucho más allá de este reduccionismo.

2.- Afirma su confianza en la viabilidad y en la capacidad del conocimiento y de la Educación Superior para propiciar el cambio y el progreso de la sociedad.

La Educación Superior ha dado sobradas pruebas de su viabilidad a lo largo de los siglos y de su capacidad para transformarse y propiciar el cambio y el progreso de la sociedad. Dado el alcance y el ritmo de las transformaciones, la sociedad cada vez tiende más a fundarse en el conocimiento, razón de que la Educación Superior y la investigación formen hoy en día parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible de los individuos, las comunidades y las naciones. (Unesco, 1998, 3)

3.- Promueve la rebeldía, hecha acción transformadora, contra el inmoral orden vigente que hace de los fines, medios; y de los medios, fines; inversión de valores que se hace con el propósito de favorecer la acumulación y concentración de riqueza, ya no en dimensiones nacionales o regionales, sino globales. Esta “conjura ética”, como bien la llamó Don Federico Mayor en el discurso final de la Conferencia Regional, celebrada en La Habana, es la fuerza y la motivación que permitirá lograr mayores niveles de pertinencia social.

Nada podemos esperar de los satisfechos, de los saciados, de los dóciles. La indocilidad es parte esencial de esa “conjura ética”,... En la insumisión no violenta, en la rebeldía

cívica del ciudadano consciente de sus deberes y derechos, radica la mejor esperanza de América. (Unesco, 1996, sp)

En consecuencia, impulsa un proceso de transformación y renovación radical de las IES y de los sistemas de Educación Superior, guiado desde dimensiones éticas, que puedan hacer frente a la profunda crisis de valores que vive la sociedad contemporánea. Dice la declaración de París:

Dado que tiene que hacer frente a imponentes desafíos, la propia educación superior ha de emprender la transformación y la renovación más radicales que jamás haya tenido por delante, de forma que la sociedad contemporánea, que en la actualidad vive una profunda crisis de valores, pueda trascender las consideraciones meramente económicas y asumir dimensiones de moralidad y espiritualidad más arraigadas. (Unesco, 2008, 2)

Este imperativo ético, sobre el cual se funda el ideal de Educación Superior promovido por la Conferencia de París, cobra especial relieve ahora, en esta época de rápidas transformaciones que afectan a casi todos los órdenes de la vida individual y colectiva, y que amenazan con borrar los puntos de referencia, con deshacer los asideros morales imprescindibles para construir porvenir (Mayor, 1997b, 235).

En la configuración de este ideal de Educación Superior, América Latina y el Caribe contribuyeron significativamente, no solo en las discusiones durante la Conferencia, sino en todo el proceso previo de preparación que concluyó con la Conferencia Regional realizada en La Habana, Cuba, en noviembre de 1996. Proceso que evidenció la necesidad de “una mayor imbricación con el tejido social y con el resto de las instituciones de la sociedad” (Albornoz, 1997, 21). Esto supone poner en primer plano la agenda social, aplazada por décadas, para que por fin hiciera parte de la agenda universitaria del continente. La declaración de La Habana propone como elementos sustanciales y prioritarios, aspectos que están orientados a fortalecer

los niveles de pertinencia en la Educación Superior de la región. Algunos de los más relevantes son:

1. El compromiso con las personas que educa y con las sociedades en las que está inserta, desde la solidaridad, el respeto de los derechos humanos y el uso compartido del conocimiento y la información, para el desarrollo social, la producción, el crecimiento económico, el fortalecimiento de la identidad cultural, el mantenimiento de la cohesión social, la lucha contra la pobreza y la promoción de la cultura de paz.
2. El carácter de bien social dado al conocimiento; por lo tanto, solo puede ser generado, transmitido, criticado y recreado, en beneficio de la sociedad.
3. La condición de bien público que tiene la Educación Superior; en consecuencia, las instituciones de Educación Superior deberán ser plurales y libres, que gocen de plena autonomía y libertad académica, pero que posean una profunda conciencia de su responsabilidad y una indeclinable voluntad de servicio en la búsqueda de soluciones a las demandas, necesidades y carencias de la sociedad, a la que deben rendir cuentas como condición necesaria para el pleno ejercicio de la autonomía.
4. El deber de fortalecer, en el ejercicio de su naturaleza y misión, la capacidad de análisis crítico, de anticipación y de visión prospectiva, para elaborar propuestas alternativas de desarrollo y para enfrentar, con un horizonte de largo plazo, las problemáticas emergentes de una realidad en continua y rápida transformación.
5. El deber de generar en las nuevas generaciones la conciencia de pertenecer a la comunidad de naciones de América Latina y el Caribe, promoviendo los procesos que conduzcan a la integración regional, y situando la integración cultural y educativa como bases de la integración política y económica.

6. El deber de asumir, frente a la formación de nuevos espacios económicos en el actual contexto de globalización y regionalización, el estudio de la integración latinoamericana en sus aspectos económicos, sociales, culturales, ecológicos, políticos, etc., como tarea fundamental, con un tratamiento interdisciplinario de los problemas. (Iesalc-Unesco, 1997)

Tanto en la Conferencia de París como en la Conferencia de La Habana, se propone un nuevo horizonte para la Educación Superior. En este horizonte cargado de ideal, de compromiso ético, de fuerza transformadora, surge, se define y cobra sentido el concepto y la praxis de la pertinencia, dimensión que junto con la calidad y la efectividad, abren inédito espacio para que la Educación Superior asuma nuevos roles.

Con el título “Orientación de largo plazo fundada en la pertinencia”, la declaración final de la Conferencia Mundial expone sus recomendaciones en torno a la pertinencia, recomendaciones que se hacen desde la convicción de que la educación es uno de los pilares fundamentales de los derechos humanos, la democracia, el desarrollo sostenible y la paz, por lo que, en el siglo XXI, deberá ser accesible para todos, a lo largo de toda la vida (Unesco, 1998). Dicha convicción y el sueño educativo se moldeó en diversos escenarios creados por comisiones internacionales y conferencias de carácter regional y mundial que generaron un gran proceso de movilización global de la Educación Superior. Movilización que dio como resultado una visión de la Educación Superior que orientaría la acción para responder a los retos, exigencias, prioridades y nuevos roles que la sociedad del siglo XXI le demandaría a la Educación Superior⁹.

⁹ Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo, las 44ª y 45ª reuniones de la Conferencia Internacional de Educación (Ginebra, 1994 y 1996), las resoluciones aprobadas por la Conferencia General de la Unesco, en sus 27ª y 29ª reuniones, en particular en relación con la recomendación relativa a la condición del personal docente de la enseñanza superior; la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, 1990), la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio

Además, la Conferencia de París (1998), en su declaración final, anclada en el espíritu generado en la etapa preparatoria y en las sesiones de la conferencia, determinó como una de sus principales metas la transformación de la Educación Superior para que pueda responder a dichas demandas. Puntualmente, las recomendaciones de la Conferencia se recogen en el artículo 6, el cual está conformado por cuatro aspectos, a saber:

a.- *La evaluación de la educación superior centrada en la pertinencia.* Es interesante observar que la Conferencia recomienda que la pertinencia sea uno de los criterios centrales para evaluar la educación superior. Esta recomendación tiene mucho sentido, dado que en la Conferencia se da un consenso en torno a la gran distancia que existe entre lo que la educación superior hace y lo que la sociedad espera que haga. Por lo tanto, “la pertinencia de la educación superior debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen” (Unesco, 1998, 7).

Este aspecto representa un punto de quiebre respecto a una Educación Superior concebida como “torre de marfil”, aislada de los problemas de su entorno y ajena a cualquier tipo de responsabilidad que no sea la del cultivo de un tipo de saber neutro, fragmentado, auto referenciado, creado en espacios académicos asépticos socialmente y endogámicos. Una evaluación de la Educación Superior centrada en la pertinencia requiere:

(...) normas éticas, imparcialidad política, capacidad crítica y, al mismo tiempo, una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo, fundando

Ambiente y el Desarrollo (Río de Janeiro, 1992), la Conferencia sobre libertad académica y autonomía universitaria (Sinaia, 1992), la Conferencia Mundial de Derechos Humanos (Viena, 1993), la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social (Copenhague, 1995), la Cuarta Conferencia de las Naciones Unidas sobre la Mujer (Beijing, 1995), el Segundo Congreso Internacional sobre Educación e Informática (Moscú, 1996), el Congreso Mundial sobre Educación Superior y Desarrollo de los Recursos Humanos en el siglo XXI (Manila, 1997), la Quinta Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas (Hamburgo, 1997).

las orientaciones a largo plazo en objetivos y necesidades sociales, comprendidos el respeto de las culturas y la protección del medio ambiente. (Unesco, 1998, 5)

Desde este punto de vista, bien se puede hablar de diversas dimensiones de la pertinencia, a saber:

- **Pertinencia social:** Hace referencia a la capacidad de la Educación Superior para contribuir, desde su naturaleza y funciones, a la solución de los problemas sociales. Especialmente, cuando la región vive en medio de brechas sociales abismales. Donde, tanto los niveles de concentración de la riqueza, con sus consecuentes niveles de despojo, son escandalosos. Esta es una de las regiones más ricas del planeta, pero al mismo tiempo, está sumida en los más altos niveles de inequidad, desigualdad y pobreza del mundo¹⁰.
- **Pertinencia laboral:** Hace referencia a la capacidad de la Educación Superior para responder, desde su naturaleza y funciones, a las necesidades del mundo del trabajo. Aquí es necesario hacer la distinción entre el mundo del empleo y el mundo del trabajo, dado que, desde una Educación Superior pertinente, importa formar profesionales emprendedores capaces de “inventar trabajo” y crear nuevos empleos, y no profesionales pasivos que entran a competir por empleos ya creados. En la región hay mucho trabajo y pocos empleos.
- **Pertinencia cultural:** Hace referencia a la capacidad de la Educación Superior para asumir, desde su naturaleza y fines, la más colosal diversidad biológica, geográfica, cultural, étnica, lingüística. Instituciones de Educación Superior monoculturales, monolingües e incapaces de reconocer la rica diversidad, son altamente impertinentes;

¹⁰ Klinsberg y Gorostiaga muestran en varios estudios esta realidad.

además este es un continente latino, caribeño, afro e indo americano, en el cual habitan múltiples grupos étnicos, identidades, culturas, religiones, lenguas, tradiciones, saberes.

- **Pertinencia ecológica:** Hace referencia a la capacidad de las instituciones de Educación Superior para contribuir, desde su naturaleza y funciones, a la acuciante tarea de proteger el medio ambiente. El continente encierra una colosal riqueza natural, producto de la maravillosa diversidad biológica y natural del lugar en el planeta. La formación de profesionales capaces de investigar, desarrollar, hacer uso sostenible y proteger estos recursos es una urgente necesidad, dados los altos niveles de depredación, saqueo y explotación irracional que en este momento se hace en el continente.

La pertinencia, en las anteriores dimensiones, entre otras, no es posible hacerla efectiva sin que en los planes de formación y en las estructuras académicas se promuevan la flexibilidad e interdisciplinariedad necesarias para que se posibilite la adaptación a los vertiginosos cambios que se dan en las profesiones, en la ciencia y en la vida social; por lo tanto, se deberá promover una formación que articule armónicamente la preparación en las distintas profesiones y disciplinas, con unas sólidas bases en áreas de conocimiento o campos interdisciplinarios. La declaración es precisa en este aspecto:

El objetivo es facilitar el acceso a una educación general amplia, y también a una educación especializada y para determinadas carreras, a menudo interdisciplinarias, centradas en las competencias y aptitudes, pues ambas preparan a los individuos para vivir en situaciones diversas y poder cambiar de actividad. (Unesco, 1998, 6)

b.- *Interdisciplinariedad y transdisciplinariedad claves para cumplir la función ineludible de servir a la sociedad.* Para sus fines, el conocimiento se ha dividido en ciencias y estas en disciplinas que se especializan, particularizan y ramifican, multiplicando los campos del

saber. Tal multiplicación penetra la realidad con mayor agudeza pero aisladamente, sin integración, fraccionando la realidad bajo la ilusión de comprenderla. Tal explosión del conocimiento llevada a sus últimas consecuencias, crea una situación, donde hay una relación inversamente proporcional entre conocer y comprender: a más conocimiento menos comprensión. Y lo que es peor, la fuerza transformadora del saber se domestica. Dicho fenómeno en la ciencia se torna más preocupante cuando ya no solo es el conocimiento el que se rompe sino el ser humano y la cultura. Además, tal situación es dramática cuando los grandes retos de los grupos étnicos, como la injusticia, la pobreza, la violencia, el deterioro de la naturaleza, son de tal magnitud, que es imposible abordarlos desde una especialización del conocimiento, en manos de un ser humano fragmentado.

Entonces, la especialización del saber se enfrenta a la magnitud de los problemas cada vez más globales y con consecuencias más complejas y más universales. Los problemas que antes se presentaban con claros contornos disciplinarios, se han transformando en urgentes tareas transdisciplinarias e interdisciplinarias. Cualquier conocimiento específico resulta obsoleto ante la dimensión de los problemas. Se encuentra, entonces, que a mayor desarrollo del conocimiento, mayor deterioro del mundo, del ser humano y de las relaciones humanas; esto devela un error sistemático de los sistemas de educación y de las políticas que las orientan: Creer que el desarrollo de las ciencias y la tecnología necesariamente implica un mejoramiento cualitativo del mundo y del ser humano. En otras palabras, conocer no necesariamente equivale a comprender aquello que se conoce.

La interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad son claves para cumplir la función ineludible de servirle a la sociedad y contribuir en la solución de acuciantes problemas que la aquejan. En este sentido, la recomendación de la conferencia también es muy precisa:

La educación superior deberá reforzar las funciones de servicio a la sociedad y más concretamente sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los problemas y las cuestiones planteadas. (Unesco, 1998, 8)

Para Gibbons (1998b) la pertinencia de la Educación Superior debe estar en correspondencia con el nuevo paradigma que está surgiendo en los sistemas de producción y transferencia de conocimientos, que él denomina como la “Modalidad 2” de la investigación académica. En su argumentación considera que la “linealidad” de la cadena de investigación, la Modalidad 1, está siendo superada por un modelo de “aprovechamiento creativo [reconfiguración] del conocimiento” que se está creando en el sistema distributivo. Ante ello la capacidad de las universidades está cuestionada para saber si pueden ser tan capaces en esta última labor como lo fueron en el caso de la primera Modalidad. Según el autor, ello exigirá “la formación de cuadros de trabajadores del conocimiento —personas especializadas en la configuración de un conocimiento que sea pertinente para una multiplicidad de contextos—, en donde destacarán trabajadores ‘identificadores de problemas’, solucionadores de problemas e intermediadores de problemas” (Gibbons, 1998b).

c.- Sistema educativo, formación de docentes e investigación en educación. Para lograr mayores niveles de pertinencia es necesario que haya una renovación del conjunto del sistema educativo; esta no es una tarea exclusiva de la Educación Superior, pero esta si tiene el deber de contribuir significativamente en dicha transformación mediante la formación de maestros y la investigación sobre educación. La adecuación del sistema educativo para que pueda responder a las necesidades del entorno implica nuevas concepciones de enseñanza, fundamentadas en

procesos de comprensión que interpelen al estudiante, obligándolo a tomar posición; procesos de comprensión que amplíen su capacidad para resolver problemas, que potencien la dimensión creativa y desde ella el encuentro de sentidos y significados.

Una educación centrada exclusivamente en el profesor, en sus contenidos, rígida, disciplinar, descontextualizada de su entorno, que no promueva ideales y valores, poco contribuye a crear las condiciones para elevar los niveles de pertinencia en el conjunto del sistema educativo. Es necesario recuperar para el proceso educativo el papel del estudiante, de la indagación y la búsqueda, en estructuras educativas flexibles, que están en contacto permanente con el contexto y el entorno y donde se promuevan e inspiren los mejores y más preciados ideales y valores de cada cultura. Los docentes, en cualquier nivel del sistema educativo, tienen el deber de avanzar hacia la construcción de novedosos ambientes de aprendizaje que promuevan la autonomía en los estudiantes y el trabajo colaborativo entre ellos, incorporando diversos dispositivos didácticos y apoyándose en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como mediadoras que potencien el aprendizaje significativo.

Mayores niveles de pertinencia en la Educación Superior no son posibles sin una educación primaria y secundaria pertinente; en consecuencia, “la educación superior debe aumentar su contribución al desarrollo del conjunto del sistema educativo, sobre todo mejorando la formación del personal docente y la investigación sobre la educación” (Unesco, 1998, 8).

d.- *Opción por un nuevo modelo de sociedad.* Los graves problemas que la humanidad afronta en los albores del siglo XXI hacen que la Conferencia plantee que es necesario optar por un nuevo modelo de sociedad. No se puede seguir agenciando, desde la educación en general y desde la Educación Superior en particular, un tipo de sociedad que sea caldo de cultivo para la guerra y la violencia, la depredación de la naturaleza, la fragmentación del ser humano y la

destrucción de culturas y grupos étnicos en el afán por homogeneizar el mundo desde un pensamiento único y desde la imposición de un solo modelo de economía y sociedad. Hoy es innegable que el modelo civilizatorio que ha guiado a la humanidad en el último siglo ha producido unas consecuencias, para el planeta y para los mismos seres humanos, nefastas y quizá irreparables; todos estos resultados no son un mero error de cálculo de las políticas económicas, obedecen a la idea de sociedad y de civilización que subyace en los sistemas económicos, políticos, sociales y culturales que rigen hoy la vida de los seres humanos. Al respecto, William Ospina¹¹ afirma:

Los millones de hectáreas de bosque talados, la profusión de materias no biodegradables surtidas por la industria, la contaminación del aire planetario, la lluvia ácida, la depravación de los mares, el deterioro de la capa de ozono, los monstruosos arsenales nucleares capaces de destruir muchas veces el mundo, el auge de la industria de la guerra, la transformación de todas las cosas en mercancías, la automatización de la vida, el frenesí de la moda, la polución publicitaria, la proliferación de residuos nucleares; y al lado de los carnavales del derroche de la emprendedora civilización europea-norteamericana, la creciente pobreza de los pueblos saqueados, a los que los ideólogos de la civilización habían dado el nombre del Tercer Mundo. Esas cosas no podían ser simplemente el fruto de algunos excesos en las políticas económicas, no podían deberse a un mero error de cálculo, a una corregible falta de previsión en los programas de la industria, no podían mostrarse como las evidencias de una crisis de crecimiento, eran demasiado terribles y demasiado universales para ser consideradas como un accidente.

¹¹ Ensayista colombiano, una de las promesas más prominentes de las letras en el continente, según García Márquez y Álvaro Mutis.

Por primera vez en la historia una especie viviente estaba en condiciones de arrasar con el planeta y con todo vestigio de vida en él. (Ospina, 2001, 245-246)

Una especie, la humana, la que más ha desarrollado artefactos para transformar su entorno, mediante la ciencia y la técnica, es paradójicamente la que está en la capacidad de arrasar el planeta. La Educación Superior, frente a tal situación, deberá aportar de forma significativa en la creación de un modelo de sociedad anclada en los más altos valores del espíritu humano, que se encarnan en cada una de las culturas. En este sentido, el Padre Alfonso Borrero Cabal, afirma:

(...) cuánto debe dolernos el servil abuso de la palabra *universidad* como denominativo de tantas instituciones que, diciéndose educativas, distan mucho del rigor histórico y filosófico de la corporación de maestros y estudiantes constituida para la formación de la persona. Persona que, sí animada de inteligencia, es gestora del saber y, si de veras persona, se aproxima a sus semejantes con eficientes anhelos de servicio. (Borrero, 2001, 44)

La Educación Superior puede aportar significativamente, formando seres humanos capaces de ponerse al servicio de la sociedad. La Unesco afirma que es posible crear una nueva sociedad no violenta y de la que esté excluida la explotación, una sociedad formada por personas muy cultas, motivadas e integradas, movidas por el amor hacia la humanidad y guiadas por la sabiduría (Unesco, 1998), donde la Educación Superior asume ese ideal de formar no solo en la profesión y en la ciencia, sino en la sabiduría. Desde una visión de sabiduría de los grupos étnicos, se forma en la sabiduría cuando se forma para la profundidad, no para la superficie; se forma para fortalecer las raíces, no solo para producir ramas; porque los seres humanos, como

los árboles, son fértiles cuando crecen hacia abajo, hacia la profundidad, porque el futuro depende de la fortaleza o no fortaleza de las raíces¹².

Una concepción educativa fundada en una renovada idea de sociedad dista mucho del instrumental ejercicio de enseñanza que adiestra a los seres humanos en las leyes de oro del actual modelo civilizatorio: desarrollar oficios, procesar sustancias, refinar procedimientos, construir ciudades, acumular saber, diferenciarse cada vez más del resto de los seres vivos, someter a los elementos. (Ospina, 2001, 247)

La Educación Superior pertinente en el siglo XXI deberá dar una respuesta suficientemente clara a la angustiosa pregunta, parafraseando al poeta: ¿Dónde está la ciencia que hemos perdido con la información? ¿Y dónde la sabiduría que hemos perdido con la ciencia? (Eliot, 1934).

Educación superior y organismos internacionales.

El debate sobre la acepción de los conceptos de calidad, pertinencia y efectividad, está atravesado por el tipo de política pública que se adopte para orientar la Educación Superior en los diversos países. Existen hoy distintas tendencias de política pública impulsadas por organismos internacionales tales como: la Organización Mundial del Comercio - OMC, el Foro Social Mundial - FSM, el Banco Mundial - BM, el Banco Interamericano de Desarrollo - BID, y las Naciones Unidas – ONU; en materia de Educación Superior, le corresponde a la Unesco impulsar su tendencia de política en esta materia. Para ilustrar mejor las tendencias de política pública que hoy impulsan a la Educación Superior, en la Figura 1 se presentan de manera esquemática dichas tendencias.

¹² Proverbio de los indígenas del Norte del Cauca, citado por el Padre Antonio Bonanomi (2001).



Figura 1. Tendencias en políticas públicas

Fuente: Elaboración propia, investigador, 2015.

En la Figura 1 se observa que hay dos tendencias enfrentadas con sus diferentes matices. Por un lado está la tendencia que impulsa la Organización Mundial del Comercio, la que a su vez es matizada por el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo; por otro lado, está la tendencia que impulsa el Foro Social Mundial, la cual está en contraposición abierta a la propuesta de la Organización Mundial del Comercio y es matizada por los planteamientos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - Unesco. En cada uno de los diversos organismos internacionales que agencia una determinada línea de política pública existe una clara concepción respecto a: la naturaleza de la Educación Superior, el

papel del Estado, el papel de la sociedad y el fin último práctico que persigue, de la siguiente forma:

La Organización Mundial del Comercio afirma que la Educación Superior es un bien de libre mercado, lo que supone que la educación entra en el juego del mercado y es regulada por la oferta y la demanda. Esto se hace evidente con la inclusión de la enseñanza de la Educación Superior entre los servicios comerciales reglamentados por la Organización Mundial del Comercio en el Acuerdo General sobre Comercio de Servicios (AGCS¹³) de 1994 (Sabatier, sf, 281). Dicho acuerdo “actúa como regidor del comercio internacional de servicios y prevé exclusiones para los servicios suministrados en ejercicio de facultades gubernamentales” (Benavides, 2011, 21). La concepción de bien de libre mercado hace referencia a un bien transable, comercializable y por su uso debe pagarse un precio determinado, donde el grado de calidad es determinante para fijar el precio. De esta forma la OMC, a partir del 2000, “lanza negociaciones para la liberación de los servicios educativos” (Sabatier, sf, 281); en la concepción de bien de libre mercado, atribuible a la Educación Superior, se diluye la tradicional concepción de bien público, lo que supone que es un bien de todos y para todos, y no solo un bien para aquel que pueda pagarlo.

Desde esta visión de la OMC, el papel del Estado se reduce a la tarea de regular la calidad, en función del precio; el Estado es el garante de los derechos del consumidor y su rol consiste en crear los sistemas y condiciones para que los consumidores puedan tener información transparente que les permita distinguir la calidad y el precio de una u otra propuesta educativa. En este sentido, la transición de un estado social a un modelo de estado neoliberal implica un paso de la universidad pública a la privada, dada la demanda y la complejidad que supone para el

¹³ Acuerdo General sobre Comercio de Servicios, en inglés utiliza las siglas GATS.

Estado dar cobertura cuando “los recursos públicos no son suficientes para abastecerlas, solamente caben dos salidas, o se aumenta la fiscalidad para que los estados puedan afrontar dichos gastos o se encarga al mercado que satisfaga la demanda” (Sanz, 2006, 64). La educación se reconoce entonces como un bien de libre mercado, de esta forma el papel del Estado queda reducido a un papel instrumental respecto a la calidad y el precio. Donde,

(...) la formación, la capacitación superior y el conocimiento en términos generales, constituyen desde entonces un mercado formal de orden internacional y determinados gobiernos ya han suscrito compromisos de liberalización en materia de servicios educativos o están invitando a las distintas empresas de formación a que se instalen en sus países. Los centros de formación superior son cada día más conscientes de que se están dirigiendo a consumidores que pueden elegir los mejores cursos existentes en el mercado. (Sanz, 2006, 64)

Desde esta perspectiva, el Estado tiene la función de ser garante de la calidad del bien; por lo tanto, crea los mecanismos de aseguramiento de la calidad. Por su parte, el papel de la sociedad se reduce a ser cliente; es decir, un conjunto de consumidores que a su vez se convierten en el mercado potencial para este bien de libre mercado; la sociedad entonces puede ser caracterizada por niveles y segmentos en función de su capacidad adquisitiva. El fin último y práctico de la Educación Superior, desde esta tendencia de política pública, es aportar valor económico para quien accede al bien y al mismo tiempo contribuir al crecimiento económico y a la generación de valor agregado para la economía. Esto se ve reflejado cuando “algunos analistas señalan enfáticamente que los servicios de educación superior pública y los servicios de educación privados ofrecidos sin fines de lucro están excluidos del AGCS” (Bizzonero, sf, 29).

Igualmente, “múltiples organismos se han expresado acerca del tema (...) expresando rechazo por los vacíos en la definición de educación como bien público” (Benavides, 2011, 22).

En contravía de la anterior tendencia, el Foro Social Mundial afirma que la Educación Superior es un bien público; es decir, de todos y para todos. En la concepción misma de bien público está la idea del valor que para la sociedad en su conjunto tiene la Educación Superior; al ser la Educación Superior un bien público se convierte en un derecho. Entendiendo que esta tendencia no representa una visión única que se desarrolla de forma homogénea como en los otros organismos internacionales, más bien supone un organismo de reflexión y crítica desde diferentes visiones que ofrece lineamientos a los que se suscriben distintas organizaciones. Partiendo de esta visión, dentro de la misma estructura del FSM nace el Foro Mundial de Educación (FME), que “se constituye en un espacio horizontal de aprendizaje, espacio abierto y auto-organizado. Un espacio propio, envolviendo tanto a la educación formal como la no formal e informal” (Gadotti, 2009, 15)¹⁴.

En esta visión el rol del Estado es el garante del derecho; por lo tanto, el Estado tiene la obligación de crear las condiciones, para que este bien pueda llegar a todos sin distinción de ninguna especie; el rol del Estado es el de financiar, promover, fomentar y asegurar la prestación de este bien para toda la sociedad. En este sentido,

(...) el derecho a la educación es un bien público y no se limita a los niños y jóvenes. A partir de este concepto, debemos hablar también de un derecho asociado, el derecho a la educación permanente, en condiciones de equidad e igualdad para todos y todas. Como tal debe ser intercultural, garantizando la integralidad y la intersectorialidad. Este derecho

¹⁴ Traducido originalmente del portugués: “constitui num espaço horizontal de aprendizagem, espaço aberto e auto organizado. Um espaço próprio, envolvendo tanto a educação formal quanto a educação não formal e informal” (Gadotti, 2009, 15).

debe ser garantizado por el Estado, estableciendo prioridades a la atención de los grupos sociales más vulnerables. Para el ejercicio de este derecho es necesario aprovechar el potencial de las organizaciones sociales, movimientos sociales, sindicatos, en la formulación de políticas públicas educativas y promover el desarrollo de los sistemas solidarios de educación, centrados en la cooperación y la inclusión. (Gadotti, 2009, 29)¹⁵

En este sentido,

(...) el FME tiene una visión intersectorial y no corporativista de la educación. Defiende la indisociabilidad de los derechos a una metodología innovadora de inserción de la educación en todos los movimientos sociales. El derecho a la educación no es un derecho “exclusivo”, separado de los otros derechos. La mercantilización de la educación es promovida por el liberalismo y confronta el derecho humano a la educación. Para defender esta tesis, el FME pretende congrega cada vez a más personas y organizaciones en torno a una plataforma mundial de lucha en defensa del derecho a la educación emancipadora, contra la mercantilización de la educación. (Gadotti, 2009, 16)¹⁶

En febrero del 2002, en el marco del segundo FSM de Porto Alegre (Brasil),

¹⁵ Traducido del portugués: “**O direito à educação** é um bem público e não se limita às crianças e jovens. A partir desse conceito, devemos falar também de um direito associado, o direito à **educação permanente**, em condições de equidade e igualdade para todos e todas. Como tal, deve ser intercultural, garantindo a integralidade e a intersectorialidade. Esse direito deve ser garantido pelo Estado, estabelecendo prioridade à atenção dos grupos sociais mais vulneráveis. Para o exercício desse direito, o Estado precisa aproveitar o potencial das organizações sociais, movimentos sociais, sindicatos, na formulação de políticas públicas de educação e promover o desenvolvimento de sistemas solidários de educação, centrados na cooperação e na inclusão”. (Gadotti, 2009, 29)

¹⁶ Traducido originalmente del portugués: “O FME tem uma visão intersectorial e não corporativista da educação. Ele defende a indissociabilidade dos direitos e uma metodologia inovadora de inserção da educação em todos os movimentos sociais. O direito à educação não é um direito “exclusivo”, separado de outros direitos. A mercantilização promovida pelo neoliberalismo é uma afronta ao direito humano à educação” (Gadotti, 2009, 16).

(...) los participantes de la Jornada sobre Ciencia y Tecnología, un instrumento para la paz en el siglo XXI, proponen un pacto global en el que se adopten las resoluciones de la Unesco en la Conferencia Mundial sobre Enseñanza Superior de 1998, y la exclusión de la enseñanza superior del AGCS. (Sabatier, sf, 282)

Este antecedente posee una importante relevancia en las luchas que desarrolla el FSM frente a la visión de la OMC.

En este sentido, la crisis institucional en la que se encuentra la Universidad:

(...) desde hace por lo menos dos siglos, el eslabón más débil de la universidad pública (...) es la dependencia financiera del estado (...) al contrario de lo que sucede con la justicia, el estado decidió reducir su compromiso político con las universidades y con la educación en general, convirtiendo a esta en un bien, que siendo público, no tiene que estar asegurado por el Estado. (De Sousa, 2005, 27).

Además, el Estado tiene el papel de velar para que el bien del conjunto de la sociedad se preserve como una de las misiones y tareas de la Educación Superior.

La universidad es un bien público íntimamente ligado al proyecto de nación. El sentido público y cultural de este proyecto y su viabilidad, depende de la capacidad nacional para negociar de manera calificada, la inserción de la universidad en los contextos de transnacionalización. En el caso de la universidad y de la educación en general, esa cualificación es la condición necesaria para no transformar la negociación en un acto de rendición y con él, el fin de la universidad tal como la conocemos. No habrá rendición si existen condiciones para una globalización solidaria y cooperativa de la universidad. (De Sousa, 2005, 94)

La sociedad, a su vez, es el sujeto del derecho a la Educación Superior; es claro que desde el Foro Social Mundial a la sociedad también le compete el deber de exigir y hacer cumplir el derecho por parte del Estado.

Como se suscribe la Carta de Porto Alegre, aprobada el día 27 de octubre del 2001, al final de la primera edición del FME, el Foro Mundial de Educación presenta como una realidad y posibilidad, la construcción de redes que incorporen personas, organizaciones y movimientos sociales y culturales locales, regionales, nacionales y mundiales para confirmar la educación pública para todos como derecho social, inalienable, garantizado y financiado por el estado, nunca reducida a la condición de mercado y servicios, en una perspectiva de sociedad solidaria, radicalmente democrática, igualitaria y justa. (Gadotti, 2009, 33)¹⁷

El fin último de la educación en esta visión es el de promover la igualdad entre los diferentes seres humanos, así queda expreso en la Declaración Final del Foro Mundial de Educación del 2006 en Buenos Aires:

Estamos convencidos de que la educación es un derecho humano y social inalienable, una herramienta en la construcción histórica de una sociedad justa e igualitaria. Consideramos que la educación pública supone la deliberación democrática de las políticas y estrategias destinadas a orientar sus acciones (...) Exigimos a los estados el ejercicio de su indelegable responsabilidad de garantizar una educación pública y popular para todos los

¹⁷ Traducido del portugués: “Como sustenta a *Carta de Porto Alegre*, aprovada dia 27 de outubro de 2001, no final da primeira edição do FME, o Fórum Mundial de Educação apresenta-se como realidade e possibilidade na construção de redes que incorporam pessoas, organizações e movimentos sociais e culturais locais, regionais, nacionais e mundiais para confirmar a educação pública para todos como direito social inalienável, garantida e financiada pelo Estado, nunca reduzida à condição de mercadoria e serviço, na perspectiva de uma sociedade solidária, radicalmente democrática, igualitária e justa”. (Gadotti, 2009, 33)

ciudadanos y ciudadanas. Resulta imprescindible que los gobiernos destinen los recursos financieros necesarios para tal fin, proponiéndose como meta una inversión no inferior al 6 % de los PIB nacionales (...) Afirmamos que el carácter universal del derecho a la educación supone el reconocimiento de la diversidad cultural, identitaria y lingüística que conviven en cada una de nuestras sociedades. Amplificar, fortalecer y consolidar esta diversidad es parte del derecho que tenemos a una educación de y para todos. (Foro Mundial de Educación de Buenos Aires, 2006, 2)

La perspectiva del Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo es una variante de la tendencia impulsada por la Organización Mundial del Comercio. Desde estos dos organismos multilaterales se afirma la concepción de la Educación Superior como un servicio público; es decir, la educación es un bien pero debe estar al servicio del conjunto de la sociedad; este servicio público debe estar disponible para cubrir a la mayor parte de los miembros de la sociedad; y dado que su naturaleza es la de servir a la sociedad, debe contar con altos niveles de pertinencia respecto al mundo del empleo; desde estos organismos internacionales se promueven en los diferentes países tanto la cobertura como la pertinencia laboral.

En este sentido, el BM estableció una estrategia de educación hacia el 2020, en la cual el vicepresidente de la red de desarrollo humano del Banco Mundial indicó:

(...) como meta lograr aprendizaje para todos (...) no solo los más privilegiados o más inteligentes. No solo ir a la escuela, sino también adquirir conocimientos y habilidades que necesitan para llevar una vida sana, productiva y que garantice un empleo

significativo. Los tres pilares de la estrategia son: invertir temprano, invertir inteligentemente e invertir para todos. (Banco Mundial, 2011, 5)¹⁸

Estas afirmaciones permiten entrever la posición intermedia del BM; por un lado, la estrategia se plantea para un grupo específico, niños y jóvenes, atendiendo a las necesidades del mercado que garantice un empleo significativo; y finalmente se considera que los recursos están encaminados a una inversión, lo cual atiende a una visión mercantilista propia de la OMC que espera cierta rentabilidad, no encaminado al ejercicio de un derecho, como lo plantearían el FSM y el FME.

La pieza central de la nueva estrategia de educación “aprendizaje para todos” (...) busca el apoyo a los cambios institucionales en el sistema educativo. Haciendo hincapié en la importancia de alinear las disposiciones de gobernanza, financiamiento, incentivos, mecanismos de rendición de cuentas y herramientas de gestión que respondan a las metas educacionales nacionales. Reconoce explícitamente que el término “instituciones educativas” aplica no solo para el sistema público formal, sino también al aprendizaje de oportunidades ofrecidas por organizaciones fuera del gobierno y del sector formal. (Banco Mundial, 2011, 46)¹⁹

¹⁸ Traducido del inglés: “This is why our Education Strategy 2020 sets the goal of achieving Learning for All. Learning for All means ensuring that all children and youth—not just the most privileged or the smartest—can not only go to school, but also acquire the knowledge and skills that they need to lead healthy, productive lives and secure meaningful employment. The three pillars of our strategy are: Invest early. Invest smartly. Invest for all”.

¹⁹ Traducido del inglés: “The centerpiece of the new education strategy is learning for all. This goal is to be attained not only through more investments in inputs (e.g., more trained teachers or university professors, a better curriculum, more learning materials), but also through support for institutional changes in the education system. The new strategy emphasizes the importance of aligning governance arrangements, financing, incentives, accountability mechanisms, and management tools with national educational goals. It explicitly recognizes that the term “educational institutions” applies not only to formal public schools and universities, but

El rol del Estado es el de garantizar los mayores niveles de cobertura y garantizar los mayores niveles de pertinencia, especialmente entendida como pertinencia laboral. Es a la sociedad a la que se debe el servicio público de la educación, pero a su vez la sociedad puede ser corresponsable en la prestación del servicio público; de esta forma, en esta tendencia de política pública, es posible la prestación del servicio público de la Educación Superior por parte de particulares. Cabe anotar que esta es la tendencia de política que hoy orienta la Educación Superior en Colombia. El fin último desde esta tendencia es el desarrollo con equidad, así la educación se convierte en uno de los motores del desarrollo y en un mecanismo de movilidad dentro de la sociedad. El Estado es garante del acceso a la educación, mas no del derecho. El Estado es

(...) garante del acceso a los bienes públicos [uno de los cuales es] la educación. Por tanto, aun cuando admitan (...) la concurrencia del sector privado en esta oferta, la participación de los Estados no puede calificarse como barrera o subsidio distorsionante de la actividad comercial, sino, muy por el contrario, como garantía de la disponibilidad de oferta educativa accesible a su población. (Hermo, 2015, 1)

Las Naciones Unidas, a través de la Unesco, afirman que la Educación Superior es un bien público, social y cultural; esto quiere decir que es de todos, para todos, es un derecho, determinado por la pluralidad social y por la diversidad cultural. El papel del Estado desde esta perspectiva es el de garantizar el derecho para todos pero respetando la pluralidad de la sociedad y la diversidad de las culturas; la Unesco es enfática en defender la diversidad de propuestas en Educación Superior y reclamar el respeto de la autonomía universitaria por parte del Estado y el mercado. La sociedad tiene un rol muy importante en tanto es sujeto del derecho; y, a su vez, es

also to learning opportunities offered by organizations outside of the government sector and formal education institutions.”

sujeto de deberes; la sociedad no solo tiene el deber de exigir el derecho, sino el de contribuir a que este se enriquezca desde la pluralidad social y la diversidad cultural. El fin último de la Educación Superior desde esta perspectiva es el de fomentar, preservar y hacer crecer el conocimiento, la cultura y los valores de los grupos étnicos para ponerlos al servicio del conjunto de la humanidad.

Irrupción de los grupos étnicos en la Educación Superior.

Los grupos indígenas y afrodescendientes irrumpen en el escenario de la Educación Superior demandando con fuerza y novedad cambios en la Educación Superior. Estas demandas hacen parte de sus procesos de resistencia política y cultural, que en la década de los noventa logran posicionar y revalorizar a los grupos indígenas y afrodescendientes como actores de su propio desarrollo, en casi todo Centro y Sur América, en general, y en Colombia, en particular.

Además, el “Decenio de los Pueblos Indígenas”, declarado por la Organización de Naciones Unidas, puso en la mesa la necesidad de diseñar políticas y estrategias para acortar las grandes asimetrías fruto de la exclusión, la invisibilidad y la negación de los grupos étnicos en general. Los organismos de cooperación se interesan cada día más en la estrategia de la Educación Superior, como una estrategia de plazo medio para enfrentar los problemas de la desigualdad y la exclusión.

En este marco, en la región hoy se cuenta con un conjunto de estudios y análisis sobre la demanda de Educación Superior de los grupos indígenas y afrodescendientes y las diferentes respuestas que se dan a esta demanda.

Desde el Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Iesalc-Unesco) se han realizado 10 estudios nacionales (Argentina, Bolivia,

Brasil, Colombia, Costa Rica, Guatemala, México, Nicaragua, Perú y Venezuela); 3 estudios comparados (Barreno, 2002; Muñoz, 2006; Mato, 2010); por otro lado, se han realizado cuatro encuentros regionales, donde han participado exponentes de las principales experiencias de Educación Superior en diversas modalidades (becas, programas, instituciones), líderes indígenas y miembros de los gobiernos de la región (Guatemala, 2002; México, 2003; Bolivia; 2004 y Colombia, 2010). Igualmente, se registran varios encuentros nacionales y acciones propositivas de gestión de políticas públicas en algunos de los 10 países donde se han realizado los estudios nacionales (Ecuador, Perú, Venezuela, Guatemala, Bolivia). Es relevante la labor del Iesalc en países como Colombia, donde se ha prestado especial apoyo a los grupos indígenas y afrodescendientes en su proceso de construcción de una propuesta de Educación Superior; y en México, donde se ha acompañado la decisión gubernamental de crear 10 universidades indígenas.

Por otro lado, el Banco Interamericano de Desarrollo, desde el Marco Estratégico para el Desarrollo Indígena y la Política Operativa que pretenden dar apoyo a los grupos indígenas bajo el concepto de “desarrollo con identidad”²⁰, está realizando un estudio comparado en cuatro países (Colombia, Ecuador, Guatemala y Nicaragua) sobre acceso de los grupos indígenas a la educación post-secundaria, vocacional, técnica y profesional.

Además, el Fondo Indígena ha convocado a las organizaciones indígenas para fijar derroteros que estimulen y apoyen las experiencias de Educación Superior que están

²⁰ El “desarrollo con identidad” es un concepto que reconoce las condiciones de pobreza material, desigualdad y exclusión de los pueblos indígenas, así como el potencial de sus bienes culturales, naturales y sociales, con miras a aumentar su acceso, con igualdad de género, a las oportunidades de desarrollo socioeconómico y, al mismo tiempo, fortalecer su identidad, cultura, territorialidad, recursos naturales y organización social, bajo la premisa de que el desarrollo sostenible requiere la iniciativa y el empoderamiento de los beneficiarios, el respeto de sus derechos individuales y colectivos y el reconocimiento de que el desarrollo de los pueblos indígenas beneficia de manera significativa a la sociedad como un todo.

desarrollando; en este sentido, se han realizado tres encuentros (Costa Rica, 1997; Guatemala, 2003 y Nicaragua, 2005) y se avanza en la construcción de la red de centros universitarios que trabajan sobre la cuestión indígena, con visión y compromiso con el mundo indígena, sus necesidades y demandas. Esta red adopta como denominación la de Universidad Indígena Intercultural (UII), en tanto se considera que la red contribuirá a la complementación e integración de ofertas académicas. La red tiene como finalidad contribuir a la formación de los talentos indígenas que los grupos latinoamericanos requieren para afrontar los retos que la situación actual y futura les plantea (Fondo Indígena, 2003).

Toda esta actividad, estudios y diseño de políticas han configurado un campo propicio en la región para pensar la identidad, misión y funciones de la Universidad desde la perspectiva no solo de las exigencias del mercado sino de la pertinencia²¹ social, económica, política, cultural y ética. Para las instituciones y los sistemas nacionales de Educación Superior, el contexto que emerge de las demandas de los grupos indígenas y afrodescendientes les crea una gran oportunidad de articular orgánicamente la calidad y la pertinencia, la cobertura y la efectividad. Quizá este ángulo de la reflexión universitaria propicia el momento en el que simplemente hay que emprender rupturas e innovaciones de gran envergadura y alcance (Unesco - Universidad de San Buenaventura Cali, 2002).

Un caso ilustrativo es la invisibilidad y negación de los grupos indígenas y afrodescendientes y su apropiación de los procesos educativos. Así, en el siglo XX los grupos étnicos de la región han soportado la exclusión mediante diferentes formas de negación e invisibilidad. Esas formas de invisibilidad y negación son jurídicas, socioeconómicas, culturales-

²¹ Según la Unesco, la pertinencia es la capacidad de las IES y los sistemas de educación superior para responder a las necesidades del entorno.

educativas; y ahora que se discute el acceso de los grupos indígenas y afrodescendientes a la Educación Superior, se pone en evidencia la negación e invisibilidad epistemológica.

Los grupos indígenas y afrodescendientes participan en la modificación de las Constituciones políticas en varios países de la región, introduciendo el multiculturalismo y la diversidad como base de la existencia de los Estados nacionales y el reconocimiento de derechos culturales, como el idioma, la identidad y la cultura. Esta participación se extiende en la mayoría de las nuevas Constituciones de los países de la región: Colombia (1991), Ecuador (1998), Perú (1993), Venezuela (1999), Argentina (1994), Guatemala (1985-1993), Bolivia (1967-2004), Brasil (1988-2002), Costa Rica (1999), El Salvador (1983), Guyana (1970/1996), Honduras (1982-1999), México (1992-2001), Nicaragua (1987-1995), Panamá (1972- 1994), Paraguay (1992) (Barié, 2003).

Se destacan las reformas constitucionales desde la perspectiva del Estado multiétnico y pluricultural, mediante asamblea nacional constituyente en Ecuador (1998), Colombia (1991), Venezuela (1999) y Bolivia (2008).

En este orden de ideas, resulta relevante el caso de reconocimiento de los grupos indígenas desde las políticas supranacionales, que han cumplido un papel clave, como el Convenio No. 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, ratificado por 13 países de la región²², así como la redacción de instrumentos nuevos e importantes, tales como la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas y el proyecto de la Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas de la Organización de los Estados Americanos - OEA.

²² Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Dominica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Paraguay, Perú y Venezuela.

Sin lugar a dudas, hoy los grupos indígenas cumplen un papel muy importante en la región por su protagonismo político y su importancia cultural, lo que ha permitido reconocer que en el sur del continente no solo existe una América Latina, sino que también existe una Indo América, una Afro América y el Caribe; pero lo que hoy pone en todos los cruces de caminos a los grupos indígenas es el alto grado de correspondencia entre la ubicación de las tierras y territorios indígenas y las zonas con las tasas más elevadas de biodiversidad (germoplasma), de valiosos recursos naturales (agua, bosques naturales, oxígeno), de recursos mineros e hidrocarburos de alta importancia estratégica, todos estos elementos claves de la geopolítica mundial.

Los grupos étnicos en las últimas décadas del siglo inician el desarrollo de diversas propuestas para promover el acceso a la Educación Superior, como parte de la movilización social para demandar mayores espacios de educación con pertinencia cultural, mejores condiciones de equidad en el acceso a la educación y reconocimiento de la diversidad étnica, cultural y de pensamiento en la perspectiva del desarrollo propio.

En el marco de este proceso de transformación de la Educación Superior desde la influencia de los grupos indígenas y afrodescendientes, se atraviesa por una serie de experiencias significativas. En los países de la región hoy se implementan mecanismos y políticas especiales de acceso a la Educación Superior para los grupos indígenas y afrodescendientes, que se pueden clasificar en tres tipos:

Primero, las becas, cupos y admisiones especiales cuyo fin principal es crear condiciones para que miembros de los grupos étnicos ingresen a las instituciones de Educación Superior tanto oficiales, como privadas. Este tipo de acceso ha tenido serios inconvenientes de pertinencia cultural, dado que los estudiantes étnicos se enfrentan sin mayor preparación a otra cultura

desconocida, lo que genera un choque cultural con efectos negativos reflejados en la aculturación o la deserción. En este sentido, un buen ejemplo proviene de las palabras de un gobernador indígena de Colombia cuando afirma: “Enviamos a nuestros jóvenes a la universidad con la cabeza redonda y los pocos que regresan llegan con la cabeza cuadrada y se vuelven un problema para la comunidad” (Escué, 2010, 5). Para enfrentar estas dificultades se han creado programas especiales de acompañamiento que mediante tutorías académicas, trabajo psicológico y creación de grupos de universitarios indígenas (cabildos universitarios) les permiten a los estudiantes étnicos insertarse en la vida universitaria sin que ello signifique la pérdida de su identidad y su cultura. Vale la pena destacar como experiencias exitosas en este campo las de la universidad Rafael Landívar, de Guatemala, el programa de admisión especial de la Universidad de Antioquia, en Colombia, y el programa de becas para el pueblo Mapuche, en Chile. Estos programas han contribuido a que los niveles de deserción disminuyan, a que el choque cultural sea una oportunidad de aprendizaje del valor de su identidad y de las posibilidades que brinda la interculturalidad, al mismo tiempo que promueven y acompañan el regreso a sus grupos de origen, cuando finalizan su formación profesional.

Segundo, creación de programas de Educación Superior para los grupos indígenas. El fin principal es formar a técnicos o profesionales indígenas en oficios o profesiones demandadas por estos grupos. Esta modalidad de acceso se da mediante programas presenciales, como no presenciales y las experiencias se realizan en la educación técnica, vocacional, profesional y postgrado. En esta modalidad se destacan los programas de educación bilingüe e intercultural, especialmente dirigidos a formar maestros con las competencias necesarias para trabajar con grupos indígenas. Existe una amplia variedad de estos programas en la región andina y en Centroamérica, especialmente en los países donde hay un gran número de indígenas (Ecuador,

Bolivia, Guatemala, México, Perú). Los maestros etnoeducadores tienen una red muy activa que celebra sus congresos regionales cada dos años y han contribuido a que se establezcan políticas de educación especial en la educación primaria y secundaria de los países de la región. La experiencia de los programas de educación bilingüe e intercultural ha permitido que se establezcan otros programas en áreas distintas al de la formación de maestros, especialmente a nivel técnico, orientados a la formación de promotores de salud y en oficios agro y silvopastoriles.

Tercero, creación de IES. Ante las demandas y las presiones de los grupos indígenas en la región, los gobiernos han dado origen a un nuevo fenómeno que influye directamente en la diferenciación de la Educación Superior de la región, a saber: la creación de “universidades indígenas”. Aún no existe un consenso sobre los rasgos de identidad que hacen que una institución de Educación Superior se denomine indígena y los proyectos de creación de instituciones de Educación Superior indígenas tienen muchos reparos y cuestionamientos. Las experiencias están determinadas por dos variables: los aspectos legales y la voluntad política de los gobiernos. En casos como el de México estas dos variables han coincidido y se está en proceso de creación de 10 universidades orientadas a atender las demandas de los grupos indígenas; esto mismo sucedió en Nicaragua, donde se han creado la Universidad de las Regiones Autónomas de Nicaragua - Uraacan y la Bluefields Indian and Caribbean University - BICU. En Colombia, aunque la legislación permite la creación de una universidad con identidad étnica (se han creado dos universidades para los grupos afrodescendientes), no existe la voluntad política para crear una universidad indígena; el mismo fenómeno sucede en Ecuador. En países como Guatemala y Bolivia, que cuentan con un alto número de habitantes de grupos indígenas, la legislación sobre Educación Superior es cerrada; la universidad Maya en Guatemala es un

proyecto constantemente aplazado y los intentos de creación de instituciones indígenas en Bolivia se enfrentan a una legislación monocultural estrecha, que las obliga a insertarse en el esquema de las universidades oficiales (Universidad del Alto) o a la ley que regula las universidades privadas (la Universidad Indígena Tahuantinsuyo-Ajlla).

Estos tipos de acceso y sus diferentes modalidades, sin duda, han contribuido significativamente a que se creen condiciones para que los grupos étnicos accedan a la formación técnica, profesional y de postgrados; y de alguna manera han permitido que desde el ámbito de la Educación Superior se reconozca la diversidad étnica y cultural.

Pero también es claro que desde hace algunos años los grupos étnicos, a través de sus organizaciones, no solo demandan acceso a la Educación Superior, sino mayores niveles de pertinencia cultural a las instituciones y a los sistemas de Educación Superior, porque ellos no responden adecuadamente a los intereses, ni a las problemáticas, ni a las cosmovisiones de los grupos étnicos, tampoco a las aspiraciones de participación y proyección que las organizaciones indígenas esperan de la educación.

En este sentido, abogan por espacios de Educación Superior intercultural, donde la organización política, la estructura orgánica, la orientación y control pedagógico y administrativo estén bajo la autonomía de las respectivas organizaciones y los esfuerzos se encaminen a combatir la reproducción de modelos colonialistas e integracionistas, como condición para potenciar a los grupos indígenas y afrodescendientes con miras a la construcción y desarrollo de la interculturalidad, con mejores posibilidades de establecer diálogo en condiciones de igualdad. Por lo tanto, es claro que los grupos indígenas y afrodescendientes aceptan cada día menos el papel que se les está asignando como receptores de programas y proyectos, mas no de actores de procesos educativos.

Además, los grupos indígenas y afrodescendientes demandan políticas de Educación Superior incluyentes que no solo permitan el acceso (becas, cupos, programas, institutos, etc.), sino que posibiliten la transformación de las IES y los Sistemas de Educación Superior para hacer viable un proyecto de Universidad que recupere su sentido de “universitas” y sea pertinente política, social y culturalmente.

Educación Superior en Colombia

En este apartado se hace referencia, en primer lugar, al contexto de la Educación Superior colombiana, donde se identifica la estructura y funcionamiento del sistema educativo colombiano, y a partir de este recorrido se deriva hacia los aspectos críticos del mismo.

Contexto de la Educación Superior colombiana.

La estructura del sistema educativo formal en Colombia se organiza en cuatro niveles: Preescolar, Básica, Media y Superior. El preescolar comprende tres grados, aunque en la práctica generalmente se limita a un solo grado. Este nivel se presta en las instituciones educativas del Estado o en las instituciones privadas que establezcan este servicio, de acuerdo con la programación que determinen las entidades territoriales en sus respectivos planes de desarrollo o proyectos y planes de vida para los grupos étnicos. La educación básica, con una duración de nueve grados, comprende dos ciclos: el de educación básica primaria con cinco grados, que atiende a niños entre los seis y los diez años, y el de básica secundaria, con cuatro grados, que atiende estudiantes entre los 11 y los 14 años. Se estructura en torno a un currículo común conformado por las áreas concebidas como fundamentales para el conocimiento y el desarrollo humano. La educación básica constituye un prerrequisito para ingresar a la educación media o

acceder al servicio especial de educación laboral. Es “obligatoria y gratuita en los establecimientos del Estado”; aunque esta condición no ha garantizado el acceso a la misma, dada la deficiente atención que el Estado da al servicio educativo. La educación media comprende los grados 10° y 11°. Constituye la culminación, consolidación y avance en el logro de los niveles anteriores y su objetivo principal es la preparación para el ingreso del estudiante a la Educación Superior y al trabajo. Tiene el carácter de académica o técnica y, a su término, se obtiene el título de bachiller. La educación media académica le permitirá al estudiante, según sus intereses y capacidades, profundizar en un campo específico de las ciencias, las artes o las humanidades. La educación media técnica prepara al estudiante para el desempeño laboral en uno de los sectores de la producción y de los servicios o para la continuación en la Educación Superior.

En cuanto a la Educación Superior, cabe señalar que su fomento es una de las principales metas de Colombia, dada la importancia de la formación de capital humano cualificado para el desarrollo económico y social del país. Esta se organiza según la reglamentación establecida a partir de la Ley 30 de 1992, que en el capítulo IV expone:

Artículo 17. Son instituciones técnicas profesionales, aquellas facultadas legalmente para ofrecer programas de formación en ocupaciones de carácter operativo e instrumental y de especialización en su respectivo campo de acción, sin perjuicio de los aspectos humanísticos propios de este nivel. [Y además, en el] Artículo 18. Son instituciones universitarias o escuelas tecnológicas, aquellas facultadas para adelantar programas de formación en ocupaciones, programas de formación académica en profesiones o disciplinas y programas de especialización. [En tanto, en el] Artículo 19. Son universidades las reconocidas actualmente como tales y las instituciones que acrediten su

desempeño con criterio de universalidad en las siguientes actividades: La investigación científica o tecnológica; la formación académica en profesiones o disciplinas y la producción, desarrollo y transmisión del conocimiento y de la cultura universal y nacional. (MEN, 1992, 3)

Esta apreciación es pertinente en la medida que el país, en el momento, promueve un plan decenal direccionado al fortalecimiento de la Educación Superior en su nivel técnico y tecnológico, el cual predomina en relación con la formación universitaria en los procesos de profesionalización.

El Ministerio de Educación Nacional, con su política de pertinencia, busca lograr que el sistema educativo forme el talento humano para aumentar la productividad del país y hacerlo competitivo en el entorno global. De ahí las acciones emprendidas para que responda a las necesidades de los estudiantes, la sociedad y el sector productivo... [Lo] más favorable para el desarrollo económico y social de un país debe coincidir con los requerimientos del sector productivo y de la brecha que exista en la distribución del ingreso de sus habitantes. En Colombia se evidencia la necesidad de contar con un mayor número de técnicos profesionales y tecnólogos que se especialicen en los sectores que demanda el país para incrementar su productividad y mejorar su competitividad, y al mismo tiempo, que este mayor volumen de población incorporada al mercado laboral genere ingresos que contribuyan a disminuir la pobreza y a cerrar la brecha en la distribución del ingreso. (MEN, 2008, 16)

Esta política educativa no considera las tendencias de los estudiantes, quienes predominantemente eligen la universidad: “un seguimiento a la matrícula en Educación Superior en los últimos tres años permite observar una concentración de la matrícula en programas

universitarios (74.6 %) frente a programas técnicos profesionales y tecnológicos (20.7 %)” (MEN, 2008, 15). La contradicción entre la oferta y la demanda se hace aún más evidente en los resultados del informe de evaluación del Plan Decenal (Plan Decenal de Educación, 2013), que muestra el avance en el número de estudiantes matriculados en educación técnica y tecnológica hasta duplicar la matrícula del año base.

Esta estructura del sistema educativo establece los criterios de funcionamiento a partir de la eficiencia de los indicadores generalmente centrados en la perspectiva estatal de la calidad educativa. De este modo, acceso, permanencia/deserción y graduación son aspectos evaluados en el sistema educativo colombiano. Durante la década del 2000 se fortaleció la formación técnica y tecnológica, se creó el Viceministerio de Educación Superior, al cual se le encargó la inspección y vigilancia del sector y se adoptaron algunas medidas en materia de acreditación y de calidad. Sobre estas últimas medidas cabe destacar la creación de la Comisión Intersectorial para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Conaces) y el fortalecimiento del Consejo Nacional de Acreditación (CNA).

En relación con estos criterios y el desempeño frente a la cobertura de la Educación Superior (Tabla 1), se tiene que,

La tasa de cobertura apenas ascendió de 3,9 % en 1970 a 8,9 % en 1980 y a 13,4 % en 1990. Durante los últimos 20 años, el acceso a la Educación Superior aumentó a un mayor ritmo, lo que se tradujo en una tasa de cobertura bruta de 24,0 % en el año 2000 y de 42,4 % al final de 2012. Durante este periodo, la población matriculada a nivel de pregrado ascendió de 487.448 estudiantes en 1990 a 1.841.282 en 2012, lo que significó una ampliación de los cupos cercana a 278 %. Vale la pena señalar que gran parte del aumento reciente del número de matriculados tiene origen en la expansión de cupos para

educación técnica y tecnológica, que pasaron de 183.319 en 2002 a 622.746 en 2012. Este incremento refleja la política de Educación Superior durante la última década, la cual dio prioridad a este tipo de formación. En efecto, mientras la tasa de cobertura en educación técnica y tecnológica ascendió de 4,8 % en 2002 a 14,3 % en 2012, en el nivel profesional esta tasa aumentó de 19,6 % en el primer año a 28,1 % en el último. (Hernández, et alter, 2014, 11)

Tabla 1.

Matrícula y tasa bruta de cobertura en la Educación Superior a nivel de pregrado

	Matrícula				Total	Tasa Bruta de Cobertura* %		
	Profes.	Part. %	Técnica y Tecnol.	Part. %		Profes.	Técnica y Tecnol.	Total
2002	754.570	80,5	183.319	19,5	937.889	19,6	4,8	24,4
2003	781.403	78,4	215.285	21,6	996.688	20,1	5,5	25,6
2004	799.808	75,2	263.375	24,8	1.063.183	20,3	6,7	27,0
2005	842.482	74,0	295.290	26,0	1.137.772	21,1	7,4	28,4
2006	872.902	71,6	347.052	28,4	1.219.954	21,5	8,5	30,0
2007	911.701	69,8	394.819	30,2	1.306.520	22,1	9,6	31,7
2008	961.985	67,5	462.646	32,5	1.424.631	23,0	11,1	34,1
2009	1.011.021	67,7	482.505	32,3	1.493.525	23,9	11,4	35,3
2010	1.045.570	65,8	542.358	34,2	1.587.928	24,4	12,7	37,1
2011	1.159.335	65,8	603.145	34,2	1.762.480	26,8	14,0	40,8
2012 ^P	1.218.536	66,2	622.746	33,8	1.841.282	28,1	14,3	42,4

Fuente: DANE, Censo General, 2015.

Se indica que “la variación en el número de estudiantes matriculados se explica en gran parte por el SENA, con el 35 %, y por la Universidad Abierta y a Distancia con el 5 %. Esta

última institución cuenta en la actualidad con el mayor número de estudiantes matriculados” (Hernández, et alter, 2014, 41). Sin embargo,

(...) durante la última década la cobertura en el tercer nivel de enseñanza, como ya se mencionó, registra un avance importante, especialmente por los esfuerzos realizados en educación técnica y tecnológica. No obstante, desde una perspectiva internacional, la tasa de cobertura de Colombia es relativamente baja cuando se compara con países desarrollados como Estados Unidos, Finlandia, España, Nueva Zelanda, Australia, Noruega y con un grupo de países latinoamericanos como Argentina, Chile, Cuba, Uruguay y Puerto Rico, cuyas tasas de cobertura superan el 60 %. (Hernández, et alter, 2014, 12)

Lo anterior sugiere el escaso apoyo que recibe el acceso a la formación profesional en el sistema educativo colombiano.

Igualmente, al consultar fuentes institucionales se encuentra la falta de actualización de la información en relación con aspectos como: inscripción, matrícula, admisión, graduación y deserción. Sin embargo, a partir de datos obtenidos del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior - SNIES, se realiza un comparativo entre inscripción y matrícula que da cuenta del acceso estudiantil a la Educación Superior en un periodo de diez años, comparando entre universidad pública y universidad privada. Entre el 2007 y el 2010 ha sido constante el nivel de inscripción en la universidad pública (59 %) y en la universidad privada (40 %), siendo un 20 % más alta la demanda de la universidad pública. Sin embargo, el nivel de admisión invierte estas cifras entre las universidades, de tal manera que la universidad pública admite en promedio un 44 % de los estudiantes, en tanto la universidad privada admite un 56 % de ellos (Figura 2).

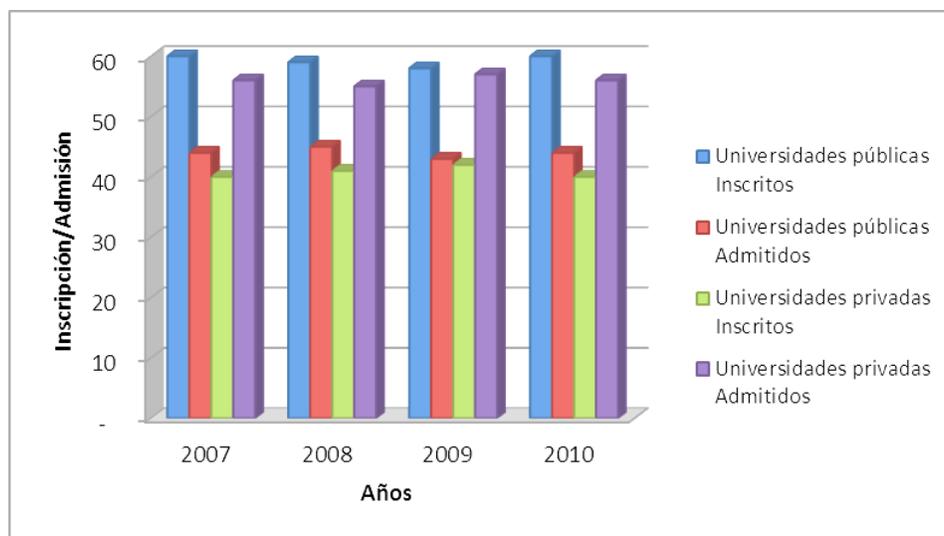


Figura 2. Comparativo de estudiantes inscritos y admitidos por año entre universidades públicas y privadas - Periodo 2007-2010.

Fuente: Investigador, elaboración propia, 2015.

Estas cifras evidencian la contradicción entre la demanda a nivel de inscripción y admisión en la universidad pública, la cual tiene un mayor número de inscripciones y un menor número de admitidos en comparación con la universidad privada, siendo claro que se da un mayor número de admisiones en la universidad privada. Tal hecho pone en primer lugar la insuficiencia de la universidad pública para cubrir la demanda en formación superior, aspecto que dificulta aún más la accesibilidad a la misma por gran parte de la población colombiana.

De otra parte, en relación con la matrícula para un periodo de diez años (del 2000 al 2010), esta ha subido en la universidad pública del 37 % al 55 % incrementándose en un 18 %; en tanto, en la universidad privada ha bajado de un 63 % a un 45 % para una disminución del 18 % (Figura 3).

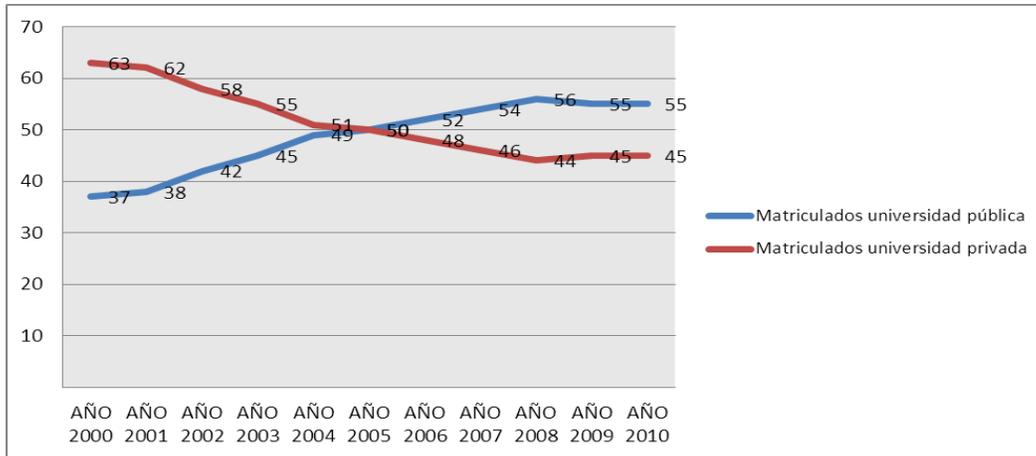


Figura 3. Comparativo de estudiantes matriculados entre universidades públicas y privadas - Periodo 2007-2010.

Fuente: Investigador, elaboración propia, 2015.

De otro lado, un aspecto que da cuenta de la permanencia en el sistema educativo es el nivel de graduación. El nivel porcentual de egreso dado entre el 2000 y el 2010 en universidades tanto públicas como privadas, evidencia en primer lugar que la universidad privada presenta un mayor nivel de egreso que la universidad pública, que en el 2010 representa un 2 % de diferencia. De otra parte, la universidad pública muestra un descenso en los últimos años con tendencia a recuperar su tradicional nivel de egreso; en tanto la universidad privada presenta una tendencia constante y en alza (Figura 4).

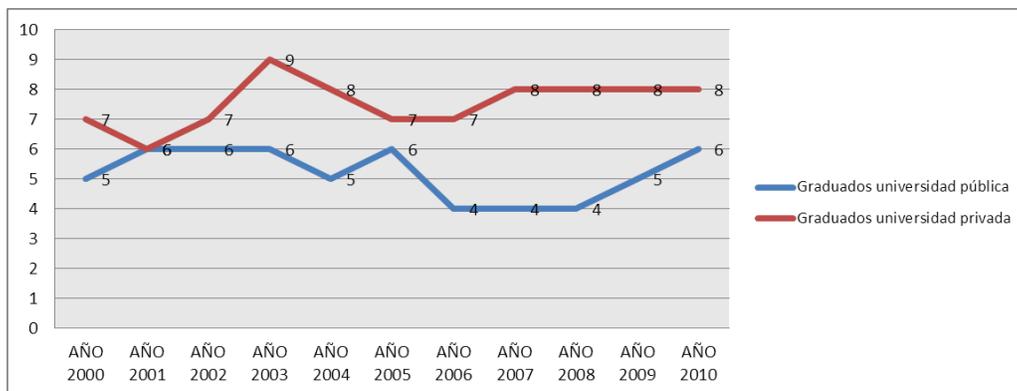


Figura 4. Comparativo de graduación 2000-2010 entre universidades públicas y privadas

Fuente: Investigador, elaboración propia, 2015.

El nivel de graduación señala la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo en el nivel superior. Como se puede observar, el nivel de egreso por año es bajo para ambos tipos de universidad, siendo un poco más alto en la universidad privada, que conserva su nivel de egreso para los últimos cuatro años reportados en el sistema, equivalente a un 8 %, siendo aún más bajo para la universidad pública con tendencia al crecimiento de un 4 % a un 6 % para el último año registrado en el sistema; ambos datos ya son indicativo de la baja retención del sistema de educación.

De igual forma, el índice de deserción aporta información provisto por las fuentes oficiales que en el caso colombiano corresponde al “Spadies [que] hace parte del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior —SNIES— y puede entenderse como un módulo particular de este último aplicado al seguimiento especializado de un fenómeno de especial interés del sector como lo es la deserción estudiantil” (MEN, 2014, sp). No obstante, aquí cabe señalar que entre las variables para valorar la deserción está ausente el tema étnico y cultural, pues predominan consideraciones sobre los ingresos económicos, el nivel de formación de la familia, la vinculación laboral, entre otras.

A partir de los datos hallados se tiene que:

(...) en cuanto a las tasas de deserción los indicadores revelan una situación preocupante.

En efecto, de acuerdo con un estudio del MEN, en el cual se hace seguimiento a las tasas de deserción por cohortes, se concluye que en promedio uno de cada dos estudiantes no culmina sus estudios superiores. (Hernández, et alter, 2014, 19)

Los desempeños frente a estos criterios de valoración de funcionamiento del sistema educativo en Educación Superior, centrados en la perspectiva de la calidad educativa, indican la insuficiencia del sistema educativo a nivel superior para retener a los estudiantes y que estos

culminen satisfactoriamente su proceso de formación. Condición presente para toda la población colombiana, incluidos los grupos étnicos que hacen parte del sistema.

Diversas problemáticas se hacen evidentes en el sistema educativo cuando es valorado desde estos criterios. El bajo desempeño de estos indicadores en el acceso a la educación básica, media, técnica y tecnológica se constituye en un antecedente que indica igualmente las dificultades y limitaciones que se presentan en el acceso a la Educación Superior, en especial en lo que toca con el nivel universitario de profesionalización. En este sentido, la Educación Superior ha estructurado un complejo nudo de inequidades en toda la región, cerca del 73 % de los estudiantes matriculados en la Educación Superior proviene del 40 % más rico de la población; los sectores medios y bajos constituyen el 23 %, y el 20 % más pobre el 4 % (Iesalc, 2003). Los datos ilustrados con anterioridad ponen en evidencia la crisis de inclusión del sistema educativo colombiano, especialmente en lo que toca con la formación profesional universitaria. Esta crisis se evidencia en cuatro aspectos centrales: uno, las dificultades de acceso; dos, una política de Educación Superior con énfasis en lo técnico y lo tecnológico, dejando un muy bajo porcentaje de profesionalización; tres, los altos niveles de deserción; y cuatro, la falta de actualización de datos en los sistemas oficiales de información. Este escenario de la Educación Superior en el país cobija a toda la población, incluidas las dinámicas educativas de los grupos étnicos.

Políticas de Educación Superior y grupos étnicos de Colombia:

De la etnoeducación a la pertinencia.

Dado que un porcentaje de alrededor del 14 % de la población colombiana pertenece a grupos étnicos, la oportunidad de acceso a la educación a lo largo de toda su vida y en particular

a la Educación Superior es relevante. Sin embargo, en general se establece que los grupos étnicos colombianos tienen dificultades para el acceso y la permanencia en diferentes niveles del sistema educativo, como lo muestran las estadísticas elaboradas por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística - DANE (Figura 5).

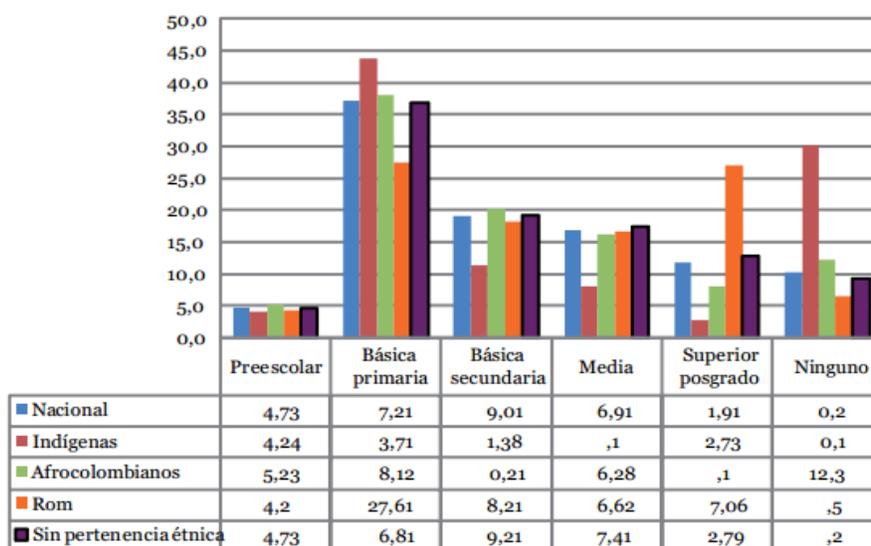


Figura 5. Acceso y permanencia de los grupos étnicos al sistema educativo

Fuente: DANE, Censo General, 2015.

Las políticas de Educación Superior por parte del gobierno nacional se han centrado primordialmente en tratar de transformar la realidad antes presentada; pero en perspectiva de analizar los obstáculos y oportunidades de los grupos étnicos respecto a la educación, es fundamental comprender las diferentes etapas y periodos de evolución de las políticas de educación en Colombia respecto a los grupos étnicos.

Las políticas de Educación Superior respecto a los grupos étnicos de Colombia se pueden dividir en dos partes: las políticas antes de la nueva Constitución Política de 1991²³ y las políticas que nacen después de la promulgación de dicha Constitución.

²³ En 1991 se da un cambio constitucional en Colombia, mediante una Asamblea Nacional Constituyente, que fue promovida por un movimiento estudiantil universitario, denominado la “séptima papeleta”. La Asamblea

Antes de la promulgación de la Constitución Política de Colombia de 1991, hay dos periodos, a saber: uno determinado por la idea de “civilizar”, reducir estos grupos étnicos a ser considerados como “salvajes” y menores de edad; y dos, otro periodo que rompe con esa tradición, bajo el concepto de etnoeducación, que estable relaciones, donde se reconoce una identidad y una cultura que hay que preservar y proteger mediante la educación. Después de la Constitución de 1991, también se puede dividir en dos periodos las políticas de educación respecto a los grupos indígenas, estos son: Uno, determinado por acciones afirmativas, que tienen como fin subsanar las asimetrías generadas por las anteriores políticas discriminatorias e invisibilizadoras de estos grupos étnicos. Y otro periodo, que es el periodo actual, donde los grupos étnicos reclaman del Estado la transformación del sistema de educación en general y del sistema de Educación Superior en particular, para que se interculturalicen y para que sean reconocidas sus iniciativas de educación, incluidas las de Educación Superior.

El primer periodo, de la primera etapa, antes de la Constitución de 1991, está regido por la Ley 89 de 1890, cuyo título es muy dicente: “Por la cual se determina la manera como deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada” (Alcaldía de Bogotá, 2016, sp)

El tratamiento de menores de edad y el objetivo de reducción a la vida civilizada, hace que el tema de la educación en general esté sujeta a la misión de “civilizar” y “reducir” a estas poblaciones; por supuesto, el tema de la Educación Superior no aparece entre las alternativas u opciones para estos grupos considerados “salvajes”. Este periodo está marcado por una fuerte discriminación y negación de estos grupos étnicos; la educación de estas poblaciones la realiza la Iglesia, que mediante procesos de evangelización pretende “cristianizar” y traer a las “buenas

Nacional Constituyente de 1991 cambió una tradición constitucional que data de 1886; durante más de un siglo, Colombia fue regida por una Constitución de tipo centralista, confesional y conservadora.

costumbres” de la sociedad mayoritaria a estas poblaciones. Sobra abundar en los graves y constantes atentados a la dignidad, cultura e identidad de estos grupos étnicos. Pululan las historias de “conversión” y de “limpieza” para que estos grupos étnicos salieran de sus “usos y costumbres” y adoptaran el idioma nacional, la estructura social nacional, los valores propios de una sociedad confesional y conservadora. Este periodo marcó la cultura política y social del país, al punto que hoy, 24 años después de promulgada la nueva Constitución Política de Colombia, un gran número de funcionarios públicos aún conservan este tipo de cultura política.

Otro periodo se inicia con el Decreto Ley 088 de 1976; a partir de las demandas de los grupos indígenas y afrodescendientes, especialmente indígenas, el Ministerio de Educación Nacional define la etnoeducación como política. La promulgación del Decreto Ley 088 de 1976 permitió que el Ministerio de Educación organizara una unidad para la atención especial de los grupos étnicos; esto les dio la oportunidad de participar activamente en la elaboración de sus currículos. El desarrollo legal de la ley, mediante los Decretos 1142 de 1978 y 84 de 1980, permitió que los grupos indígenas adquirieran el derecho de nombrar maestros de su propia etnia, sin los requisitos que se exigían a los docentes de todo el país, siempre que éstos fueran bilingües, con lo cual se reconoció el derecho a tener educación propia en su lengua materna y de acuerdo con sus características culturales. Además, con la Resolución 3454 de 1984 se crea el grupo de etnoeducación dentro del Ministerio de Educación Nacional, para apoyar técnica y pedagógicamente los procesos etnoeducativos.

Bajo el concepto de etnoeducación, el Estado provee los instrumentos legales para que los grupos indígenas y afrodescendientes desarrollen sus experiencias de educación, lo que en el caso de los grupos indígenas y sus organizaciones se ha denominado “educación propia”. Estas han creado programas de educación bilingüe y comunitaria para construir modelos educativos

pertinentes a sus necesidades e intereses. De igual forma, se han dado dinámicas permanentes de interlocución con el Ministerio de Educación Nacional, donde los grupos indígenas y afrodescendientes actúan como pares para definir la política etnoeducativa, jugando un papel decisivo en la generación de mecanismos de implementación y desarrollo de la normatividad existente.

La concepción de etnoeducación en esta etapa es de carácter afirmativo, y abre posibilidades de un diálogo más abierto entre el gobierno y los grupos étnicos, en el campo de la educación²⁴:

La etnoeducación se entiende como un proceso social permanente, inmerso en la cultura propia, que permite, conforme a las necesidades, intereses y aspiraciones de un pueblo, formar a sus individuos para ejercer su capacidad social de decisión, mediante el conocimiento de los recursos de su cultura, teniendo en cuenta los valores del grupo étnico que permitan un reconocimiento y a la vez relación con otras culturas y con la sociedad hegemónica en términos del mutuo respeto. (Enciso, 2004, 31)

Una segunda gran etapa se inicia con la promulgación de la Constitución Política de 1991²⁵. Esta etapa se puede subdividir en dos periodos: Uno, al que se le puede llamar de acciones afirmativas o de discriminación positiva, en el que se realizan múltiples acciones que

²⁴ La etnoeducación está fundamentada en el concepto de etnodesarrollo, creado por el movimiento de antropólogos de América Latina y el Caribe que convocan varios seminarios, cumbres y encuentros, entre los que se destacan las Conferencias de Barbados (1971, 1977) y la Cumbre de San José de Costa Rica, sobre etnocidio y etnodesarrollo (1981); estas cumbres y diferentes seminarios tienen como fin, entre otros, posicionar los derechos de los grupos étnicos. Uno de los líderes más representativos de este movimiento es Bonfil Batalla (1935-1991).

²⁵ Esta nueva Constitución hace de Colombia un Estado pluriétnico y multicultural, lo que obliga a que se construyan nuevas instituciones, con enfoque multicultural, donde un grupo de ciudadanos con identidad diferenciada tienen derechos diferenciados en razón de su identidad.

intentan favorecer el acceso, la permanencia y la graduación, en la Educación Superior, de estudiantes de origen étnico. Y otra, que desde el espíritu de la Constitución de 1991, que incorpora el Convenio 169 de la OIT, afirma el derecho a la autonomía, donde la autonomía en materia de educación es fundamental para preservar el Derecho a la Identidad y a la Cultura de los grupos étnicos. En esta segunda etapa, se afirma un concepto de etnoeducación, donde se entiende que las experiencias de educación de los grupos étnicos quedan integradas al sistema de educación nacional, pero a su vez procura el respeto de creencias y tradiciones, así:

Se entiende por educación para grupos étnicos 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. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones. (MEN, 1994, 19)

Así mismo, en esta segunda etapa hay un primer periodo en el que diversas acciones afirmativas²⁶ han permitido integrar e incluir²⁷ al sistema educativo a estudiantes de origen étnico. Las acciones afirmativas más significativas son:

1.- La creación del sistema de profesionalización de maestros indígenas, en convenio con las Escuelas Normales o Centros de formación de maestros, permitió consolidar un grupo de maestros indígenas que inicialmente fueron a prestar su servicio en las escuelas primarias, pero luego fueron avanzando hacia la educación media y ahora hacen parte del grupo de profesores

²⁶ Para Claudia Mosquera, las acciones afirmativas son una estrategia de creación de condiciones de igualdad efectiva para el ejercicio de los Derechos Humanos, basada en la garantía de no discriminación en el acceso a servicios sociales, empleo, vivienda, educación y atención en salud (...) son una estrategia paralela del Estado para el combate del racismo que debe sumarse a planes y programas estatales...

²⁷ Los conceptos de integración e inclusión son fundamentales en esta etapa, las políticas inclusivas no cuestionan el sistema y su pertinencia; se trata de abrir espacios para que los que están por fuera del sistema puedan acceder a él.

universitarios indígenas. Desde algunos centros de formación de maestros se desarrollan programas de formación profesional docente en Etnoeducación, ofreciendo dos años complementarios al periodo de formación secundaria, generalmente en convenio con una universidad, para la continuidad del proceso de formación en licenciatura. En el marco de estas experiencias, cabe resaltar el Programa de Educación Bilingüe del Consejo Regional Indígena del Cauca - CRIC. Las autoridades indígenas de esta región del país promovieron la realización de cuatro promociones de bachilleres pedagógicos con énfasis en etnoeducación, en convenio con la normal de Los Andes y la normal de Varones, de Popayán, con aproximadamente 296 egresados. Este programa es significativo, porque es el antecedente de lo que hoy es la Universidad Autónoma Indígena Intercultural - UAIIN, de la que se hará referencia más adelante. En la Tabla 2 se presenta una relación de los principales procesos de profesionalización de maestros indígenas.

2.- La creación de los Proyectos educativos comunitarios – PEC. Mientras el resto de instituciones educativas del país tienen la obligación de crear Proyectos Educativos Institucionales - PEI, los grupos indígenas concertaron con el Estado el reconocimiento de los Proyectos Educativos Comunitarios - PEC, que se diferencian del PEI implementado para el resto de la población colombiana, en su fuerte carácter colectivo y participativo. Se caracteriza por la participación de los grupos indígenas en la definición de lineamientos y políticas de organización y desarrollo comunitario para replantear el modelo pedagógico y rediseñar los currículos conforme a las condiciones culturales, a las problemáticas existentes, y a las proyecciones de vida que cada grupo étnico ha definido. El marco referencial más importante para el PEC es el Proyecto y/o Plan de Vida de cada grupo étnico. El proyecto de vida es entendido como la mirada o visión estratégica integral (dimensión espiritual y física) que cada

grupo étnico construye para asegurar su pervivencia cultural. El Plan de Vida se refiere al desarrollo del proyecto de vida con acciones y estrategias concretas, en tiempos y espacios definidos.

Tabla 2.

Procesos de profesionalización ofrecidos por las normales del país

Institución	Región	Grupos étnicos	Año
CRIC - CEP-Normal Los Andes - La Vega y Eusebio Caro-Popayán	Andina	Nasa	1987-1992
		Guambiano	1989-1995
	Cauca	Totoró	1994
		Embera	1999
GEIM (Universidad del Cauca) ACIESNA, PROANDES-UNICEF	Costa Pacífica del Cauca y Nariño	Eperara siapidara	1995-2000
Organización Wiwa Normal de Uribia	Caribe	Wiwa	1995
UNIPA Normal Andina de Barbacoas	Andina	Awá	1993-1998
			1994-1999
Fundación Etnoellano-CEP-MEN	Guainía	Curripaco,	1992-1996
	Vichada	Piapoco	
Fundación GAIA-CEP	Amazonas	Yucunas, Tanimuco, Uitoto	1992-1994
Normal de Pereira	Andina	Embera Chamí	2002
Normales de Mitú, Uribia, Manaure	Caribe		1995-2001
	Llanos		
Normal de Roldanillos	Andina - Pacífico	Waunana y Embera Chamí	1995- 2001

Fuente: Archivo MEN. Capacitación Docente.

3.- Programas de acceso a la Educación Superior, donde los programas de profesionalización docente para maestros tienen alta relevancia y han sido los espacios que han

dado paso a muchos integrantes de los grupos indígenas y afrodescendientes, especialmente indígenas, al ingreso en las universidades y otras instituciones. Es muy revelador el número de programas de este tipo que se crean en todo el país. En la Tabla 3 se presentan las propuestas más antiguas y consolidadas.

Con el mismo fin de facilitar el acceso de estudiantes de origen étnico se crean los Programas de Admisión Especial²⁸ - PAES. La Universidad Nacional de Colombia, de carácter público, fue pionera en esta modalidad; posteriormente se generalizó en todas las universidades públicas del país, donde se ofrecen cupos de ingreso especial y apoyos económicos y acompañamiento académico para que puedan permanecer y graduarse los estudiantes de origen étnico. Inicialmente se elaboró solo para los mejores bachilleres de grupos indígenas mediante el Acuerdo 22 de 1986, y luego amplió su convocatoria a mejores bachilleres de los municipios más pobres, vía Acuerdo No. 018 de 1999. Los bachilleres de grupos indígenas y de los municipios más pobres tienen derecho hasta el 2 % de los cupos, con admisión especial, en todos los programas de grado que ofrecen las universidades públicas del país. Los aspirantes deben presentarse como candidatos por una sola vez y, luego de su grado, deben prestar obligatoriamente sus servicios profesionales en los grupos de origen, por un término no inferior a un año, para promover y apoyar procesos de desarrollo comunitario.

²⁸ La admisión especial permite que estudiantes, sin cumplir los requisitos básicos exigidos para el ingreso, puedan ser admitidos en las universidades; los requisitos básicos ordinariamente son: un puntaje mínimo en las pruebas del Estado, un promedio de notas durante los estudios de secundaria y exámenes especiales de aptitudes de acuerdo con las profesiones (ejemplo, medicina, artes, música, arquitectura, etc.). Es común que estos requisitos sean reemplazados por el certificado de la autoridad de la comunidad de origen, que determina que el candidato tiene las condiciones básicas, según los criterios comunitarios; o se admiten con el puntaje más bajo obtenido por el aspirante regular. En cada universidad se fijan los criterios para permitir estos ingresos especiales.

Tabla 3.

Oferta de las universidades con modalidades etnoeducativas

Universidad	Programa de Licenciatura	Población atendida
Universidad de la Amazonía, 1992.	Licenciatura en Lingüística y Educación Indígena.	75 estudiantes. 53 en Putumayo y 22 en Florencia: paeces, coreguajes, ingas.
Universidad de la Guajira, 1995	Licenciatura en Etnoeducación y Proyección Social	612 en total. 163 estudiantes presenciales (59 en diurna, 104 en nocturna). 449 a distancia (148 en Maicao, 87 en Riohacha, 15 en Molino, 33 en María La Baja, 69 en Manaure, 70 en Córdoba, 27 en El Plato, Magdalena). Wayúu (40 %), Cancuamos (2 %), Koguis (5 %), afrodescendientes (20 %), mestizos (30 %), otros árabes, Arauco, Wiwa (3 %).
Universidad del Cauca, 1995	Licenciatura en Etnoeducación	174 estudiantes, de ellos 30 en trabajo de grado, paeces, guambianos, yanaconas, kokonucos, afrocolombianos, urbanos y campesinos.
Universidad Tecnológica de Pereira, 1995	Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario	225 estudiantes. En Pereira, urbanos de clases marginadas; en Quinchía, descendientes de emberas.
Universidad Tecnológica de Pereira, 1997	Licenciatura Indígena con énfasis en Antropología Lingüística y Ambiental	22 indígenas bilingües, 18 hombres y 4 mujeres Embera Chamí de Risaralda. (Mistrató y Pueblo Rico)
Universidad Bolivariana, 2000	Licenciatura en Etnoeducación.	800 en total. 60 % indígenas, 25 % agentes de pastoral extranjeros. En Medellín, Cauca (paeces), Puerto Asís, 240 maestros en Leticia (Amazonas). Convenio OIA: 49 estudiantes, maestros, candidatos a maestros y líderes; etnias Embera Chamí, Embera Dóbida, Embera Eyabida, Senú y Tule de Antioquia y Chocó.
Universidad Nacional Abierta y a Distancia	Licenciatura en Etnoeducación.	Todos son maestros, 90 % indígenas, 23 estudiantes currípacos, Sicuani en Puerto Inírida, (Guainia), 22 estudiantes en Puerto Gaitán, 22 estudiates en Manure (Cesar), Loricá (Córdoba), Mitú. Varios: Medellín, Cali, Bogotá, zonas de Cundinamarca y Barranquilla.
Universidad Mariana	Licenciatura en Etnoeducación.	No cuenta con estudiantes. Presta asesorías.
Consejo Regional Indígena del Cauca- UAIIN	Formación profesional en Pedagogía Comunitaria	276 estudiantes: Nasa, guambianos, totoró. eperara, yanacona, kokonuco y mestizos

Fuente: Reunión Nacional de la Red Proeib Andes. Bogotá, junio del 2004, complementada en 2005.

4.- Centros Regionales de Educación Superior – CERES. Este tipo de programa no es exclusivo de grupos étnicos, pero varios de estos centros están en zonas de grupos étnicos. Son centros que tienen como objetivo incentivar el acceso a la Educación Superior de las regiones marginales. Esta propuesta ofrece programas de Educación Superior de universidades reconocidas y de calidad, llevados a grupos marginados, mediante una concertación de diversas instituciones, entre ellas el Ministerio de Educación Nacional, el municipio respectivo o el departamento y las autoridades étnicas de cada zona, cuando están en territorios étnicos. Pueden encontrarse en zonas apartadas del país o en zonas muy deprimidas de las grandes ciudades, y que no cuenten con una oferta en Educación Superior. Los programas son implementados con una infraestructura mínima y haciendo uso en lo posible de todas las herramientas virtuales al alcance de la zona (computadores, aulas y conferencias virtuales, entre otros). El Ministerio de Educación Nacional, en todo el país, ofrece una sala virtual y el resto de recursos los deben aportar las regiones y entidades asociadas; igualmente, el MEN facilita para que las universidades con programas vigentes, de calidad y pertinentes para los grupos étnicos, puedan llevar dichos programas hasta los territorios marginados.

5.- Con el fin de facilitar las condiciones económicas, para ingreso a la Educación Superior existe el programa de *Préstamo-Beca*, un préstamo condonable, para los estudiantes de origen étnico, tanto indígenas como afrodescendientes. Para el caso de los grupos indígenas, existe el Fondo Álvaro Ulcué Chocué²⁹, creado en 1996, que funciona mediante un convenio de Cooperación Interinstitucional entre el Ministerio del Interior y el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior - Icetex; este tipo de *Préstamo-Beca* existe

²⁹ Fondo creado en honor al Primer Sacerdote católico, indígena, que fue asesinado el 10 de noviembre de 1984, en Santander de Quilichao, Departamento del Cauca, por su lucha a favor de los derechos de las comunidades indígenas de Colombia.

para los grupos afrodescendientes. Estos programas de apoyo económico son creados para facilitar el ingreso de los estudiantes de origen étnico a programas de pregrado —técnico, tecnológico y profesional— y postgrado, en modalidad presencial. Igualmente, las autoridades étnicas son las que determinan quiénes deben ser los beneficiarios; y el Icetex es el que establece los acuerdos con las universidades, tanto públicas como privadas. La cobertura de este tipo de préstamos condonables, es inferior a la demanda de los mismos (Icetex, 2015).

El segundo periodo de esta etapa, que tiene origen con la promulgación de la nueva Constitución Política de Colombia de 1991, está determinado por las experiencias educativas que han creado los grupos indígenas; estas experiencias van consolidando una “educación propia”³⁰, liderada y orientada por los mismos grupos indígenas y sus autoridades. De este modo, a medida que se implementan acciones afirmativas, con el enfoque de etnoeducación, se van consolidando procesos de educación propia; estas experiencias reflejan las características y criterios que se exigen y aceptan los grupos indígenas para una educación pertinente a contextos culturales diferenciados. Estos procesos de educación propia se caracterizan por la injerencia de las autoridades indígenas, la participación directa de los grupos y organizaciones étnicas en su orientación integral y direccionamiento. Generalmente, estas experiencias son el resultado de los programas autónomos que las organizaciones han constituido, aprovechando el espacio y las posibilidades que permiten las acciones afirmativas. Suponen la apropiación consciente de la educación desde la perspectiva interna de los grupos étnicos. Son bilingües, hacen énfasis en el desarrollo de modelos propios de enseñanza-aprendizaje, la construcción colectiva de currículos

³⁰ Este concepto de educación propia cada vez se consolida más, para nombrar a las experiencias que se crean desde los procesos sociales comunitarios de las comunidades étnicas. Está en el marco de la discusión sobre lo propio, lo ajeno, lo enajenado. Tres conceptos que tienen como punto central el reconocimiento de una identidad, una cultura y unos valores propios que entran en relación con identidades, culturas y valores de otros.

y demás insumos necesarios para su implementación; y se convierten en ejes fundamentales del Proyecto o Plan de Vida de cada grupo étnico. Bien se puede afirmar que este periodo en particular es conducido, motivado y liderado por la acción de incidencia en políticas públicas de las organizaciones indígenas, e incluso el Estado está a la zaga y con dificultades en la interlocución y en su capacidad de respuesta, dado que no supera en sus lineamientos de política el enfoque de etnoeducación y de acciones afirmativas. Para los grupos indígenas, la Educación Superior en contextos multiculturales, donde coexisten la pluralidad y la diversidad étnica, plantea desafíos conducentes a trascender las prácticas etnoeducativas o las acciones afirmativas que guían la acción del Estado, para avanzar hacia una Educación Superior pertinente, con enfoque intercultural, siendo la pertinencia el criterio central e ineludible.

A continuación se presentan de manera sintética las experiencias que dan soporte a este periodo en el que los grupos étnicos abogan por la transformación del sistema de Educación Superior de Colombia y por el reconocimiento de sus programas e instituciones de Educación Superior.

1.- Centros de articulación del sistema propio de educación indígena. Son centros creados por autoridades indígenas para promover, fomentar e implementar programas de educación, con una visión integral de la educación y articulados a los procesos sociales y políticas de las organizaciones o asociaciones indígenas que los crean; los más representativos son: El Centro de Educación, Capacitación, Investigación para el Desarrollo Integral de la Comunidad - Cecidic y el Instituto Departamental para la Educación Indígena - INDEI. El Cecidic fue creado por la Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca – ACIN; es un centro de formación que integra varios programas, a saber: el Colegio de educación secundaria Eduardo Santos, dirigido a formar jóvenes en capacidades técnicas. Tiene un promedio de 700 alumnos de los cuales 200

son internos. Igualmente, el Cecidic integra el Centro de Formación Luis Ángel Monroy, en Pueblo Nuevo, Cauca, que forma anualmente 120 jóvenes en una dimensión integral que comprende formación vocacional para ciencias agropecuarias y bases de formación en pedagogía comunitaria, entre otros (Cecidic, 2015). El Cecidic es la sede de los programas de Educación Superior, realizados en convenio con las Universidades del Cauca (licenciatura en Etnoeducación) y Bolivariana (Economía, Antropología y Tecnología en Agroindustria). Por su parte, la Organización Indígena de Antioquia - OIA crea el Instituto Departamental para la Educación Indígena - INDEI, desde donde integra escuelas primarias y cinco colegios de bachillerato; además, diseñó e implementa una licenciatura en Etnoeducación en convenio con la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín.

2.- Universidades propias e interculturales. Con la consagración, en la Constitución de 1991, de los derechos al territorio, la identidad, la cultura y sobre todo la autonomía, los grupos étnicos impulsan la creación de universidades o centros de Educación Superior; dichas instituciones son creadas por las autoridades indígenas, de manera unilateral y sin acuerdo con las autoridades nacionales del sistema de Educación Superior. Jurídicamente tienen validez en el ámbito de los territorios indígenas, pero no están reconocidas en todo el territorio nacional; son creadas como hechos sociales, culturales y sobre todo políticos para presionar el cambio de política del Gobierno Nacional. Esta disputa se da en un contexto de vacío jurídico, dado que los derechos constitucionales de los indígenas y afrodescendientes no se han reglamentado hasta el momento. Estas instituciones tienen desarrollos diferenciados y contextos culturales y sociales muy distintos. Hacen parte de los programas de educación de las autoridades regionales indígenas y muchos de ellos se fortalecen mediante alianzas con académicos nacionales e internacionales.

Entre las experiencias educativas, en el orden de lo superior, más significativas a nivel nacional desde lo institucional en el marco de los grupos étnicos indígenas y afrodescendientes, se hallaron:

Universidad Autónoma Indígena e Intercultural - UAIIN. Este es un proyecto de universidad propia, que desde su creación ha sido liderado por el CRIC. Representa una experiencia “de una educación pertinente a la visión, situación cultural, necesidades y proyección de las comunidades locales, algunas de ellas contenidas en el plan de vida de cada pueblo” (Mato, 2008, 11). El CRIC, como organización del liderazgo indígena en la región, ha venido estructurando el Sistema Educativo Propio - SEP, que se concreta en el Proyecto Educativo Comunitario - PEC (Consejo Regional Indígena del Cauca - CRIC, 2011). En este decurso,

(...) la necesidad de abordar un proceso formativo universitario se hizo inminente ante la urgencia de consolidar el proyecto educativo para que respondiera a las complejas problemáticas regionales y de la situación general del país. Además, se constató que el acceso de los indígenas a la formación universitaria está por debajo de los demás sectores sociales, que la oferta de Educación Superior existente desliga al estudiante de su cultura, que los programas no son bilingües, que más del 50 % de la población matriculada no puede finalizar sus estudios, que la formación ofrecida responde regularmente a necesidades de sectores urbanos y no se ajusta a las necesidades de sectores indígenas rurales. (Mato, 2008, 212).

Entre los programas desarrollados por la UAIIN está la Licenciatura en Pedagogía Comunitaria, que busca fortalecer la formación lograda por los docentes en el proceso etnoeducativo nacional; su finalidad es promover capacidades frente a “la enseñanza bilingüe, la construcción e investigación pedagógica, la comprensión de procesos de interculturalidad”

(Mato, 2008, 212). Posteriormente se inició el programa de Derecho Propio, como fundamento de la normatividad de la ley de origen que se traduce experiencialmente en los grupos indígenas desde la vivencia de la cultura y la construcción de la autonomía. Luego da inicio al programa de Administración y Gestión Propia, que supone elementos de administración tanto a nivel municipal como a nivel de los cabildos; tiene como finalidad optimizar el uso de los recursos desde una perspectiva sociocultural. Y, para finalizar, se abre el programa de Desarrollo Comunitario, “orientado a mejorar las condiciones de convivencia organizativa de las diversas comunidades que participan (...) potenciando el desarrollo intercultural entre indígenas, comunidades negras y campesinas que integran el programa” (Mato, 2008, 213).

La visión de la UAIIN se sustenta en principios rectores como: autonomía, participación y comunitariedad, interculturalidad y universidad en la diversidad, pedagogía crítica innovadora y transformadora, investigación, potenciar las lenguas indígenas y el bilingüismo, construcción colectiva del conocimiento. A partir de la vivencia de estos principios “el currículo se asume como proceso de construcción colectiva” (Mato, 2008, 214).

A pesar de los avances en la estructuración y fundamentación de la universidad, que si bien está reconocida plenamente en la jurisdicción especial indígena, y es totalmente coherente con el desarrollo del derecho especial de los grupos indígenas en pro del afianzamiento de la identidad cultural, la autonomía y el territorio, lamentablemente no cuenta todavía con el reconocimiento del Estado en la titulación de los egresados de sus programas, a falta de un desarrollo normativo en este sentido. Lo anterior genera una serie de obstáculos a la gestión de una Educación Superior propia e intercultural como: carencia del apoyo financiero del Estado para la sostenibilidad de instituciones y programas de Educación Superior indígena; los procesos bilingües y de enfoque intercultural conllevan altos grados de complejidad, multiplicando los

requerimientos para lograr eficiencia y calidad; los desarrollos desiguales respecto a otros componentes formativos indispensables para impactar integralmente los Planes de Vida Indígenas. Aunque es de mencionar que con la emanación del Decreto 1953 de 2014, se abre un campo de oportunidad para avanzar en este sentido.

Universidad del Pacífico. Aunque es creada oficialmente en 1988 mediante la Ley 65 de ese año, se inicia históricamente como movimiento social, político, académico y cultural desde 1965, siendo un instituto de investigaciones denominado Servicios Educativos Regionales – SER, desde donde se construyó la propuesta de universidad. Se ofertan programas tecnológicos y de pregrado; en tecnología se enfatiza en acuicultura, agronomía del trópico húmedo, informática, y entre los pregrados arquitectura y sociología, y actualmente se proyectan hacia la consolidación de un área de postgrados. Aunque hay un egreso aún bajo, es de considerar que “el 80 % de los estudiantes de la universidad provienen de la región pacífica: Buenaventura, Guapi, Tumaco, Bahía Solano y Timbiquí y son afrodescendientes” (Mato, 2008, 248-249).

De lo anterior se deduce la alta importancia de esta universidad en la región Pacífico del país, constituyéndose en fuente de producción de conocimiento pertinente a la cultura y necesidades afrocolombianas. Sin embargo, afronta una serie de obstáculos para su desarrollo, entre estos: la carencia presupuestal, procesos de investigación que aún no alcanzan la necesaria interdisciplinariedad, falta de escenarios de intercambio entre programas e instituciones, dificultades en la formación y competencias administrativas académicas, limitaciones en el proceso de evaluación. Estos obstáculos en parte obedecen a la carencia de recursos económicos y de infraestructura para su efectivo funcionamiento.

A pesar de un escenario precario y limitado para el ejercicio de la universidad en su plenitud,

(...) se propone ante todo la formación de un gran núcleo de intelectuales de la región que permita solucionar los problemas en todos los aspectos y principalmente llegar a las esferas de la decisión nacional para mirar al pacífico con mejor cara y segundo formar en riqueza espiritual, científica, técnica, cognitiva, cultural y artística con nuevos programas de pregrado y de postgrados que permitan aplicar y mostrar la especificidad sobre áreas del conocimiento a través de la universidad. (Mato, 2008, 251)

Por ende, se observa la importancia de conocer el Pacífico como parte de un escenario pluriétnico y multicultural, así:

Se recomienda ante todo que la gente conozca el Pacífico, que entienda el Pacífico, que pelee y disfrute el Pacífico para que aporte desde donde esté su grano de arena para que la Universidad sea día a día mejor. La experiencia nos enseña que ante la dificultad étnico-regional está la diversidad nacional, el respeto por las diferencias y la tolerancia como elemento fundamental que incluye lo que está excluido, que incluye lo negro, lo indígena y que comparte los saberes y los derechos al interior de una formación triétnica, multicultural y ante todo humanizante, técnica, tecnológica, científica, autónoma, pacífica, artística, lúdica, creativa, deportiva, sustentable y sostenible desde la región Pacífico para la nación y el mundo. (Mato, 2008, 253-254)

Lo anterior, dada la contradicción entre los altos niveles de pobreza en una región de gran riqueza y de una localización estratégica para el desarrollo del país en general, por poseer uno de los principales puertos marítimos, escenario de movilización de la economía nacional. Este es el escenario de los grandes desafíos que se plantean a la universidad cuya población escolar y cuyo territorio es predominantemente afrodescendiente.

Instituto de Educación e Investigación Manuel Zapata Olivella. El instituto es creado en el 2002 con el reconocimiento formal de la Secretaría de Educación Departamental de Bolívar, después de recorrer una larga historia que se inicia en los años setenta cuando

(...) en las comunidades barriales de Cartagena y rurales como Palenque y Marialabaja, irrumpen proyectos de alfabetización y educación de adultos que poco a poco adquieren una dimensión importante (...) referente digno a tener en cuenta en experiencias educativas que propendan a la recuperación y fortalecimiento de la identidad (...) las experiencias se articulan con dinámicas comunitarias que preocupadas por la suerte de los pueblos afrodescendientes del Caribe y en el ámbito nacional en general, incorporan en sus planes de educación líneas temáticas históricas, antropológicas, filosóficas y sociológicas, que configuran procesos sostenidos de formación factibles de ser formalizados. (Mato, 2008, 259)

En el proceso de fortalecimiento de la institución se han venido realizando una serie de convenios con universidades como: Pontificia Universidad Javeriana, Universidad de la Guajira y Universidad del Atlántico.

Esta experiencia se constituye en polo de desarrollo de la Educación Superior en la región norte del país y su población estudiantil está constituida en un 95 % por afrodescendientes, 2 % son indígenas y los demás, mestizos. En relación con su oferta se encuentra que tiene programas técnicos, profesionales, diplomados, seminarios y cursos. Los programas tienen “cuatro campos de estudio: investigación, pedagógico, socio humanístico y específico o disciplinar, los cuales comprenden un momento de sensibilización, socialización y profundización, principalmente a través de seminarios” (Mato, 2008, 255).

Entre sus proyecciones institucionales se encuentran:

(...) garantizar una educación que permita conservar y fortalecer nuestra identidad cultural, es decir, el autorreconocimiento de lo propio, pero como parte también de un todo, de un tejido social donde no estamos solos, sino que convivimos con otras culturas, con las cuales mantenemos un diálogo en ocasiones armonioso, pero igualmente conflictivo (...) se pretende afianzar el reconocimiento y apropiación del territorio y sus componentes espirituales y materiales. (Mato, 2008, 256)

A pesar de los avances institucionales, igualmente se ven confrontados con obstáculos de tipo económico y administrativo ya que no tiene asignación presupuestal estatal, su fuente financiera es el fondo de becas del Icetex, cuando las condiciones precarias y la pobreza económica de los grupos afrodescendientes hacia las cuales orienta sus programas dificulta el acceso. Por consiguiente, se insta a demandar ante el Estado las garantías constitucionales:

(...) acompañar la exigencia del movimiento social para que se cumpla con lo previsto en la Ley 70 de 1993, que establece la obligación del Estado de financiar las instituciones de educación de las comunidades afrocolombianas. En ese mismo orden se ubica la exigencia de políticas públicas de educación técnica y superior para el fortalecimiento de las dinámicas identitarias y la interculturalidad en particular. (Mato, 2008, 262)

Para concluir, como se observa a lo largo de las experiencias que aunque diversas presentan rasgos comunes en dos sentidos: uno, el fortalecimiento de la identidad cultural en estrecho vínculo con el territorio, este como faro que guía la construcción de conocimiento situado en pro del desarrollo de las regiones y contextos particulares acorde a sus dinámicas culturales y sus ejercicios de autonomía en el territorio. Y dos, los obstáculos comunes que se localizan en la falta de agenciamiento estatal en la formulación y puesta en marcha de políticas educativas que provean las condiciones necesarias y suficientes en lo administrativo, lo

financiero y el diálogo intercultural en lo académico, especialmente en lo pedagógico y lo curricular.

Contexto sociodemográfico de los grupos étnicos colombianos

La nación colombiana de hoy se caracteriza por su diversidad étnica y cultural³¹. Ella se ha construido a partir de la pervivencia de algunos grupos étnicos; la presencia de blancos, descendientes de los colonizadores; los afrocolombianos³² introducidos como esclavos durante la época de la conquista española; el grupo Rom y mestizos, fruto de la mezcla de las diversas razas que confluyeron en estos territorios. La declaración como una nación pluriétnica y multilingüe, está consagrada en la Constitución de 1991 y permite el reconocimiento de los diversos grupos indígenas, sus formas de vida y el respeto por su territorio. Promulgada la Constitución, los derechos fundamentales de los grupos étnicos se afianzaron, dando como resultado una nueva relación con el Estado a partir de la aceptación de la diversidad cultural. La Constitución Política de Colombia de 1991 identifica al país como pluriétnico y multicultural y esto se expresa en 87 etnias indígenas, tres grupos afrocolombianos (del Pacífico, palenqueros y raizales) y el grupo Rom. Se reconocen 64 lenguas amerindias, el bandé, lengua raizal, el palenquero, la lengua criolla de las comunidades de San Basilio de Palenque y el romaní o romanés (Palau, et alter, 2007).

³¹ Como lo plantea la Unesco, “la diversidad cultural es una característica esencial de la humanidad, patrimonio común que debe valorarse y preservarse en provecho de todos, pues crea un mundo rico y variado, que acrecienta la gama de posibilidades y nutre las capacidades y los valores humanos, y constituye, por lo tanto, uno de los principales motores del desarrollo sostenible de las comunidades, los pueblos y las naciones” (Unesco, 1998).

³² La Ley 70 de 1993 hace el reconocimiento de los afrocolombianos; en ella se incluyen raizales de San Andrés y Providencia y la comunidad de San Basilio de Palenque, en el departamento de Bolívar.

En Colombia, aunque hoy reconocido constitucionalmente como país pluriétnico y multicultural, las cifras censales en cuanto a los grupos étnicos son confusas; sin embargo, la situación mejoró cuando se incluyeron en la encuesta las variables de auto-reconocimiento, en los censos de 1985, 1993 y 2005, siendo posible tener cifras que aunque no precisas del todo son más reales sobre el número de personas pertenecientes a grupos étnicos (Tabla 4).

Tabla 4.

*Censos de los grupos étnicos en Colombia*³³

Año	Total población	Indígenas	%	Negros o afrocolombianos	%	Rom gitanos	%
1905	4.355.477						
1912	5.072.604	344.198	6.79	322.499	6.36		
1918	5.855.077	158.428	2.71	351.305*	6.00		
1928	7.851.110						
1938	8.701.816	100.422	1.15				
1951	11.548.172	157.791	1.37				
1964	17.484.508	119.180	0.68				
1973	20.666.920	383.629	1.86				
1985	30.062.200	237.759	0.79				
1993	33.109.840	532.233	1.61	502.343	1.52		
2005	41.468.384	1.392.623	3.40	4.311.757	10.60	4.858	0.01

*Valor estimado, de acuerdo con la información en Ruiz (2000). Fuente: DANE, Censo General 2005.

³³ Una de las mayores dificultades con las comunidades indígenas en el país, es la diversidad de cifras respecto a las personas que pertenecen a un pueblo indígena. Los datos que presentan las organizaciones indígenas como la Organización Nacional Indígena de Colombia - ONIC, difieren de los datos que presenta el Estado a través de organizaciones como el DANE o el Departamento Nacional de Planeación - DNP. Por ello, se hará referencia solo a los datos oficiales basados en el último censo poblacional o la Encuesta de Hogares realizada por el DANE.

De alguna manera, el escaso interés del Estado por conocer con mayor certeza los datos reales de esta población, son una muestra de la discriminación y marginalidad de estos grupos étnicos y podría decirse que esta situación explica porqué las políticas para proteger y valorar la diversidad cultural, son de épocas recientes³⁴.

Grupos indígenas.

En relación con información sociodemográfica de los grupos indígenas³⁵, Colombia ocupa el noveno lugar en América en cuanto a la población indígena. A nivel nacional hoy existen 91 grupos indígenas, de los cuales solo 82 están registrados en la base de datos del

³⁴ Para algunas organizaciones indígenas como la ONIC, los datos sobre el número de grupos indígenas en el país no coinciden con los datos oficiales. Para ellos el país cuenta con 102 grupos indígenas, algunos de ellos, no están reconocidos por el Estado. Por tanto, los datos de la población también muestran unas diferencias significativas.

³⁵ La etimología de cómo los nativos-aborígenes fueron denominados como indígenas tiene por lo menos tres orígenes: el primero, como se sabe, tiene que ver con la equivocación de Colón al creer que había llegado a las Indias; de allí se desprende la interpretación de llamar al nativo indio, que viene del latín India, Índicus, Indicus. De otro lado, se afirma que el étimo de la palabra es el río Indo, procedente del persa Hindu, que a su vez viene del sánscrito sindhu “río, corriente de agua”. Por otra parte, se afirma que existe un parecido fonético con la voz latina indígena “originario del lugar” (del adverbio latino inde “de allí” y -gena “nativo u originario”). Otros autores han interpretado que el origen de la palabra tiene razones religiosas, esto es porque al descomponer la palabra resulta IN- “prefijo negativo de - indica carencia de” y DIOS, creador. Así las cosas, se podría pensar que la referencia de los españoles a los nativos como “indios” se debe a que no creían en su Dios. La palabra “indígena” aparece en los textos españoles a partir del siglo XVI (1532). Para la Real Academia de la Lengua Española, la palabra aparece en la edición de 1803: indígena “el que es natural del país, provincia, o lugar” (Diccionario Indígena Etimológico, sf, sp).

El Convenio 169 de OIT “explica que los elementos que definen a un pueblo indígena son tanto objetivos como subjetivos; los primeros incluyen: I) la continuidad histórica, v.g. se trata de sociedades que descienden de los grupos anteriores a la conquista o colonización; II) la conexión territorial, en el sentido de que sus antepasados habitan el país o la región; y III) instituciones sociales, económicas, culturales y políticas distintas y especiales, que son propias y se retienen en todo o en parte. El elemento subjetivo corresponde a la auto-identificación colectiva en tanto pueblo indígena (Organización Internacional del Trabajo, 2009, 9).

DANE (2015). Los grupos indígenas constituyen el 1.83 % en relación con una población total del país equivalente a 42.975.715 personas; es decir, 785.356. Sin embargo, estas cifras no dan cuenta de las poblaciones indígenas que habitan en los grandes centros urbanos, pues solo se identifica a la población en las zonas rurales. Siendo así una cifra imprecisa ya que los grupos indígenas viven continuos procesos de migración y desplazamiento hacia los centros urbanos y las cabeceras municipales a causa del conflicto armado colombiano. En Colombia hay 32 departamentos, en 25 de ellos hay grupos indígenas (102 grupos). El Censo del 2005 mostró que el 78.4 % de indígenas habita en zona rural. Los grupos indígenas se asientan principalmente en las regiones de selva y de sabana correspondientes a la Orinoquia y Amazonia que cuentan con la mayor diversidad de grupos; la península de la Guajira; la Sierra Nevada de Santa Marta; la Serranía del Baudó, en el Litoral Pacífico; y los departamentos de Cauca y Nariño en los Andes. El 60 % de esta población está concentrada en los departamentos de la Guajira (44.94 %), Cauca (21.55 %), Putumayo (20.94 %), Sucre (10.96 %) y Córdoba (10.39 %). En otras regiones los indígenas viven dispersos en grupos pequeños en los que predomina la población mestiza. Existen territorios en los que tradicionalmente la composición étnica era predominante, regiones como Vaupés (66.65 %), Guainía (64.90 %), Vichada (44.35 %) y Amazonas (43.43 %), con bajo peso poblacional respecto a los demás territorios³⁶ (Tabla 5).

³⁶ Vale la pena anotar que los municipios con mayor población indígena del país, según los datos del DANE (2010) son Uribía en la Guajira y San Andrés de Sotavento en Córdoba, tal como se observa en la imagen de proyección poblacional del DANE.

Tabla 5.

Distribución de población indígena por departamentos

Departamentos	Población total*	Población indígena total	% del total deptal.	Población indígena cabecera	% del total indígena	Población indígena resto	% del total indígena
Amazonas	43.744	19.000	43,43	2.113	11,12	16.887	88,88
Antioquia	5.458.918	28.914	0,53	6.224	21,53	22.690	78,47
Arauca	146.308	3.279	2,24	182	5,55	3.097	94,45
Atlántico	2.096.689	27.972	1,33	24.229	86,62	3.743	13,38
Bogotá, D.C.	6.563.769	15.032	0,23	15.016	99,89	16	0,11
Bolívar	1.802.294	2.066	0,11	1.679	81,27	387	18,73
Boyacá	1.196.815	5.859	0,49	956	16,32	4.903	83,68
Caldas	891.044	38.271	4,30	8.453	22,09	29.818	77,91
Caquetá	312.159	5.026	1,61	1.610	32,03	3.416	67,97
Casanare	278.087	4.102	1,48	734	17,89	3.368	82,11
Cauca	1.153.285	248.532	21,55	17.229	6,93	231.303	93,07
Cesar	869.878	44.835	5,15	5.316	11,86	39.519	88,14
Chocó	348.299	44.127	12,67	1.880	4,26	42.247	95,74
Córdoba	1.453.465	151.064	10,39	41.736	27,63	109.328	72,37
Cundinamarca	2.186.539	7.401	0,34	3.290	44,45	4.111	55,55
Guainía	17.865	11.595	64,90	4.785	41,27	6.810	58,73
Guaviare	49.281	2.117	4,30	627	29,62	1.490	70,38
Huila	984.869	10.335	1,05	1.692	16,37	8.643	83,63
La Guajira	619.135	278.212	44,94	31.021	11,15	247.191	88,85
Magdalena	1.123.123	9.045	0,81	1.887	20,86	7.158	79,14
Meta	702.790	8.988	1,28	2.266	25,21	6.722	74,79
Nariño	1.438.893	155.199	10,79	20.521	13,22	134.678	86,78
Norte de Santander	1.196.259	7.247	0,61	5.390	74,38	1.857	25,62
Putumayo	212.607	44.515	20,94	14.025	31,51	30.490	68,49
Quindío	517.778	2.145	0,41	1.581	73,71	564	26,29
Risaralda	855.648	24.810	2,90	4.794	19,32	20.016	80,68
San Andrés	59.424	62	0,10	40	64,52	22	35,48
Santander	1.904.515	2.389	0,13	1.611	67,43	778	32,57
Sucre	757.001	82.934	10,96	38.285	46,16	44.649	53,84
Tolima	1.294.666	55.987	4,32	18.080	32,29	37.907	67,71
Valle del Cauca	4.015.051	22.313	0,56	12.521	56,12	9.792	43,88
Vaupés	17.385	11.587	66,65	6.293	54,31	5.294	45,69
Vichada	39.825	17.663	44,35	2.206	12,49	15.457	87,51
TOTALES	40.607.408	1.392.623	3,43	298.272	21,42	1.094.351	78,58

* No incluye la población que no dio información sobre su pertenencia étnica. Fuente: DANE, Censo General 2005, Población Censada.

Además de la distribución de los grupos indígenas en Colombia, igualmente pertinente es evidenciar su diversidad étnica y lingüística. Así, los departamentos con mayor diversidad étnica son: Amazonas, Vaupés, Putumayo y Caquetá, el Cauca y Nariño. En cuanto a la diversidad lingüística, entre estos grupos se hablan en la actualidad 65 lenguas autóctonas. Dicha diversidad lingüística es frágil, dado que disminuyen de manera acelerada “los lengua hablantes” en cada una de las familias lingüísticas. En la Tabla 6 se puede observar dicha vulnerabilidad.

Tabla 6.

Vulnerabilidad de las lenguas indígenas en Colombia

Número de hablantes	No. de pueblos	Pueblos
Más de 50.000 hablantes	3	Wayúu Nasa o Paez Embera
Entre 10.000 y 50.000	8	Guahibo o Sicuani, Guambiano, Arhuaco o ica, inga, Tikuna contando los hablantes de Perú y Brasil, Tukano contando los hablantes de Brasil, Tule o Cuna contando los hablantes de Panamá, Piaroa contando los hablantes de Venezuela.
Entre 5000 y 10000	9	Cuaiquer o Awa, Kogui, Wanana, Puinabe, Uitoto, Curripaco contando los hablantes de Venezuela, Piapoco contando los hablantes de Venezuela, Yaruro más que todo presente en Venezuela, Yuko contando los hablantes de Venezuela l
Entre 1000 y 5000	11	Tunebo o uwa, Kubeo, Kamëntsá, Wiwa, Barí, Cofán, Kuiba, Coreguaje, Sáliba, Guayabero, Yagua contando los hablantes de Perú.
Menos de 1000 hablantes	34	Totoró, Barasana, Desano, Wanano, Piratapuyo, Achagua, Andoque, Bara, Bora, Kawiyarí, Carapana, Karijona, Chimila, Cocama, Hitnú, Makuna, Cagua, Nukak, Jupda, Yuhup, Miraña, Muinane, Nonuya, Ocaina, Pisamira, Siona, Siriano, Tanimuka, Tariano, Tatuyo, Tinigua, Tuyuca, yucuna, Yurutí.

Fuente: Jon Landaburo, CCELA.

Tal diversidad se hace aún más evidente en la constitución de sus jurisdicciones especiales denominadas resguardos³⁷ o parcialidades indígenas³⁸. En el año 2005 existían en el país 710 resguardos titulados, ubicados en 27 departamentos y en 226 municipios (Tabla 7). Actualmente, existen 737 resguardos legalmente constituidos. Pese a su existencia en diferentes regiones del país, su presencia se muestra como marginal en muchos de los territorios nacionales.

El grupo más numeroso de indígenas es el de los Nasa, que pueden llegar a ser cerca de cien mil, la mayoría de la población cultiva las tierras; el siguiente grupo en número es el Wayú, una sociedad de pastores y trashumantes con unos setenta y tres mil personas, cada vez menos móviles. Seguidos de los Emberaes y los Pastos, que habitan las selvas húmedas del occidente del país y en la zona de Nariño son aproximadamente el 56 % de la población indígena colombiana. Otros de menos población se dividen en 77 grupos distintos, de los cuales 50 mil habitantes de cerca de 50 grupos étnicos viven en el Amazonas, y otros con menos población viven en la Sierra Nevada de Santa Martha y en la frontera con Panamá (Jimeno, 2005).

Igualmente, es importante señalar la existencia de más de 40 organizaciones indígenas diferentes; tienen en su plataforma de lucha el recuperar la tierra de los resguardos, ampliar los resguardos, fortalecer los cabildos, fortalecer los derechos legales y exigir su aplicación, enseñar su historia, la lengua y costumbres, formar profesores indígenas, fortalecer las organizaciones económicas, proteger los recursos naturales y pervivir como pueblos (Tumbo, 2012).

³⁷ Los resguardos en Colombia datan de la Colonia, como una medida de la corona española para controlar y asegurar la mano de obra para la economía colonial. De esa época subsisten cerca de 50 resguardos, en especial en los departamentos de Cauca y Nariño. En épocas recientes la figura fue revivida bajo el concepto de reconocimiento constitucional de la propiedad colectiva, la cual tiene como propósito la preservación de las culturas indígenas. Los artículos 63 y 329 de la Constitución establecen que las tierras de resguardo son inalienables, imprescriptibles e inembargables. Los resguardos son de propiedades colectivas y no enajenables.

³⁸ Definidas por el Decreto 2164/95 como agrupaciones de descendencia amerindia que tienen conciencia de su identidad y comparten valores, rasgos, usos y costumbres.

Tabla 7.

Grupos indígenas según divisiones territoriales del DANE y departamentos

Departamentos	Pueblos Indígenas o Etnias
Amazonas	Andoke, barasana, Bora, Cocama, Inga, Karijona, Kawiyari, Kubeo, Letuama, Makuna, Matapi, Miraña, Nonuya, Ocaina, Tanimuka, Tariano, Tikuna, Uitoto, Yagua, Yauna, Yukuna, Yuri
Antioquia	Embera, Embera Chami, Embera katio, Senú, Tule
Arauca	Betoye, Chiricoa, Hitnu, Kuiba, Piapoco, Sikuani, U`wa
Atlántico	Mokana
Boyacá	U`wa, Muisca
Caldas	Cañamomo, Embera, Embera Chami, Embera Katio
Caquetá	Andoke, Coreguaje, Coyaima, Embera, Embera Katio, Inga, Makaguaje, Nasa, Uitoto
Casanare	Amorúa, Kuiba, Masiguare, Sáliba, Sikuani, Tsiripu, Yaruros, U`wa
Cauca	Coconuco, Embera, Eperara, Eperara Siapidara, Guambiano, Guanaca, Inga, Nasa (Páez), Totoró, Yanacona
Cesar	Arhuaco, Kogui, Wiwa, Yuko, Kankuamo
Chocó	Embera, Embera Chami, Embera Katio, Tule, Waunan
Córdoba	Embera Katio, Senú
Cundinamarca	Muisca
Guainía	Kurripako, Piopoco, Puinave, Socuani, Yeral
Guaviare	Desano, Guayabero, Kanijona, Kubeo, Kurripako, Nukak, Piaroa, Piratapuyo, Puinave, Sikuani, Tucano, Wanano
Huila	Coyaima, Dujos, Nasa, Yanacona
La Guajira	Arhuaco, Kogui, Wayuu, Wiwa
Magdalena	Arhuaco, Chimila, Kogui, Wiwa
Meta	Achagua, Guayabero, Nasa, Piapoco, Sikuani
Nariño	Awa, Embera, Eperara Siapidara, Inga, Kofán, Pasto
Norte de Santander	Barí, U`wa
Putumayo	Awa, Coreguaje, Embera, Embera Katio, Inga, Kaméntsa, Kofán, Nasa, Siona, Uitoto
Risaralda	Embera, Embera Chami
Santander	U`wa, Guanés
Sucre	Senú
Tolima	Coyaima, Nasa
Valle del Cauca	Embera, Embera Chamí, Nasa, Waunan
Vaupés	Bara, Barasana, Caparana, Desano, Kawiyari, Kubeo, Kurripako, Makuna, Nukak, Piratapuyo, Pisamira, Siriano, Taiwano, Tariano, Tatuyo, Tucano, Tuyuka, Wanano, Yuruti
Vichada	Kurripako, Piapoco, Piaroa, Puinave, Sáliba, Sikuane

Fuente: DANE, Censo Poblacional 2005.

Dos situaciones principalmente caracterizan el mapa actual de los grupos indígenas colombianos: de un lado, grandes extensiones de territorios étnicos; y, de otro, pequeñas poblaciones dispersas asentadas en estrechos territorios. Existe una evidente recuperación demográfica en los territorios indígenas, sobre todo en las tierras de resguardo y en aquellas regiones apartadas o de difícil acceso. Del territorio colombiano de 1.141.748 kilómetros cuadrados, los grupos indígenas ocupan alrededor de 30.245.831 hectáreas (DANE, 2001). Más del 50 % de ellas adquiridas en los últimos treinta y cinco (35) años como resultado de los procesos de organización y movilización social de la población indígena. En este orden de ideas, resulta pertinente señalar que la población indígena tiene una estrecha relación con el territorio³⁹, no se concibe una sin el otro. De aquí que las luchas que han emprendido los grupos indígenas han sido por el derecho al territorio, como lo ha señalado la Corte Interamericana de los Derechos Humanos, “para las comunidades indígenas la relación con la tierra no es meramente una cuestión de posesión y producción sino un elemento material y espiritual del que deben gozar plenamente, inclusive para preservar su legado cultural y transmitirlo a las generaciones futuras” (Corte IDH, 2001, 149).

De otra parte, han venido perdiendo presencia sobre todo debido a la migración de población no indígena hacia regiones de baja ocupación y a las continuas situaciones de violencia que obligan a las poblaciones a su desplazamiento. Actualmente se han asentado en las ciudades amplios grupos de población indígena que conviven en asentamientos urbanos marginales junto a otros sectores rurales desplazados, desplazamiento causado principalmente por la presencia de actores armados legales e ilegales en sus territorios, que involucran a las

³⁹ La Corte IDH (2001) consagra que para los grupos indígenas, la tierra está estrechamente relacionada con sus tradiciones y expresiones orales, sus costumbres y lenguas, sus artes y rituales, sus conocimientos y sus relaciones con la naturaleza, su filosofía y valores.

poblaciones indígenas dentro del conflicto sin que el Estado pueda garantizar la vida de las poblaciones indígenas.

Grupo afrodescendiente.

A nivel de la información sociodemográfica, dentro de la población afrodescendiente⁴⁰ se pueden diferenciar cuatro grupos importantes: los que se ubican en el corredor del Pacífico colombiano, los raizales del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, los localizados en San Basilio de Palenque y los residentes en las cabeceras municipales o en las grandes ciudades.

Los primeros residen tradicionalmente en la región occidental costera de bosques húmedos ecuatoriales, cuencas hidrográficas, esteros, manglares y litorales; tienen prácticas culturales propias de los grupos descendientes de africanos entre las que se destacan la música, las celebraciones religiosas y la comida; el cultivo de la tierra tiene raíces fundamentalmente campesinas. En esta región se encuentran los 132 Territorios Colectivos de grupos afrodescendientes titulados hasta el día de hoy, los cuales ocupan un territorio de 4.717.269 hectáreas que corresponden al 4.13 % de las tierras del país (DANE, 2015).

Colombia es la tercera matriz africana del mundo (Mena, 2012). Según la Agencia Presidencial para la Acción Social y la Cooperación Internacional (2008), hay 4.311.757 afrodescendientes reconocidos, esto corresponde al 10.43 % de la población del país. En el Pacífico se estima una población de 1.135.327 de la cual 20 % son afrodescendientes; es decir, 841.169 personas. En Cali, capital del departamento del Valle del Cauca, hay alrededor de 542.936 personas afrodescendientes; en Cartagena, 319.376; y en Buenaventura, 271.227. En

⁴⁰ A los grupos afrodescendientes también se les denomina afrocolombianos; en la Ley 70 de 1993 se les denomina comunidades negras.

general, los departamentos con más población afrodescendiente en el Pacífico son: Chocó (74 %), Valle (27 %), Cauca (22 %) y Nariño (18 %); y en el Caribe: San Andrés y Providencia (57 %) y Bolívar (27 %). Buena parte de la población vive en condiciones socioeconómicas precarias, con déficit en la oferta de servicios sociales tales como salud, educación, vivienda y se constata una brecha con el resto del país relacionada con salud materno infantil, acceso a servicios básicos domiciliarios y el acceso a la educación media y superior, especialmente en los departamentos del Chocó, Cauca y Nariño, de la región Pacífico; y Atlántico, Bolívar y Sucre, de la Región Caribe. Dice el informe de Acción Social (2008) que todos estos aspectos repercuten en una falta de reconocimiento de los grupos afrodescendientes.

En Colombia lo afrodescendiente, lo que se puede llamar auténtico o propio, se integró con prácticas propias de las regiones. Actualmente muchos de los carnavales, celebraciones navideñas y otras fiestas religiosas, tienen mezcla de lo español, lo indígena y lo afrodescendiente. Sin lugar a dudas, la matriz africana tuvo mucho que ver y al ser los afrodescendientes más fuertes físicamente y resistir el trabajo agrícola y minero pudieron pervivir y persistir en algunas regiones por encima de otros pobladores. Si bien perdieron muchas de sus costumbres y de sus lenguas vernáculas, lograron transformar en forma significativa lo que había, dándole su sello inconfundible y su enorme dinamismo.

Los afrodescendientes han sido fundamentalmente asimilados y esto ha tenido consecuencias porque se ha desvanecido y negado su cultura, han desaparecido sus imaginarios y se ha impuesto un tipo de perspectivas raciales blancas. No obstante, el africano resistió mucho más que otros y fue hábil en hacer sincretismos con lo local, por eso su perspectiva quedó fuertemente grabada en muchas de las prácticas y perspectivas que hoy día todos tienen, en las

fiestas religiosas, en las costumbres alimenticias, en la forma de hablar, aun cuando para muchos sea difícil reconocerlo (Mosquera, 2012).

Grupo Rom.

En relación con los aspectos sociodemográficos, el grupo Rom fue reconocido como grupo étnico en Colombia mediante la Resolución No. 022 de septiembre de 1999, expedida por el Ministerio del Interior y de Justicia, a través de la Dirección General de Etnias (Hernández, et alter, 2007). También son reconocidos por el Decreto 2957 del 6 de agosto de 2010 emanado de este mismo Ministerio, que desarrolla el marco normativo para la protección integral de sus derechos e incentiva el desarrollo de acciones afirmativas que mejoren sus condiciones de vida. El grupo Rom hace presencia en el país en forma ininterrumpida desde la conquista y antes del establecimiento de la República; en este sentido, sus prácticas, su cultura, su cosmovisión, son constitutivas de la nacionalidad colombiana.

Según el Censo de 2005 del DANE, existían 4.858 personas que se identificaban como Rom. Sus asentamientos se ubicaban en los departamentos de Atlántico, Bolívar, Valle del Cauca, Bogotá, Norte de Santander y Santander, pero se piensa que no hubo un buen manejo de este censo en tanto los encuestadores no conocían el vocablo Rom, entonces no ofrecían esta opción a las personas. El grupo Rom se organiza en *Kumpanias* (Tabla 8) que son la familia extensa, que se compone de uno o varios grupos familiares; entre las más importantes identificadas por el tamaño de la población Rom están Barranquilla, Cartagena, Cúcuta, Girón, Ipiales y Bogotá. Ellas cumplen funciones también de unidades económicas (Hernández, et alter, 2007). De todas maneras, igual que otras poblaciones étnicamente diferenciadas, los grupos Rom

han sido mal identificados por las estadísticas, en parte porque históricamente los censos se han usado en su contra (Bereményi, 2007).

Tabla 8.

Principales Kumpanias, por departamento

Departamento	Municipio
Atlántico	Barranquilla y Soledad
Bolívar	Cartagena
Sucre	Sincelejo y Sampedo
Magdalena	Santa Marta
Antioquia	Envigado
Quindío	Armenia
Tolima	Espinal
Valle del Cauca	Cali
Nariño	Ipiales
Bogotá D.C	Barrios: Galán, San Rafael, Nueva Marsella, La Igualdad, La Primavera, La Francia, Patio Bonito, entre otros.
Santander	Bucaramanga, Floridablanca, Girón
Norte de Santander	Cúcuta, Zulía, Los Patios, Villa del Rosario

Fuente: DANE, Censo General, 2005.

Los principios de vida y de identidad de los Rom se llaman *zakono* o *rromipen* y se han transcrito en casi todos los textos que hablan sobre ellos en una misma forma, e incluso en los decretos y leyes donde aparecen referidos. A veces se excluyen o se aumentan otros criterios que, parafraseándolos, serían: 1) Para ser Rom hay que haber nacido dentro de este grupo, 2) son nómadas y practican diversas formas de itinerancia; esto no es solo una práctica sino una concepción mental, 3) tienen un origen común real y simbólico, una historia compartida de

muchas persecuciones en el mundo, 4) hablan *shib rromaní*, lengua noríndica emparentada con muchos otros idiomas hablados en India actualmente y con el sánscrito, 5) se configuran a partir de la edad y el género que organiza el estatus (primero mayores, segundo hombres; en este orden se prioriza el poder y la autoridad dentro del grupo), 6) tienen gran cohesión fundada en su etnia y esto los hace excluyentes del resto de grupos étnicos y culturales, lo que los ha llevado a aislarse, 7) Su organización social se basa en linajes patrilineales llamados *vitsi*, independientes y autónomos, 8) cada familia extensa tiene deberes para cada grupo dependiendo de edad, género y actividad económica y son sobre todo sujetos grupales, no individuos. Las necesidades individuales quedan subordinadas a las necesidades del grupo, 9) Tienen respeto y acatamiento a sus autoridades e instituciones tradicionales que son los *Seré Rromengue* o jefes de familia y el Consejo constituido por los mismos, 10) tienen un sistema jurídico propio llamado *Kriss Rromaní* compuesto por normas transmitidas oralmente de generación en generación, 11) profesan respeto por un complejo sistema de creencias y valores llamados *zakono*, que los hace solidarios entre los patrigrupos, 12) tienen un especial sentido de la estética física y artística y un manejo personal de la libertad individual y colectiva, el manejo del tiempo y del espacio, que los hace distintos a otros grupos humanos en el país (Gómez, 2010).

Se destaca como rasgo de su identidad el que como grupo Rom no reivindican una nacionalidad histórica ni promulgan un retorno a algún territorio o país de origen. A diferencia de otros grupos dentro del Estado colombiano, no aducen titularidad del territorio como propio, pues su identidad étnica no está compuesta por este elemento (Bustamante, 2012).

PARTE 3. PROPUESTA METODOLÓGICA

La propuesta metodológica consta de dos puntos: Uno, en que se reflexiona, desde la teoría de los imaginarios sociales, sobre lo instituyente e instituido de la Educación Superior intercultural; para esto se inicia con aspectos generales sobre la teoría de los imaginarios sociales, como categoría que brinda elementos para la comprensión del objeto de la investigación; luego se reflexiona sobre las incidencias de los imaginarios sociales en la configuración de la realidad social, donde se resalta cómo diversas perspectivas teóricas señalan la tensión entre lo instituido y lo instituyente, como escenario donde emergen diferentes comprensiones de la realidad; y se cierra este primer punto esbozando la relevancia de los imaginarios sociales en la comprensión de la educación superior intercultural. El segundo punto presenta la metodología, con su respectivo diseño metodológico, población e instrumentos; para realizar esta investigación se optó por un enfoque de investigación mixta, es decir, cualitativa y cuantitativa, con el aporte que hace el estudio de caso, en el marco de la investigación educativa; en cuanto a la población, se identificó a un conjunto de actores educativos, conformados por dos grupos: el grupo de los estudiantes étnicos de las universidades privada, pública y propia; y el grupo denominado gestores del sistema educativo, conformado por funcionarios del Ministerio de Educación Nacional, expertos, líderes y autoridades étnicas relacionadas con el campo de la Educación Superior; los instrumentos, como corresponde a un enfoque mixto, son tanto de tipo cualitativo como cuantitativo.

Imaginarios sociales, lo instituido y lo instituyente en la Educación Superior intercultural

Los imaginarios sociales son una categoría que se enmarca en las ciencias sociales, se identifican aportes relevantes desde diversas disciplinas, como Antropología, Sociología y Filosofía, entre otros. Se ha optado por esta categoría, dado que el contenido de la investigación obliga a tender puentes teóricos y metodológicos entre una teoría que se ha consolidado en una rica y larga tradición, anclada a lo más profundo de la cultura occidental: el concepto de Universidad; frente a un “imaginario social”, sobre la Universidad, entendido como una concepción colectiva que hace posible experiencias universitarias creadas, desde los grupos étnicos, y que gozan de un sentimiento ampliamente compartido de legitimidad. Pero el contenido de la discusión entre Educación Superior y grupos étnicos no solo se da en el plano teórico, también se da en el plano de las realidades sociales, jurídicas y políticas. Se puede afirmar que el diálogo se da desde la realidad instituida del sistema de educación superior oficial; y las prácticas no oficiales de educación superior creadas por los grupos étnicos, que para el caso son instituyentes, son “aun no” instituciones oficiales, pero están en proceso de serlo. Esta reflexión sobre los imaginarios sociales que se ha titulado “Los imaginarios sociales, lo instituyente y lo instituido de la Educación Superior intercultural”, se desarrolla en tres aspectos: Uno, los aportes que desde las distintas teorizaciones se realizan sobre imaginarios sociales. Dos, el proceso transformador y constructivo del imaginario social en la configuración de la realidad social. Y tres, la relevancia de los imaginarios sociales en el análisis de la política de Educación Superior desde las tensiones dadas entre las normativas estatales y las nacientes legislaciones en torno a las políticas educativas diferenciales, en el marco de la configuración de la Educación Superior intercultural.

Aspectos generales.

La investigación, en el orden de lo metodológico, retoma la categoría de imaginario social ya que a través de ella se delimita la condición predominantemente cualitativa de su abordaje, aunque en aras de generar una reflexión integral sobre el objeto de investigación también se incluye un componente cuantitativo, adoptando un enfoque de investigación mixto.

Así, los imaginarios sociales representan una categoría que se enmarca en las ciencias sociales, se identifican aportes relevantes desde diversas disciplinas como Antropología, Sociología y Filosofía, entre otros. Entre los aportes teóricos a la categoría de imaginario social, para la presente investigación se agrupan en tres aspectos: Uno, los aportes que desde las distintas teorizaciones se realizan sobre imaginarios sociales. Dos, el proceso transformador y constructivo del imaginario social en la configuración de la realidad social. Y tres, la relevancia de los imaginarios sociales en el análisis de la política de Educación Superior desde las tensiones dadas entre las normativas estatales y las nacientes legislaciones en torno a las políticas educativas diferenciales, en el marco de la configuración de la Educación Superior intercultural.

Los imaginarios sociales son el origen y fundamento de lo humano, se constituyen en una suerte de síntesis creadora que actúa como elemento fundante de toda construcción de la realidad social compartida, que se objetiva en las estructuras sociales en coordenadas temporo-espaciales. Entre las teorizaciones que se plantean del imaginario social predominan diversos énfasis, como el simbólico y el sistémico. Además, se puede decir que las teorías surgen en diversos escenarios del mundo: predominantemente en Canadá, con los planteamientos de Taylor; en Francia, con teóricos como Durand, Maffesoli y Castoriadis; y en Iberoamérica, con Carretero, Baeza y Pinto.

Para Charles Taylor imaginario social, es:

[la] forma en que las personas corrientes “imaginan” su entorno social (...) se manifiesta a través de imágenes, historias, leyendas (...) El imaginario social es la concepción colectiva que hace posibles las prácticas comunes y sentimientos ampliamente compartidos de legitimidad... Nuestro imaginario social en cualquier momento dado es complejo. Incorpora ideas de las expectativas normales que mantenemos unos respecto a otros, de la clase de entendimiento común que nos permite desarrollar las prácticas colectivas que informan nuestra vida social. Esto supone también una cierta noción del tipo de participación que corresponde a cada uno en la práctica común. Esta clase de entendimiento es a un tiempo fáctico y normativo; es decir, tenemos una idea de cómo funcionan las cosas normalmente, que resulta inseparable de la idea de cómo deben funcionar y del tipo de acciones que invalidarían la práctica. (Taylor, 2006, 37-38)

Dichas expectativas poseen

(...) una faceta cognitiva, de explicación de la situación, y también una faceta integrativa, que liga a los partícipes en la interacción, en la medida en que los vincula en un contexto de regularidades esperadas y otorga una sensación de que las cosas se hacen como corresponde, proporcionado por lo tanto ese entendimiento de legitimidad compartida. (Girola, 2007, 50)

Así, hablando Girola sobre Taylor, expone que para éste “el imaginario social es, según Taylor, esa comprensión común acerca de la propia situación que le otorga sentido a las prácticas sociales y que, por lo tanto, las hace posibles” (Girola, 2007, 50).

De otra parte, sobre la práctica, Taylor (2006) señala que la práctica sin la idea no tendría ningún sentido para nosotros, y por lo tanto no sería posible; también la idea debe remitirse a una comprensión más amplia de nuestra situación, si es que ha de tener sentido: la relación que

mantenemos unos con otros, cómo hemos llegado a esta situación, cómo nos relacionamos con otros grupos, etc.

Según este autor,

(...) finalmente el proceso de dar sentido a una acción viene determinado por el trasfondo (*background*), nuestros actos cobran sentido en el marco del conjunto de nuestro mundo, es decir, de nuestra concepción del lugar que ocupamos en el tiempo y en el espacio, en la historia y en las demás personas. (Taylor, 2006, 42)

Desde la perspectiva francesa y con énfasis en lo simbólico, se encuentran los aportes de Durand, Maffesoli y Castoriadis, siendo este último el creador de una teoría que se constituye en referente obligado de los autores que en adelante avanzan en la comprensión de la categoría de imaginario social.

Cegarra (2012), en convergencia con los planteamientos de Durand (2005), en relación con la antropología simbólica emergente como expresión para la superación de la devaluación tanto de la imagen como de la imaginación, propone que el imaginario social se sitúa en los terrenos del arquetipo cultural.

(...) una imagen gira en torno a una “constelación de símbolos” y significaciones isomórficas entre sí. Por supuesto, la idea de imagen remite al valor arquetipal de la rememoración de un imaginario que dé cuenta de la existencia humana, y estos conjuntos simbólicos expresan su sentido, significación social y antropológica (...) los imaginarios basados en la estructuración binaria de la representación del mundo... El imaginario funciona así como el conjunto de imágenes interrelacionadas que constituyen el pensamiento social y colectivo. En otras palabras, el imaginario da

sentido a la realidad socialmente compartida pero en términos antropológicos, es decir, desde lo esencialmente humano. (Cegarra, 2012, 6)

En esta misma perspectiva, sobre el símbolo se indica que:

(...) el símbolo es el medio a través del cual el sentido puede manifestarse y realizarse. Pero como el sentido no puede nunca confirmarse en la representación, el carácter abierto del símbolo se tornará imprescindible en su extrema concreción y especificación... el símbolo suscita la aparición de lo inexpresable, que no puede aparecer sino en él. (Solarte, 2010, 17)

De su parte, Maffesoli discípulo de Durand, en esta línea establece que “la imagen es aquello que describe lo real actuando en la vida social. El mundo “imaginal” constituye, de hecho, la post-modernidad: es la “cosa mental” que refuerza el vínculo social” (Maffesoli, 2003).

En este sentido apunta la diferencia existente entre razón e imaginación,

(...) tal separación se va a encontrar de nuevo entre la sana razón, asiento de la perfección, germen de Dios en la naturaleza humana y la imaginación rápidamente asimilada a la sinrazón, que representa todo aquello que en el hombre remite a la animalidad, a lo infrahumano, en una palabra: al mundo subterráneo y demoníaco respecto al que hay que tomar distancia o que hay que intentar redimir. (Maffesoli, 2003, 150)

A partir de aquí plantea desde el vitalismo la importancia de lo instituido y la potencia social como fuerza que conduce a la transformación de lo instituido.

Castoriadis, desde la perspectiva de lo ontológico sociológico, establece el imaginario social como significación imaginaria. Entre los elementos centrales de su planteamiento se hallan los claramente sintetizados por Cabrera, así:

1. La sociedad es institución de un magma de significaciones imaginarias sociales o mundos de significaciones... las significaciones imaginarias sociales son condiciones de posibilidad y representabilidad y por ello, de existencia de la sociedad...

2. La creatividad de las significaciones las remite a “lo imaginario” como fuente de lo nuevo radical.

3. El imaginario radical de una sociedad o época considerada es el “estructurante imaginario” y “significado/significante central” que es fuente de lo que se da como sentido indiscutible e indiscutido, soporte de las articulaciones y las distinciones de lo que importa y de lo que no, y el origen del exceso de ser de los objetos de inversión práctica. El imaginario social es el conjunto de significaciones que no tiene por objeto representar “otra cosa”, sino que es la articulación última de la sociedad, de su mundo y de sus necesidades. Es el conjunto de esquemas organizadores que son condición de representabilidad de todo lo que en una sociedad puede darse.

4. El imaginario radical es la fuente de lo social-histórico entendido como surgimiento de nuevas significaciones imaginarias sociales.

(...)

7. Las significaciones imaginarias sociales tienen una triple función o dimensión. La primera es la de estructurar las representaciones del mundo en general. La segunda es la de designar las finalidades de la acción imponiendo lo que hay que hacer y lo que no hay que hacer, lo que es bueno hacer y lo que no lo es. Y la tercera, más difícil de delimitar, es establecer los tipos de afectos característicos de una sociedad. (Cabrera, 2003,106-107).

Igualmente, Castoriadis (2013) distingue entre las significaciones centrales y las secundarias, las primeras serán de tipo instituyente y las segundas serán instituidas. Cegarra (2012), retomando a Castoriadis (2007), también considera que:

Todo lo dado en lo histórico-social está indefectiblemente ligado a lo simbólico... Los atributos simbólicos son elaborados en lo histórico-social del imaginario (...) con respecto a las instituciones... representan una suerte de símbolo en segundo grado y cada una posee su propio sistema simbólico: Una organización dada de la economía, un sistema de derecho, un poder instituido, una religión, existen socialmente como sistemas socialmente sancionados. Consiste en ligar a símbolos (a significantes) unos significados (representaciones, órdenes, conminaciones o incitaciones a hacer o a no hacer, unas consecuencias, unas significaciones, en el sentido lato del término) y en hacerlos valer como tales, es decir, hacer este vehículo más o menos forzado para la sociedad o grupo considerado. (Cegarra, 2012, 9)

En relación con los planteamientos de Castoriadis, Lanceros trae la metáfora del volcán para señalar la existencia del imaginario radical, diciendo que:

(...) la agitación subterránea del imaginario radical es lo que ha sugerido a Castoriadis la poderosa metáfora del “magma” de significaciones que instituiría lo social. Y es lo que le obliga a pensar la creación... en términos de explosión, de estallido. Frente a la lógica del progreso lineal, definido y determinado (mentira instituida), la lógica del volcán (verdad instituyente)... La masa ígnea en fusión de las significaciones imaginarias sería violentamente expresada, y, derramada en forma de lava, cubriría las significaciones instituidas —las rutinas sociales— haciendo posible, por enfriamiento, la consolidación

de otras nuevas (...) La creación no solo es “radical” sino también absoluta. (Lanceros, 2003, 159)

Así, para Lanceros el imaginario radical retrata “el fragor de la batalla en el elemento del conflicto. Que es conflicto de interpretaciones, conflicto de significados y de sentidos. Conflictos que desencadenan pasiones y definen intereses, que establecen nuevos vínculos, nuevas instituciones. Que crean novedad y hacen historia” (Lanceros, 2003, 159).

Otro aporte, ya desde la historia, es el de LeGoff, quien precisamente entra a criticar la noción de historia y las representaciones de esta. Sobre LeGoff, Cegarra (2012, 7) indica que:

(...) toda historia eficaz debe reconocer lo simbólico en todas las realidades históricas y confrontar las representaciones con la realidad que representan... LeGoff establece sus premisas desde posturas epistemológicas distintas que definen su objeto y sus métodos. Este enfoque demuestra que 1) los imaginarios sociales tienen una materialidad tangible en los documentos y monumentos erigidos por las sociedades. Por tanto, pueden ser objeto de análisis como evidencia empírica. 2) Los imaginarios sociales son históricamente reconocibles y constituyen fuente para la comprensión de los “esquemas interpretativos” de los grupos sociales. 3) El historiador recurre a distintas fuentes como el mito, lo literario, la escultura, arquitectura y otras tantas prácticas sociales humanas que revelan un simbolismo y un sentido que puede ser “descifrado” históricamente, dando claves sobre distintos aspectos de la vida cotidiana que bajo otros métodos sería imposible captar.

Desde la perspectiva iberoamericana, herederos de los planteamientos de Castoriadis y extendiéndose hacia aspectos como el orden social y lo sistémico, se destacan los aportes de Carretero, Baeza y Pinto.

Carretero (2010a) señala que lo imaginario es aquello que se encarna en expresiones míticas mediante las cuales se configuran nuevas formas simbólico-culturales, que asocia con micromitologías que sostienen y recrean el vínculo societal, análisis llevados tanto a la vida cotidiana como a las formas que adoptan en la actualidad la ciencia y la política.

Igualmente, Carretero (2010b) interpreta el imaginario social desde el orden social, legitimación del orden social imperante que a lo largo de la historia se ha asumido desde el mito, la religión y la ideología.

“Lo imaginario social”, como instancia propia de la “ensoñación”, de la “invención de lo posible”, en lugar de una distorsión ilusoria de “lo real”, aparecerá, en muchos casos, como fuente de elaboración de alternativas a éste, y, por tanto, como deslegitimador y transformador de lo social... lo que atrae nuestra especial atención en torno a “lo imaginario social” es el doble plano... en el que se mueve: conservación del orden social y trasgresión deslegitimadora de éste. (Carretero, 2010b, 93)

En este orden de ideas, para Carretero (2010b) los imaginarios sociales son equivalentes a “esquemas de construcción de la realidad creíble para los actores sociales” (Carretero, 2010b, 141), por lo cual concluye que los imaginarios sociales están a la base de la construcción de realidades, y que además son los actores sociales quienes construyen la realidad.

Baeza, por su parte, pondrá el énfasis en el papel de mediación del imaginario social. Es así como Cegarra, retomando a Baeza, indica que,

Se refiere a los imaginarios sociales como “múltiples y variadas construcciones mentales (ideaciones) socialmente compartidas de significancia práctica del mundo, en sentido amplio, destinadas al otorgamiento de sentido existencial” (2004:2). Es decir, constituyen un “mecanismo” de mediación entre la realidad y “nuestra” percepción de ella. Según

este autor la relación con el mundo no es puro trabajo de la percepción o simple producción interna, es mentalmente mediada, pero en una permanente interacción social. De allí que Baeza incluso afirme: “Digo entonces, con propiedad, que esas construcciones imaginarias son socialmente compartidas, o sea que se reconocen estas figuras construidas de la realidad como parte de la experiencia social, la cual se comparte gracias a la comunicación, o si se quiere, gracias a la circulación siempre presente de buena parte de la experiencia llevada a cabo en común” (2004:4). (Cegarra, 2012, 11)

Finalmente, otra perspectiva mediante la cual se abordan los imaginarios es la sistémica, “la noción de imaginario indica una serie de imágenes que hacen que la vida de un sujeto o de una sociedad sea tal y como es. Por ello lo imaginario es tanto psíquico como social, abarca lo individual y lo colectivo” (Coca, et alter, 2011, 56).

De acuerdo con la propuesta de aplicación metodológica de los imaginarios sociales, (...) están siendo esquemas socialmente (S) construidos, que nos permiten percibir, explicar e intervenir, en lo que en cada sistema diferenciado, se tenga por realidad. Estos imaginarios operan como un metacódigo en los sistemas socialmente diferenciados, en el interior de un “medio” específico (dinero, creencia, poder, etc.) propio de cada sistema, a través del código relevancia/opacidad (R/O) y generan formas y modos que funcionan como realidades. (Coca, et alter, 2011, 60)

Los imaginarios sociales tendrían por función proporcionar estabilidad en las relaciones sociales cambiantes, además de

(...) generar percepciones de continuidad en experiencias discontinuas, proporcionar explicaciones globales de fenómenos fragmentarios y permitir intervenir en los procesos construidos desde perspectivas diferenciadas. Es decir, podemos resumir la funcionalidad

de los imaginarios sociales afirmando que éstos reducen la complejidad (Rc) a través de la estabilización, la explicación global y de que nos permiten la intervención en los procesos sociales. (Coca, et alter, 2011, 60)

Desde esta perspectiva, estos autores indican que los imaginarios sociales construyen y reconstruyen en tres ámbitos diferenciados:

(...) en el del sistema específico diferenciado (política, derecho, religión, ciencia, etc.), en el de las organizaciones que concretan la institucionalización del sistema (gobiernos, bancos, iglesias, academias, etc.) y en el de las interacciones que se producen entre los individuos en el entorno del sistema. Esto implica que existe un ámbito espacio/temporal (E/T) donde se van a ir desarrollando. (Coca, et alter, 2011, 60-61)

Igualmente, los imaginarios sociales contribuyen a fundamentar los procesos de identificación, así estos

(...) rigen los sistemas de identificación y de integración social y que hacen visible la invisibilidad social (...) Cada acto individual de lo cotidiano o del mundo de la vida da cuenta de los imaginarios como esquemas de esa integración social, a su vez permite el reconocimiento de los otros y de sí mismo como sistema de identificación. (Cegarra, 2012, 10)

De otra parte, Carretero trae a mención la relación que Pintos establece entre dominación social e imaginario social; plantea que:

(...) el lazo social quedaría salvaguardado mediante la coparticipación en unas “significaciones imaginarias” comunes. Esto es lo que destacará Juan Luis Pintos como el genuino interés sociológico del acercamiento a la relación entre dominación social e “imaginario social”. (...) Lo que aquí nos interesa es su incidencia en el presente como

forma de configurar, de modos y a niveles diversos, lo social como realidad para los hombres y mujeres concretos. (Carretero, 2010, 141)

Configuración de la realidad desde lo instituido y lo instituyente.

Las concepciones de imaginarios sociales convergen en su capacidad como proceso de construcción y transformación de las configuraciones de la realidad social. Este potencial de cambio social presente en los imaginarios sociales es abordado de diversas maneras por los distintos teóricos: Castoriadis planteará la dinámica que se teje entre instituido e instituyente; Maffesoli, de su parte, asumirá la relación entre lo instituido y la potencia social en su capacidad de transformación de lo establecido; y Bareiain hará alusión a lo instituido y su relación con la autopoiesis o autoalteración.

La tensión entre lo dado como lo instituido y lo dándose como aquello que da cuenta del cambio en lo social, suponen lógicas de dominación. En relación con este planteamiento Cegarra señala que:

(...) el imaginario social es de mayor envergadura pues es una matriz de sentido determinado que hegemónicamente se impone como lectura de la vida social. El sujeto simplemente “lo padece” por encima de sus propias experiencias vitales. Esto no quiere significar que los imaginarios sociales sean inmodificables o históricamente permanentes, por el contrario, cada época histórica a través de los grupos sociales construye o resignifica los sentidos que desea socialmente transmitir. De allí que se hable de imaginarios sociales dominantes y dominados, pero en esencia, son esquemas interpretativos para el sentido social hegemónicamente impuestos haciendo plausible la vida cotidiana. (Cegarra, 2012, 5)

Tal afirmación lleva a plantear que lo instituido entra en confrontación con los movimientos que suponen su transformación. De aquí que a continuación se planteen las relaciones binarias entre lo instituido y su componente de transformación en términos de dinámica para señalar precisamente el movimiento que se da entre estos. Así, se identifican:

- La dinámica instituido-instituyente.
- La dinámica instituido-potencial social.
- La dinámica instituido-autopoiesis o autoalteración.

Dinámica instituido-instituyente: Este tipo de perspectiva es evidenciado en los planteamientos teóricos de Castoriadis, para quien la sociedad es una especie de magma en una dimensión que agrupa a su vez otros magmas. Partiendo de esta afirmación, “La institución sociedad está hecha de múltiples instituciones particulares, no siempre compatibles entre ellas. Tal urdimbre de instituciones son, tienen existencia social, por encarnar ese magma de significaciones imaginarias sociales” (Beriain, 2003, 57).

Además, Cabrera, retomando a Castoriadis en relación con la dinámica dada entre instituido e instituyente, señala que:

5. La dinámica fundamental de la “institucionalización” de la sociedad es la que se da entre lo instituyente —lo imaginario radical—; y lo instituido —las instituciones ya creadas. Existe lo social instituido suponiendo siempre lo social instituyente. Es lo que se denomina “histórico-social”, unas estructuras e instituciones materializadas (sean materiales o no) y, por otro lado, lo que estructura, instituye, materializa. En una palabra, es la unión y la tensión de la sociedad instituyente y de la sociedad instituida, de la historia hecha y de la historia que se hace...

6. Se distingue entre “institución primera” e “institución segunda” de la sociedad. La institución primera “es el hecho de que la sociedad se crea a sí misma como sociedad”. La institución primera se articula en y se sirve de las instituciones segundas sean estas: transhistóricas (por ejemplo: el lenguaje, individuo, la familia) o específicas (de determinadas sociedades).

(...)

8. La sociedad es impensable sin las significaciones imaginarias. A pesar de ello, solo es posible acercarse a ellas en tanto se refieren a las significaciones segundas o sociedad instituida. Las significaciones imaginarias centrales o primeras o sociedad instituyente tienen un componente que permanece oculto, invisible o inconsciente. En tanto el imaginario instituyente, el imaginario central “no es ni formalizable, ni localizable” como tal.

9. Las “significaciones centrales” o “primeras” son creadoras de objetos y organizadoras del mundo, en tanto mundo “exterior” a la sociedad como mundo social, e inherencia recíproca de ambas. En este sentido la significación central de una sociedad debe ser considerada como lo que “opera en lo implícito, nadie piensa en ella en tanto tal, se realiza a través de la búsqueda de una cantidad indeterminada de fines particulares, los únicos presentes y representables como tales en el espacio social, coordinados para los participantes en significaciones parciales, “concretas” y “abstractas”, que enseguida se revelan como sobredeterminadas por esta significación central, a punto de instituirse.

(Cabrera, 2003, 107)

Ilustran esta dinámica las afirmaciones de Castoriadis (1986), retomado por Coca (2011):

(...) el proyecto revolucionario, afirma Castoriadis, excede toda *fondation rationnelle*: Una nueva institución de la sociedad implica un *dépassement* de la razón (lógica-identitaria) instituida. Se trata de ver la historia como creación, se trata de ver la sociedad instituyente actuando, a través del imaginario social, en la sociedad instituida, actuando como autotranscendencia de la razón instituida del pensamiento heredado. (Coca, et alter, 2011, 120)

En esta dinámica que se teje entre lo instituido y lo instituyente, Castoriadis, según Bareiain, plantea la consideración de una sociedad heterónoma y una sociedad autónoma:

En lo que podríamos llamar la construcción imaginaria de la modernidad, Castoriadis distingue dos proyectos o dos significaciones imaginarias sociales centrales: Por una parte, la infraestructura imaginaria y el horizonte de desarrollo capitalista, es decir, la “expansión ilimitada del dominio racional” del mundo y coextensivamente del hombre y, por otra parte, la perspectiva de una sociedad autónoma, “una sociedad que se autoinstituye explícitamente..., que sabe que las significaciones por las cuales vive y en las cuales vive son obra suya y que esas significaciones no son ni necesarias, ni contingentes”, una sociedad autónoma, una sociedad verdaderamente democrática, es una sociedad que cuestiona todo lo que es pre-dado y por la misma razón libera la reacción de nuevos significados. En tal sociedad todos los individuos son libres para crear significados que deseen para sus vidas. (...) La sociedad moderna es una sociedad en la que capitalismo y democracia están mezclados en proporción cambiante. (Bareiain, 2003, 62)

En este sentido, Arribas, retomando a Castoriadis, indica que:

(...) la sociedad y el individuo heterónomos niegan la misma socialidad de lo social. A la inversa, la sociedad y el individuo autónomos, subraya Castoriadis, son los que se percatan del necesario carácter social de nuestro ser. Por lo tanto, el proyecto de la autonomía no es sino la labor de la política como tal. La política es el compromiso activo por parte de los individuos con las instituciones, y el desarrollo por parte de estas últimas de la autonomía individual. La actitud política presupone la creación histórica de todas las significaciones y el que, valga la paradoja, la contingencia sea algo necesario; es decir, el que la contingencia deba afirmarse sin cesar si queremos crear otras instituciones para determinar nuestras vidas autónomamente. Nos situamos dentro de la significación social porque los significados creados son necesarios para constituir cualquier forma de identidad; salimos de ella porque su necesidad es histórica: la heredamos, pero siempre estamos en condiciones de modificarla. (Arribas, 2008, 110)

Dinámica instituido-potencia social: Maffesoli plantea la diferencia entre razón y vitalismo, al indicar que:

(...) mientras que la razón genera una voluntad que actúa sobre lo que ha decidido, lo imaginario es más bien una manera de dar cuenta del dejar hacer o dejar ser, propio de todo vitalismo. En este sentido la imagen consta de un impulso vital, una estética (aisthesis) emocional en todos sus afectos (...) Este “dejar ser” de la función icónica es lo que la convierte en sospechosa frente a la ideología “activista” del (...) pensamiento occidental. (Maffesoli, 2003, 151)

Este aspecto es rechazado por

(...) el pensamiento radical contemporáneo [que] se resiste a integrar todo aquello que es del orden de lo no consciente, de lo no racional... El vínculo se configura alrededor de

imágenes que compartimos con los demás. Puede tratarse de una imagen real o de una imagen inmaterial, o incluso de una idea con la que comulgamos, cualquiera que sea (...) esta “cosa mental” tiene una eficacia que no se puede ignorar. (Maffesoli, 2003, 152)

Tal vitalismo se traduce en potencia social. Carretero, haciendo alusión a la obra maffesoliana, indica que:

(...) según Maffesoli (1990:73-39), existiría una potencia social subterránea que, como expresión de un querer vivir, de un irrefrenable vitalismo, dinamiza a lo social. Potencia que se circunscribiría a aquella faceta alógica y arquetípica de la vida social irreductible a lo estrictamente racional. Las masas, por medio de esta potencia, ofrecerían un género de resistencia activa al poder. Así, la caracterización de la potencia vendría dada por el rechazo de todo género de coacción social y por una exclusiva afirmación de la vida... la potencia se enfrenta a la sociedad instituida, a la gestión y planificación vertical de la vida por la lógica económico-político-moral que establece el poder. (Carretero, 2003, 96)

Desde la perspectiva de Maffesoli será esta potencia social la fuerza que genera transformaciones sociales,

(...) la implosión de la potencia social, en su pureza como deseo afirmativo de vida, es, esencialmente, transgresora del orden social instituido... la potencia social logra vehiculizarse a través de un movimiento social cuando está amparada por un mito que le imprime dinamismo. El mito logra movilizar y canalizar esta energía social latente y larvada en una determinada dirección histórica. Para ello, se arraiga en el orden del sentimiento, de la experiencia social afectiva y vivencial más que en la propiamente intelectual o racional. (Carretero, 2003, 97)

Dinámica instituido-autopoiesis o autoalteración: Beriain, en convergencia con los planteamientos de la institución de la sociedad indicada por Castoriadis, sostiene que “es lo que es y tal como es en la medida en que ‘materializan’ un magma de significaciones imaginarias sociales, en referencia al cual (...) tanto los individuos como los objetos pueden ser aprehendidos o pueden simplemente existir” (Beriain, 2003, 57).

En relación con la dinámica que genera la transformación y los cambios sociales retoma el proceso de autopoiesis:

La sociedad se reconoce como haciéndose a sí misma, como institución de sí misma, como autoinstitución, como autopoiesis social. Tiene la capacidad de definirse y de transformar, mediante su obra de conocimiento y de reflexividad, sus relaciones con el entorno constituyéndolo. Entre una situación y unas conductas sociales se interpone la formación de sentido, un “sistema de orientación de las conductas” fruto de la capacidad de creación simbólica del individuo y de la sociedad. (Beriain, 2003, 60)

Esta autopoiesis se verá reflejada en la autoalteración perpetua de la sociedad;

(...) es su ser mismo, que se manifiesta por la oposición de formas-figuras relativamente fijas y estables y por el estallido de estas formas-figuras que jamás pueden ser otra cosa que posición-creación de otras formas-figuras. Por tanto nunca debemos pensar que las significaciones imaginarias son dadas *ab origine, in illo tempore*, por Dios o por la naturaleza o por el rey, y que permanecen inmutables determinando el curso de lo social-histórico desde fuera; es más bien lo social-histórico como auto-alteración, como devenir, como cambio, el que engendra todo el proceso de metamorfosis, de historicidad, de las significaciones imaginarias sociales. (Beriain, 2003, 57-58)

Relación entre lo instituido y lo instituyente en la Educación Superior intercultural.

Actualmente, tanto en el escenario internacional como en el nacional se avanza en la consolidación de la Educación Superior intercultural, dados los procesos de reconocimiento de grupos étnicos históricamente excluidos; ejemplo de ello son los indígenas y afrodescendientes. Las emergencias de la pluralidad son el fenómeno que representa el rasgo distintivo de la contemporaneidad. Coca dice que, según Beriain, el tiempo actual se caracteriza por el politeísmo que da cabida a la pluralidad,

(...) el politeísmo moderno emerge —desde abajo, en la inmanencia de una específica situación sociosimbólica caracterizada por la pluralidad, una pluralidad que se manifiesta en muchas voces... Socialmente hablando el politeísmo es una situación en la que coexisten valores diversos, modelos diversos de organización social y principios mediante los cuales el ser humano dirige su vida política. De ahí la afinidad existente entre democracia y politeísmo, solo aquella garantiza stricto sensu la supervivencia de éste. (Coca, et alter, 2011, 131)

Es así como, en el ámbito nacional, irrumpe con fuerza la apropiación de los grupos étnicos de las políticas diferenciales en torno a la educación, mediante las cuales se da viabilidad a la Educación Superior para grupos indígenas y afrodescendientes. Aunque es de puntualizar que tal dinámica no está exenta de conflictos, dado que surgen tensiones entre el discurso normativo y la práctica que da vida a la reglamentación educativa.

Justamente, el conflicto emerge entre lo discursivo de la política educativa instituida y la práctica educativa instituyente que supone el qué, el cómo y el para qué de la educación de los grupos étnicos, considerando lo instituyente como la movilización de los grupos étnicos ante la apropiación activa y participativa de sus derechos diferenciales en educación, desde sus visiones

de educación. Tales movimientos tensionan la estructura de lo instituido a nivel de las prácticas educativas del sistema universitario del país.

En palabras de Lanceros (2003), es el conflicto de significados donde emerge la creación que moviliza la transformación social. Además, señala que:

(...) en la cultura se da la creación radical. No la creación absoluta. La cultura nunca está absuelta: siempre se agita en el territorio habitado por una creación cultural distinta. No la sucede, no la continúa según un definido, determinado y prefijado esquema evolutivo. Y es en el conflicto de propuestas de significado y sentido donde el imaginario produce una creación radical. Una creación en la que lo social se configura como novedad. (Lanceros, 2003, 160)

De este modo, las lógicas instituidas dominantes en el orden de la Educación Superior universitaria entran en conflicto con las dinámicas instituyentes, por largo tiempo excluidas, silenciadas e ignoradas, pero que cobran fuerza gracias a la Constitución política y a los movimientos sociales que avanzan hacia la reivindicación por los derechos de los grupos étnicos, que para el caso hace referencia a los derechos a la educación.

El escenario del conflicto se halla tanto en la formulación de la política a nivel gubernamental como en la práctica educativa institucional a nivel universitario; ambas se constituyen en instancias del racionalismo instrumental de la sociedad instituida en el orden de la educación universitaria. En este sentido, Castoriadis plantea que “la ley no es solamente la ley ‘formal’, en las sociedades modernas ley escrita, la ley en sentido estricto. La ley es la institución de la sociedad” (Castoriadis, 2005, 89).

En esta dinámica dada en coordenadas de instituido e instituyente en la consolidación de una Educación Superior intercultural, cobra relevancia la diferenciación que Castoriadis realiza

sobre sociedad heterónoma y autónoma, ya que los grupos étnicos mediante la apropiación de sus derechos a la educación abogan por el ejercicio de la autonomía, el rescate, fortalecimiento y protección de la identidad cultural. Asunto conflictivo en la medida que en las sociedades contemporáneas la heteronomía mutila la autonomía individual y de las colectividades que la componen (Castoriadis, 2005, 92). Tal situación evidencia que

(...) la supresión de la heteronomía es tanto la supresión del dominio de grupos sociales particulares sobre el conjunto de la sociedad, como la modificación de la relación entre la sociedad instituida y su institución, la ruptura de la servidumbre de la sociedad respecto de su institución. (Castoriadis, 2005, 96)

Lo anterior, puesto que “la libertad exige ante todo la eliminación del dominio instituido de todo grupo particular en la sociedad” (Castoriadis, 2005, 95).

De tal suerte que, alcanzar una Educación Superior intercultural implica avanzar hacia la consolidación de una sociedad autónoma.

Para que el individuo pueda pensar libremente, incluso en su fuero interno, es preciso que la sociedad lo adiestre y lo eduque, lo fabrique, como individuo capaz de pensar libremente; tarea que muy pocas sociedades han llevado a cabo en la historia. Esto exige ante todo la creación, la institución, de un espacio público de pensamiento abierto a la interrogación, lo que excluye inmediatamente, como es evidente, la implementación de la ley —de la institución— como realidad inmutable, del mismo modo que excluye radicalmente la idea de un origen trascendente de la institución, de una ley otorgada por Dios (...) incluso por la Razón. (Castoriadis, 2005, 100)

Metodología

La metodología que orientó la investigación se estructuró en tres partes: el diseño metodológico, la población y los instrumentos de la investigación. Así, en la primera parte, se delimitó un enfoque de investigación mixta, es decir, cualitativa y cuantitativa; los aportes de la investigación educativa; y un diseño desde los fundamentos de un estudio de caso. En la segunda parte se identificó a los participantes de la investigación, que genéricamente se denominaron actores educativos, conformados por dos grupos: el grupo constituido por los estudiantes étnicos de las universidades privada, pública y propia; y el grupo denominado gestores del sistema educativo, conformado por funcionarios del Ministerio de Educación Nacional, expertos, líderes y autoridades étnicas relacionados con el campo de la Educación Superior. Y, finalmente, en la tercera parte se presentan las técnicas e instrumentos de investigación utilizados tanto en lo cualitativo como en lo cuantitativo; entre los primeros se utilizaron la entrevista semiestructurada individual y grupal, y la observación participante, y como instrumento cuantitativo tipo encuesta, constituida por cinco partes (A, B, C, D y E).

Diseño metodológico.

Esta investigación se enmarca en algunos elementos de la investigación educativa, dado que su objetivo definió como alcance la identificación de los obstáculos y oportunidades que tienen en la Educación Superior intercultural los estudiantes étnicos, considerando claro está que en el contexto educativo se hallan presentes tendencias que aunque provienen de organismos internacionales tienen una gran incidencia en los contextos locales, especialmente respecto a los procesos de pertinencia y calidad como elementos centrales en las dinámicas educativas en general, y en particular en los escenarios interculturales. En esta metodología se reconocieron las

funciones de la investigación educativa, de una parte como ruta operativa para la construcción de conocimiento relevante en el campo de la Educación Superior en contextos interculturales. En este sentido, y en convergencia con lo planteado anteriormente, la investigación presenta elementos como “la creación de conocimiento... el uso del conocimiento por parte de políticos y de los prácticos... la evaluación de la práctica que como *feedback* retorna a la creación del conocimiento... la implicación social de los canales establecidos” (Arbós, et alter, 1997, 46).

En este orden de ideas, igualmente de acuerdo con las tendencias de investigación asociadas a la interculturalidad, identificadas por el Centro de Investigación y Documentación Educativa - CIDE, “siguen un modelo de investigación *ex post facto* (Bartolomé, 1994; Fresno, 1994 y Merino, 1994); aun cuando se observa un creciente interés por aplicar modelos pertenecientes al paradigma cualitativo (Colectivo IOE, 1994 y Fernández Enguita, 1993)” (Cid, et alter, 1999, 62).

La relevancia que progresivamente va ganando la investigación educativa en escenarios interculturales es indicativa de la necesidad de cambio de paradigmas en los procesos de producción de conocimiento. En este sentido, Arbós Bertran y Vidal Xifre (1997) proponen el paradigma del cambio o emergente, señalando que:

(...) en la actualidad, se tiende a romper la rigidez de los paradigmas —iniciada con Kuhn—, para descubrir cómo algunos de sus elementos se pueden conjugar y ayudar mutuamente en investigaciones concretas... “emerge” un nuevo paradigma, que algunos autores llamamos “paradigmas por el cambio” (De Miguel, 1987) cuya intención es llegar a una síntesis entre métodos cuantitativos y cualitativos. Este “paradigma emergente” quiere aplicar los conocimientos para transformar la realidad. (Arbós, et alter, 1997, 43)

Dado lo anterior, el marco metodológico de la presente investigación cuenta con la siguiente estructura: la delimitación de un enfoque metodológico mixto —cualitativo y cuantitativo—, el establecimiento de un diseño metodológico de estudio de caso múltiple con énfasis en un abordaje interpretativo, el tipo de participantes de la investigación, el diseño y aplicación de variadas técnicas de investigación, a saber: técnicas cualitativas como entrevista semiestructurada y observación participante; y técnica cuantitativa como encuesta estructurada, el plan de procesamiento de información tanto de datos cualitativos como cuantitativos, de tal forma que los datos cualitativos se analizan desde los planteamientos de la triangulación metodológica, considerada por muchos investigadores como “el pilar sobre el que descansa el rigor científico de la investigación cualitativa” (Bartolomé, 1997, 54), entre tanto, los datos cuantitativos se consolidan en una base de datos del programa Statistical Package for the Social Sciences - SPSS, puesto que “el análisis e interpretación de los datos recopilados también exige un cierto conocimiento técnico... Se puede recurrir a la ayuda de la informática, la cual ofrece prestaciones tanto para la corrección y el vaciado de los cuestionarios, como para el análisis de contenido” (Andrés, 1997, 12).

La investigación se realizó bajo un paradigma cualitativo con un enfoque mixto, ya que la naturaleza del problema amerita una doble valoración, tanto desde lo cualitativo como desde lo cuantitativo, de aquí que se ubica metodológicamente en un enfoque denominado mixto. En particular se consideró que dada la multidimensionalidad del objeto de investigación localizado en el campo educativo, es relevante adoptar una doble perspectiva en el desarrollo de esta investigación educativa. Así,

(...) una gran cantidad de autores, aun viendo la complejidad del problema, se inclinan por la posición de un equilibrio de fuerzas entre los dos enfoques o paradigmas. En la

muestra de autores que Martín Molero ha revisado para llegar a la conclusión anterior, este autor agrupa posiciones:

a) Porque ninguno de los dos paradigmas es por completo erróneo (Nisbet, 1980), ni puede resolver por sí mismo los problemas educativos (Doyle, 1985; McNeil, 1981; Husen, 1985; De Landsheere, 1982; etc.).

b) Porque se debe mantener el rigor del uno y la creatividad del otro (Troncale, 1984; Drew, 1985), y aprovechar las ventajas de ambos (Cook y Reichardt, 1979), los cuales tienen más cosas en común que diferencias (Brenner, 1985). (Arnal, 1997, 26)

Para complementar las ideas que se vienen desarrollando, “la meta de la investigación mixta no es reemplazar a la investigación cuantitativa ni a la investigación cualitativa, sino utilizar las fortalezas de ambos tipos de indagación combinándolas” (Hernández, et al., 2010, 544). Por consiguiente, la investigación con enfoque mixto supone recoger y analizar datos en esta doble perspectiva: cualitativos y cuantitativos.

En esta investigación, en cuanto a los métodos cuantitativo y cualitativo,

(...) se aplican ambos métodos de manera simultánea (los datos cuantitativos y cualitativos se recolectan y analizan más o menos en el mismo tiempo). Los diseños concurrentes implican cuatro condiciones (...):

- i) Se recaban en paralelo y de forma separada datos cuantitativos y cualitativos.
- ii) Ni el análisis de los datos cuantitativos ni el análisis de los datos cualitativos se construye sobre la base del otro análisis.
- iii) Los resultados de ambos tipos de análisis no son consolidados en la fase de interpretación de los datos de cada método, sino hasta que ambos conjuntos de datos

han sido recolectados y analizados de manera separada se lleva a cabo la consolidación.

- iv) Después de la recolección e interpretación de los datos de los componentes CUAN y CUAL, se efectúa una o varias “metainferencias” que integran las inferencias y conclusiones de los datos y resultados cuantitativos y cualitativos realizadas de manera independiente. (Hernández, et alter, 2010, 559)

En síntesis:

La investigación cuantitativa tiende a incluir conjuntos de datos relativamente representativos y a gran escala, y a menudo se percibe o presenta, de forma equivocada desde nuestro punto de vista, como la recogida de “hechos”. La investigación cualitativa, por otra parte, se ocupa de recopilar y analizar información de todas las formas posibles, principalmente no numéricas. Tiende a centrarse en la exploración, tan detallada como sea posible, de pocos casos o ejemplos que se consideran interesantes o esclarecedores, y su objetivo es lograr “profundidad” en lugar de “amplitud”. (Blaxter, et alter, 2008, 78)

En este caso, es pertinente señalar que el enfoque es mixto, y además tuvo una tendencia predominantemente cualitativa, dado el tipo de diseño metodológico relacionado con estudio de casos múltiples, como se expone en adelante. Una vez identificado el tipo de enfoque de investigación adoptado, que lo ubicó en un paradigma investigativo, se procedió al segundo momento orientado hacia el establecimiento del diseño de la investigación. En la presente investigación, el diseño se delimitó a un estudio de casos múltiples orientado hacia el reconocimiento de las percepciones que los actores educativos tienen sobre pertinencia y calidad como el escenario ideal para evidenciar los obstáculos y oportunidades de la Educación Superior para estudiantes étnicos.

En relación con los diseños de investigación sobre estudios de caso, para la presente investigación aplica la perspectiva múltiple, así “en el estudio de caso múltiple se persigue la replicación lógica de los resultados repitiendo el mismo estudio sobre casos diferentes para obtener más pruebas y mejorar la validez externa de la investigación” (Rovira, 2004, 15). Los casos suponen dos niveles de comparación entre las percepciones de pertinencia y calidad de los actores educativos: estudiantes étnicos, gestores del sistema educativo (funcionarios MEN, líderes y autoridades étnicas y expertos), así:

1. Estudio de caso múltiple desde la comparación de los estudiantes étnicos en relación con pertinencia y calidad: universidad privada, pública y propia. En este caso se presentan datos cuantitativos básicos que se reafirman con los testimonios cualitativos
2. Estudio de caso múltiple desde la comparación entre los gestores del sistema educativo en relación con pertinencia y calidad, a saber: funcionarios del MEN, líderes y autoridades étnicas, y expertos.

Para el caso de la presente investigación se delimita las unidades de análisis en tres aspectos, siendo estos los escenarios donde se hacen visibles los obstáculos y oportunidades de la Educación Superior intercultural, así: categoría de pertinencia de la Educación Superior, categoría de calidad de la Educación Superior, y categoría de las relaciones dadas entre pertinencia y calidad.

Stake señala, frente al estudio de caso múltiple, que:

(...) mucho de lo que no podemos observar personalmente, otros lo han observado o lo están observando. Dos de las utilidades principales del estudio de casos son las descripciones y las interpretaciones que se obtienen de otras personas. No todos verán el

caso de la misma forma. Los investigadores cualitativos se enorgullecen de descubrir y reflejar las múltiples visiones del caso. (Stake, 1999, 62)

Población.

Los participantes del proceso de investigación, que previamente se han denominado actores del sistema educativo, están representados en dos grupos: uno, los estudiantes étnicos; y dos, los gestores del sistema educativo: funcionarios del MEN, líderes y autoridades étnicas, y expertos en el tema de la Educación Superior (Figura 6).



Figura 6. Participantes de la investigación: actores educativos

Fuente: Investigador, elaboración propia, 2015.

Grupo de estudiantes étnicos.

- Los estudiantes étnicos que se hallan vinculados a universidades de diverso tipo: pública, privada y propia. Los instrumentos de investigación aplicados en estos grupos se dan en la siguiente proporción: 41 encuestas, equivalentes al 71 % del total

de registros realizados con estudiantes, 12 entrevistas individuales que representan el 20 % del total de los registros, y 4 entrevistas grupales, equivalentes al 7 % del total de los registros, y finalmente 1 observación participante, que representa el 2 % del total de los registros realizados en la aplicación del instrumento (Figura 7).

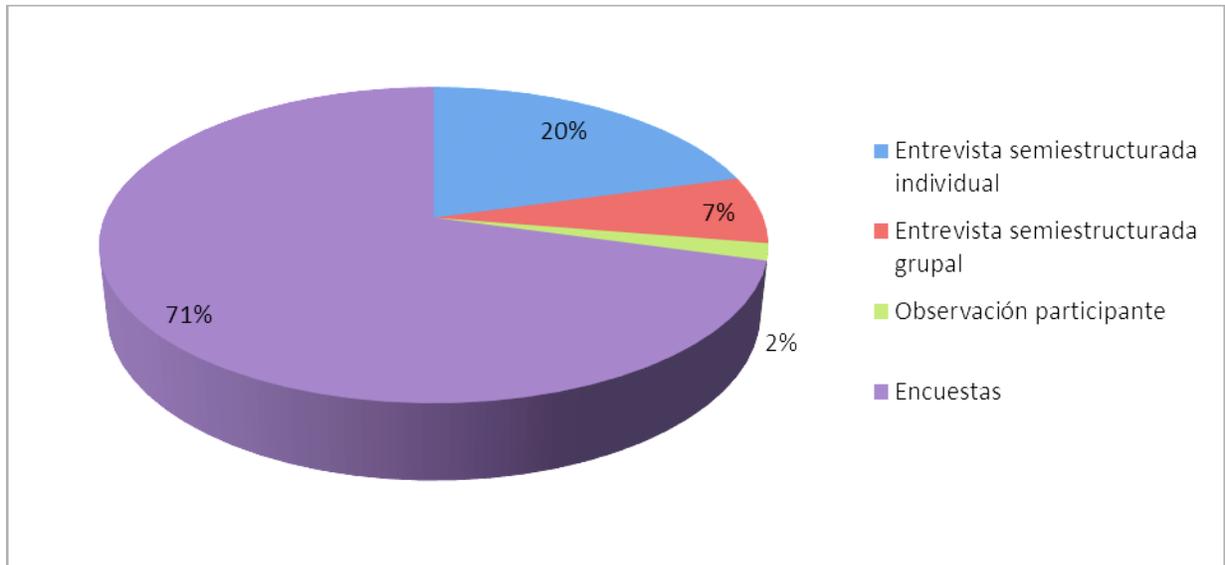


Figura 7. Instrumentos aplicados a grupos de estudiantes

Fuente: Investigador, elaboración propia, 2015.

Grupo de gestores del sistema educativo.

- Los funcionarios públicos se hallan vinculados al Ministerio de Educación Nacional en el área de Educación Superior. Se realizan cuatro observaciones participantes que corresponden al 16 % del total de registros diligenciados en la aplicación del instrumento.
- Los líderes y autoridades étnicas han participado de diversas experiencias e iniciativas en las trayectorias de la Educación Superior intercultural. Se realizan 10

observaciones participantes que son equivalentes al 40 % del total de registros diligenciados en la aplicación del instrumento.

- Los expertos en Educación Superior poseen una trayectoria del orden internacional y nacional en relación con experiencias de Educación Superior intercultural. Se realizan 11 observaciones participantes que se constituyen en el 44 % del total de registros diligenciados en la aplicación del instrumento (Figura 8).

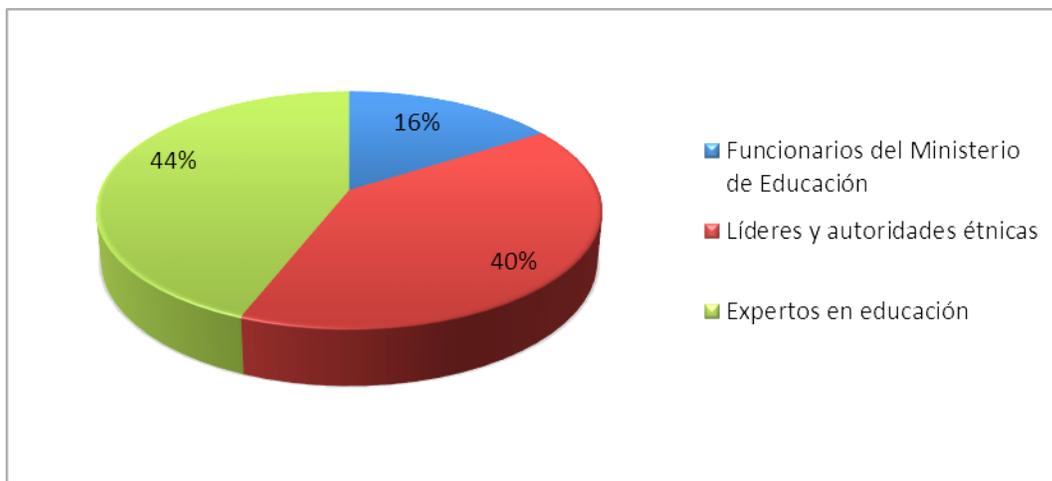


Figura 8. Observación participante en grupos de gestores del sistema educativo

Fuente: Investigador, elaboración propia, 2015.

Instrumentos para la recolección de la información.

Los instrumentos diseñados y aplicados para la recopilación de la información obedecen a dos tipos de técnicas de investigación; de un lado, las técnicas cualitativas como entrevista semiestructurada y observación participante; y de otro, técnicas cuantitativas como encuesta. La delimitación de las técnicas de doble naturaleza atiende al enfoque mixto de la investigación, aunque, como se señaló anteriormente, predominan las técnicas cualitativas. En la Tabla 9 se describe cada una de las técnicas.

Tabla 9.

Técnicas e instrumentos de investigación

Técnicas de investigación	Instrumentos de investigación
Entrevista semiestructurada individual y grupal	1. Cuestionario
Observación participante	1. Agenda 2. Cuaderno de campo
Encuesta	1. Cuestionario parte A 2. Cuestionario parte B 3. Cuestionario parte C 4. Cuestionario parte D 5. Cuestionario parte E

Fuente: Investigador, elaboración propia, 2015.

Como se observa, cada técnica cuenta con un conjunto de instrumentos de investigación que finalmente se presentan en un formato, donde se efectúan los registros de la información en cada uno de los aspectos indicados en la tabla anterior.

Instrumentos cualitativos.

Entre las técnicas de investigación cualitativas utilizadas a lo largo de la investigación se tienen: entrevista semiestructurada y observación participante. A continuación se describe cada una de ellas teniendo en cuenta aspectos como: definición de la técnica, tipologías de la técnica, elección de la técnica, descripción del grupo participante y delimitación del instrumento.

Técnica 1. Entrevista semiestructurada. En la investigación,

(...) las entrevistas constituyen una fuente de significación y un complemento para el proceso de observación, ya que, gracias a la entrevista, podemos describir e interpretar aspectos de la realidad que no son observables de forma directa, tales como: sentimientos,

impresiones, emociones, intenciones o pensamientos, así como acontecimientos que ocurrieron con anterioridad. (Del Rincón, 1997, 39)

De igual manera, entre las características que presenta se tienen: la comunicación cara a cara, un nivel de estructura, un objetivo, el generar un espacio de interacción asimétrica, un proceso de comunicación bidireccional, y asumir roles específicos —entrevistador y entrevistado—.

Los tipos de entrevista se clasifican según diversos criterios. En cuanto al criterio de estructuración se va de la entrevista estructurada hasta la no estructurada, pasando por la entrevista semiestructurada que efectúa una combinación entre ítems cerrados y abiertos. Desde un criterio de directividad se va de la entrevista dirigida a la no dirigida; en cuanto a la finalidad se identifican: clínica, de orientación, de selección y de investigación; y finalmente, en cuanto al número de participantes, se tiene: individual, grupal y varios grupos.

Para este caso, se delimita la entrevista semiestructurada dado que se compone de ítems cerrados y otros abiertos para generar la oportunidad de explorar información relevante a partir de las percepciones y vivencias de los participantes. Se define la entrevista semiestructurada como aquella que

(...) se centra en el planteamiento de unas hipótesis, sin que los ítems estén totalmente predeterminados, por lo que permite obtener respuestas que en un principio no se habían previsto. Su mayor ventaja reside en que puede utilizar preguntas complementarias tipo prueba, de indagación o exploración, cuyo objetivo es profundizar o clarificar respuestas para obtener una información más completa y precisa. (Arnau, 1990, 255)

De otra parte, la entrevista está en función de los participantes según tres modalidades, que para este caso aplican en su totalidad. En la modalidad de una persona se efectúan

entrevistas individuales de una sesión; de igual forma, en la modalidad de entrevistas grupales se realiza una sesión; esta se repite para tres grupos diferenciados: estudiantes étnicos de universidades pública, privada y propia.

Participante en la aplicación del instrumento. El grupo participante en el desarrollo de la aplicación de este instrumento está conformado principalmente por estudiantes de diversas etnias y pertenecientes a instituciones de Educación Superior de diferente tipo: privada, pública o propia.

El cuestionario inicial posee unas cuantas preguntas abiertas que sirven para iniciar el diálogo con el entrevistado, primero de modo general y luego se va profundizando en temas centrales, acordes a los propósitos de la investigación. El instrumento en su despliegue se va ampliando hasta donde la información emergente lo va permitiendo, en pro del logro del objetivo de la investigación (Ver Anexo 1.1. Cuestionario entrevista semiestructurada).

Técnica 2. Observación participante. Esta técnica funciona como complementaria de la técnica anteriormente indicada. Aunque antes de exponer la elección metodológica de la técnica es pertinente indicar que en la literatura de la metodología de investigación, en términos generales, se define observación como “situación en la que un investigador estudia un fenómeno sin intervenir en él de manera deliberada” (Arnal, 1997, 83).

Además, se tipifican dos tipos de observación: observación no participante, y observación participante. Entre estas se elige para efectos de la presente investigación la observación participante, ya que el investigador hace parte del contexto de investigación y del fenómeno objeto de la observación. La observación participante se identifica como una de las principales en el campo de lo etnográfico. El investigador hace las veces de un investigador etnográfico en este aspecto (Robledo, 2009).

La observación participante como técnica etnográfica, [es] útil cuando se estudian grupos sociales reales en su contexto natural, utilizando técnicas de registro cualitativas... Como puede comprender, es una técnica a largo plazo y de gran dificultad. Pueden utilizarse medios técnicos como grabaciones o videos. (Cemborain, et alter, 2010, 219).

Se parte de considerar la observación participante como técnica de investigación que permite

(...) la descripción de grupos sociales y escenas culturales por medio de la vivencia de las experiencias de las personas participantes en un grupo o institución (Woods, 1987), con la finalidad de comprender cómo definen su realidad personal y cómo organizan su mundo. (Del Rincón, 1997, 19)

En este sentido, entre las características que asume la observación participante, en convergencia con los planteamientos del autor, se identifican:

- 1) Proceso abierto y flexible. El problema queda abierto a redefiniciones a partir de la información que se recopila.
- 2) Realidad social natural. La información se obtiene de una manera espontánea en un escenario social intacto, respetando el curso natural de los fenómenos.
- 3) Estudio profundo de casos. Para describir situaciones sociales o casos concretos, las actividades de las personas implicadas y lo que significan para ellas las observaciones.
- 4) Perspectiva de las personas implicadas o participantes. Se recurre a éstas —se rompe el hielo— y el observador experimenta y comparte.
- 5) Rol participativo. Mientras toma parte, el observador recopila información “desde dentro” gracias a esta participación. No se limita a ver qué pasa, sino que lo siente y lo percibe como si fuese otro miembro del grupo.

6) Lógica de descubrimiento. Se orienta a producir conceptos, generalizaciones y teorías a partir de la realidad y no tanto a contrastar modelos teóricos.

7) Teoría y teorización interpretativas. Se puede generar conocimiento teórico y/o práctico. El conocimiento teórico parte de conceptos emergentes para llegar a elaborar teorías interpretativas con el fin de comprender los fenómenos sociales. Por otra parte, mediante el conocimiento práctico, el investigador puede tomar u orientar decisiones en la práctica. (Del Rincón, 1997, 19)

Siguiendo estos planteamientos se establece una modalidad donde se da la implicación máxima del observador, con una explicitación de la observación abierta a los participantes de la investigación; igualmente se establece la explicitación del propósito. Contempla una duración de largo plazo ya que tienen lugar varias observaciones durante varios meses. La observación participante se da en escenarios institucionales en las dimensiones tanto de la política como de la práctica educativa a nivel superior. De este modo, “el escenario de la observación es la situación social o el ámbito al que accede el investigador con la finalidad de obtener la información necesaria para llevar a cabo su estudio” (Del Rincón, 1997, 21).

Dado que la implicación del observador es máxima, el rol adoptado es interno, esto supone ser

(...) participante en una cultura, se refiere al conjunto de relaciones internas que mantiene el observador con los participantes. En este rol el investigador es, en primer lugar y por encima de todo, el “instrumento esencial de la investigación”. Es decir, que el rigor de la investigación se basa más en la actuación del investigador que en los instrumentos que utiliza. (Del Rincón, 1997, 23)

De otro lado, en cuanto al enfoque y contextualización de la observación a partir de su progresiva delimitación, se parte de observaciones descriptivas para llegar a observaciones selectivas, así,

(...) la observación participante se inicia con observaciones descriptivas de carácter holístico o global. A pesar de que estas observaciones continúan hasta el final del trabajo de campo, (...) después el observador se centrará en observaciones focalizadas y, más tarde, en observaciones selectivas. (Del Rincón, 1997, 25-26)

De igual manera, esta dinámica se enmarca en contextos más amplios de tipo sociopolítico e histórico.

Participantes en la aplicación del instrumento. El grupo participante en el desarrollo de la aplicación de este instrumento está conformado por funcionarios del Ministerio de Educación Nacional, expertos en el tema de la Educación Superior, líderes y autoridades étnicas con trayectoria en la Educación Superior propia.

Los registros de la información se realizan mediante notas de campo. De acuerdo con los planteamientos de Del Rincón (1997, 28):

Las notas de campo son una forma narrativa y descriptiva de relatar observaciones, reflexiones y reacciones sobre las cosas que percibe el investigador (...) se trata de apuntes realizados a lo largo del día para después refrescar la memoria acerca de aquello que se ha visto y que se quiere registrar, y notas más extensas escritas con posterioridad, cuando se tiene más tiempo para hacerlo.

El tipo de notas que se realizan son metodológicas; allí se plantean las decisiones que se toman en relación con la investigación, las dificultades, las ventajas, los inconvenientes, entre otros asuntos. Las notas de campo se organizan mediante las siguientes formas:

a) Agenda. En esta se registra un listado de las actividades realizadas durante cada sesión del grupo participante.

b) Cuadernos de campo. Cuaderno de trabajo para anotar acontecimientos; permite un mayor nivel de registro exhaustivo sobre observaciones, percepciones, vivencias y experiencias. Incluye las opiniones e impresiones de los participantes y las personales como parte del equipo experto en el tema en discusión. En suma, es un registro que comprende experiencias y observaciones (Ver Anexo 1.2. Observación participante).

Instrumento cuantitativo.

Entre las técnicas de investigación cuantitativa utilizadas en el desarrollo de la investigación se tiene la encuesta, como técnica clave en la obtención de datos cuantitativos.

La encuesta es una técnica de investigación compuesta por

(...) una serie de preguntas formuladas de forma directa a los sujetos. El cuestionario se suele utilizar como protocolo y está formado por un conjunto de preguntas preparadas cuidadosamente, sobre los hechos o aspectos que interesan en una investigación, para que así lo responda toda la población o una muestra de ésta... La metodología de la encuesta o consulta descansa en el supuesto de que las personas se pueden comunicar entre sí y comunicarse, además, lo que perciben, sienten, saben, quieren y valoran. Esta metodología se basa en pedir que una persona responda en cuanto a ciertos asuntos. Lo esencial es que los datos obtenidos se suministran por personas que realizan un esfuerzo consciente para contrastar lo que les preguntan o consultan. De modo que, los estudios por encuesta parecen apropiados en especial para obtener información sobre hechos, hábitos, opiniones, creencias y actitudes sociales y personales. (Arnal, 1997, 55-56)

El cuestionario “consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir” (Hernández, 2010, 217). Se plantean preguntas abiertas y cerradas; estas últimas, con varias opciones de respuesta que previamente han sido delimitadas.

Una encuesta social es un tipo de estrategia de investigación... la estrategia implicada en una encuesta consiste en recoger la misma información sobre todos los casos de una muestra. Normalmente, los casos son personas y entre otras cosas formulamos a todas ellas idénticas preguntas... formulamos las preguntas que el investigador elige y a menudo ofrece el rango de respuestas que puede darse. La estandarización es la base de esta investigación y el objetivo primordial es conseguir respuestas coherentes a preguntas coherentes. Preguntando a todas las personas precisamente las preguntas que queremos que se respondan. Es más, intentamos formular las preguntas exactamente del mismo modo en cada entrevista: estandarizamos el cuestionario como instrumento de medición. (Blaxter, et al, 2008, 91)

Participantes en la aplicación del instrumento. El grupo participante en el desarrollo de la aplicación de este instrumento está conformado principalmente por 115 estudiantes de diversas etnias y pertenecientes a instituciones de Educación Superior de diferente tipo: Universidad Javeriana, como universidad privada; Universidad del Valle, como universidad pública; y Universidad Autónoma Indígena Intercultural, como universidad propia.

Los registros de la información se realizan a lo largo de cinco cuestionarios: 1. Cuestionario parte A. Descripción de las características sociodemográficas de los grupos de estudiantes étnicos. 2. Cuestionario parte B. Antecedentes de las trayectorias educativas de los estudiantes étnicos. 3. Cuestionario parte C. Condiciones de acceso a la universidad. 4. Cuestionario parte D. Condiciones de permanencia en la universidad. 5. Cuestionario parte E.

Aspectos asociados a pertinencia y calidad (Ver Anexo 1.3. Encuesta: Caracterización de las trayectorias educativas de estudiantes étnicos).

PARTE 4. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Los resultados del desarrollo del estudio de caso, como recurso metodológico de la investigación que se implementó como medio para aproximarse a las realidades de la Educación Superior intercultural a partir de la percepción del conjunto de sus actores educativos, fueron organizados en dos partes consecutivas: la descripción y el análisis.

De esta forma, los resultados en la parte de descripción, estuvieron orientados a establecer las percepciones sobre la pertinencia y calidad a partir de los actores educativos, dada su predominancia en los discursos que actualmente existen sobre la Educación Superior desde diversas perspectivas, a saber: OMC, BID, FSM y Unesco, y que posteriormente en el nivel de análisis permitirán identificar los obstáculos y oportunidades de la Educación Superior intercultural para estudiantes étnicos. Así, los resultados se ordenaron desde una doble perspectiva: cuantitativa y cualitativa, recurriendo a la técnica para la organización de la información denominada triangulación metodológica, dada la diversidad de instrumentos cualitativos y cuantitativos utilizados en la recopilación de la información. Igualmente, en relación con la encuesta como instrumento cuantitativo, se procesó en el programa Statistical Package for the Social Sciences - SPSS. A partir de aquí, la descripción se organizó en dos partes: los resultados comparativos de los estudiantes étnicos, desde instrumentos cuantitativos y cualitativos; y los resultados comparativos de los gestores del sistema educativo, desde instrumentos cualitativos.

Consecuentemente, una vez descritos los resultados, en la parte del análisis se adoptó la siguiente ruta analítica: una, identificar los tipos de relacionamiento percibidos, sobre pertinencia y calidad, entre los actores educativos y a partir de allí definir sus características constitutivas.

Seguidamente, establecer su carácter de obstáculo y oportunidad para una Educación Superior intercultural para estudiantes étnicos, y finalmente delimitar la naturaleza de la dinámica relacional de lo instituido - lo instituyente desde la perspectiva de los imaginarios sociales. Así, se presenta el análisis de las relaciones entre las tendencias de pertinencia y de calidad en perspectiva de obstáculos y oportunidades para la Educación Superior intercultural de estudiantes étnicos. En este sentido, primero se presenta el análisis desde la percepción de los estudiantes étnicos y, en segundo lugar, las correspondientes a los gestores del sistema educativo.

Descripción de los resultados

Dado que la presente investigación se planteó desde un enfoque metodológico mixto, con un diseño de estudio de caso múltiple, en el procesamiento de la información se procedió desde una doble perspectiva, tanto cualitativa como cuantitativa, con predominancia en lo cualitativo. El objetivo de la descripción de los resultados está orientado a establecer las percepciones sobre la pertinencia y calidad a partir de las percepciones de los actores educativos, que en el nivel de análisis permitirán identificar los obstáculos y oportunidades de la Educación Superior intercultural para estudiantes étnicos. Así, se parte de considerar que describir para posteriormente analizar significa: ordenar, categorizar, fraccionar, descomponer, manipular y resumir datos. Interpretar es un proceso posterior al análisis, en el cual se infieren significados a partir del mismo; para llegar a ello se organiza la información.

De esta forma, las técnicas de procesamiento de información que se utilizaron fueron tanto cualitativas como cuantitativas. En relación con lo cualitativo,

(...) se hace en forma paralela a la recolección de los datos y no se tiene un análisis estándar, sino que se parte de lógicas inductivas particulares... cuando el investigador

intenta dar estructura a los datos, va creando unidades, categorías, temas o patrones; los interpreta y evalúa; describe hechos y fenómenos, percepciones, sentimientos; reconstruye historias; establece comparaciones; clasifica e interpreta. De esta forma el investigador va armando esa estructura, dándole sentido y significado. (Cemborain, et alter, 2010, 240)

En este punto se recurrió a un proceso de triangulación de tipo metodológico. En primer lugar, fue importante considerar qué es la triangulación, proceso definido como:

(...) término topográfico, [que] quiere decir conseguir unas cuantas aproximaciones de una misma realidad para asegurarnos de que nuestras interpretaciones son correctas, y asimismo los datos en los que se basan. A pesar de que la etimología de la palabra se refiere a tres, también se considera triangulación el contraste entre dos fuentes de información. Podemos contrastar diferentes estrategias (por ejemplo, con la observación o la entrevista), diversos informantes clave, diversas teorías que intentan explicar o interpretar la realidad, etc. (Bartolomé, 1997, 54)

En consecuencia, “la triangulación se refiere al uso de varios métodos (tanto cuantitativos como cualitativos), de fuentes de datos, de teorías, de investigadores o de ambientes en el estudio de un fenómeno” (Okuda, et alter, 2005, 119).

Cuanto más cree uno en la realidad construida, más difícil resulta creer que cualquier observación o interpretación compleja se puede triangular. Para DENZIN y muchos investigadores cualitativos, las estrategias de la triangulación se han convertido en la búsqueda de interpretaciones adicionales, antes que la confirmación de un significado único. (Stake, 1999, 99)

Cook (2005) retoma los cuatro tipos de triangulación: la metodológica, la de datos, la de investigadores y, por último, la de teorías (Denzin, 1978). Para este caso, la investigación resulta convergente con

(...) la triangulación entre métodos [que] corresponde al empleo de varios métodos de recogida de datos para las mismas cuestiones referentes a estos datos; de forma tal que las deficiencias de un método puedan ser compensadas por los puntos fuertes de otros métodos. (Cook, et alter, 2005, 141)

Las diferentes técnicas y sus respectivos instrumentos: entrevista semiestructurada y observación participante, contribuyen a visualizar los resultados y la relación entre los mismos. Los registros fueron organizados en una matriz de vaciado donde se consideran los registros uno a uno, en relación con las categorías pertinencia y calidad, y a medida que se despliegan van emergiendo las subcategorías constitutivas de cada una de estas (Ver Anexo 1.4. Matriz de Vaciado).

De otro lado, en lo cuantitativo “se elaboran previamente categorías para ubicar las respuestas, este proceso se denomina codificación. Se obtiene una tabla o matriz con esos datos clasificados en variables con sus categorías” (Cemborain, et alter, 2010, 237). En esta investigación, mediante el programa SPSS, se elabora una base de datos con 115 encuestas diligenciadas por estudiantes indígenas, afrodescendientes y mestizos, de tres tipos de universidades: pública, privada y propia.

Los registros que tienen los datos cuantitativos, es decir, las encuestas diligenciadas se procesan mediante el apoyo del programa SPSS (Ver Anexo 1.5. Base de Datos SPSS - Archivo digital).

Descripción de resultados de estudiantes étnicos.

El primer nivel de descripción de los datos del estudio de caso múltiple se establece a partir de la comparación de los estudiantes étnicos localizados en universidad privada, pública y propia con respecto a la percepción sobre pertinencia y calidad como escenario que plantea inicialmente los elementos que configuran los obstáculos y oportunidades que se abordan posteriormente en el apartado de análisis.

Para efectuar los comparativos se procesó la información de dos formas: primero, desde el instrumento cuantitativo encuesta de trayectorias educativas de estudiantes étnicos, en el programa estadístico SPSS. Segundo, los testimonios provenientes del procesamiento de información de instrumentos cualitativos como las entrevistas y la observación no participante.

Resultados comparativos de estudiantes étnicos desde datos cuantitativos.

Los datos cuantitativos mediante los cuales se estableció el comparativo de los estudiantes étnicos, giraron en torno a los siguientes aspectos:

1. Descripción de las características sociodemográficas del grupo de estudiantes étnicos.
2. Antecedentes de las trayectorias educativas de los estudiantes étnicos de primera y segunda generación.
3. Condiciones de acceso a la universidad.
4. Condiciones de permanencia en la universidad.
5. Aspectos asociados a pertinencia.
6. Aspectos asociados a calidad.

El objetivo de esta descripción de resultados se orientó a la identificación de los elementos significativos que se presentan en los estudiantes étnicos en relación con las

condiciones sociodemográficas de los grupos de estudiantes étnicos, la identificación de sus trayectorias educativas, igualmente las condiciones de acceso y permanencia, y luego se establecen aspectos asociados a pertinencia y calidad.

Cuestionario Parte A “Descripción sociodemográfica del grupo de estudiantes étnicos”.

Se muestran los resultados de los datos cuantitativos de los estudiantes étnicos, logrados al procesar la información del instrumento de naturaleza cuantitativa denominado Encuesta “Caracterización de las trayectorias educativas de estudiantes étnicos”. Específicamente aquí se establecen los resultados de la parte A “Descripción de las características sociodemográficas de los grupos de estudiantes étnicos”. El objetivo de este nivel de descripción es identificar los aspectos sociodemográficos de los estudiantes étnicos de tres tipos de universidades: pública, privada y propia.

Los resultados de los aspectos sociodemográficos se establecieron a partir de aspectos como: género, lugar de nacimiento, nivel de Educación Superior en familias de estudiantes étnicos, relación con el territorio de origen en los estudiantes étnicos, como en adelante se presenta.

Los resultados señalan que, en general, se identifica que el 42 % son mujeres y el 58 % son hombres, con una edad que va de los 17 a los 34 años. En relación con la edad, un dato relevante en el caso de la universidad propia (UAIIN) es el rango de edad de los estudiantes étnicos dado entre los 28 y 34 años de edad, adultos jóvenes. En tanto que en las otras universidades el inicio de la vida universitaria se da a una edad más temprana, a partir de los 17 años.

En relación con el número de estudiantes étnicos participantes, resulta significativo observar que es mayor la proporción de mujeres en la universidad pública (Univalle) (69 %), en comparación con la mayor proporción de los hombres en la universidad propia (UAIIN) (80 %)

(Figura 9). Por otra parte, en la Figura 10 se aprecia la distribución de los estudiantes étnicos, en relación con el departamento (provincia) de nacimiento.

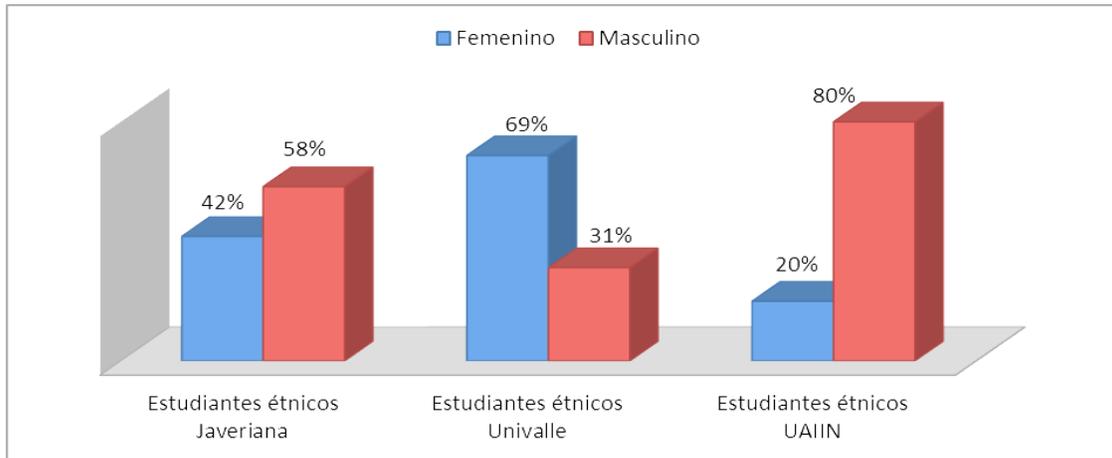


Figura 9. Estudiantes étnicos según género

Fuente: Investigador, elaboración propia, 2015.

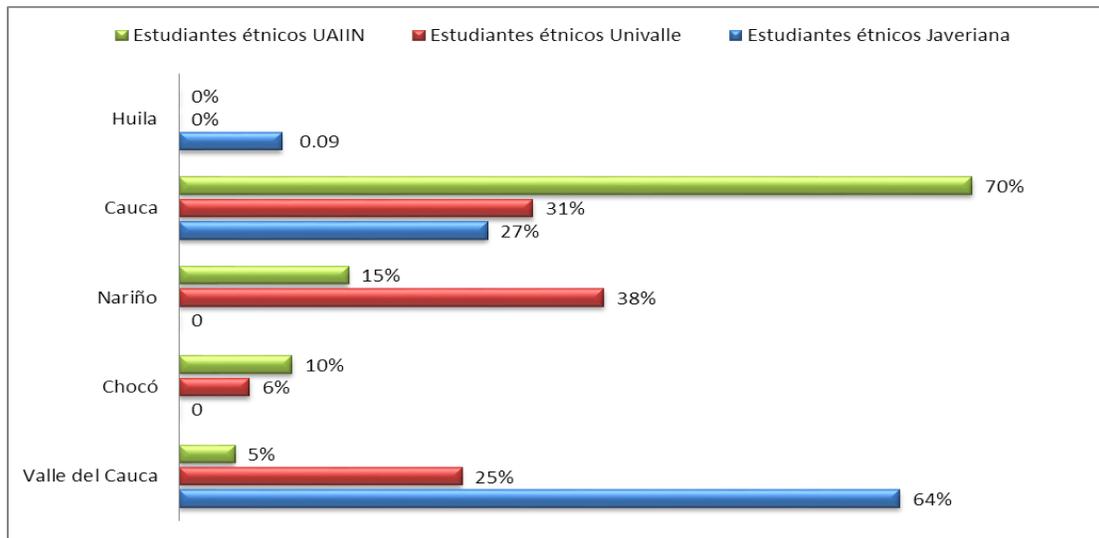


Figura 10. Distribución de los estudiantes étnicos, en relación con el departamento (provincia) de nacimiento

Fuente: Investigador, elaboración propia, 2015.

El lugar de nacimiento de los estudiantes étnicos, para todos los casos, se concentra en la región suroccidental de Colombia. Siendo representativo para la universidad privada (Javeriana)

que la mayoría de sus estudiantes provienen del Valle del Cauca (64 %), seguido de un 27 % provenientes del departamento del Cauca. En el caso de la universidad propia (UAIIN), el 70 % de los estudiantes étnicos son pertenecientes al Cauca, con representación de Nariño en un 15 % y de Chocó en un 10 %. En el caso de la universidad pública (Univalle), la distribución es mayor entre los diferentes departamentos: 38 % Nariño, 31 % Cauca, 25 % Valle.

*Primera y segunda generación de estudiantes étnicos en la Educación Superior*⁴¹. Uno de los aspectos iniciales por comparar entre las universidades privada (Javeriana), pública (Univalle) y propia (UAIIN) corresponde al nivel educativo alcanzado por la familia —padres y madres— de los estudiantes étnicos, ya que se infiere que los estudiantes tienen mayores oportunidades de éxito en la Educación Superior en la medida que los mismos padres y madres han cursado estas trayectorias educativas. En general, se halla que solamente el 17 % de las familias presentan algún nivel de Educación Superior, siendo un porcentaje muy reducido (Figura 11).

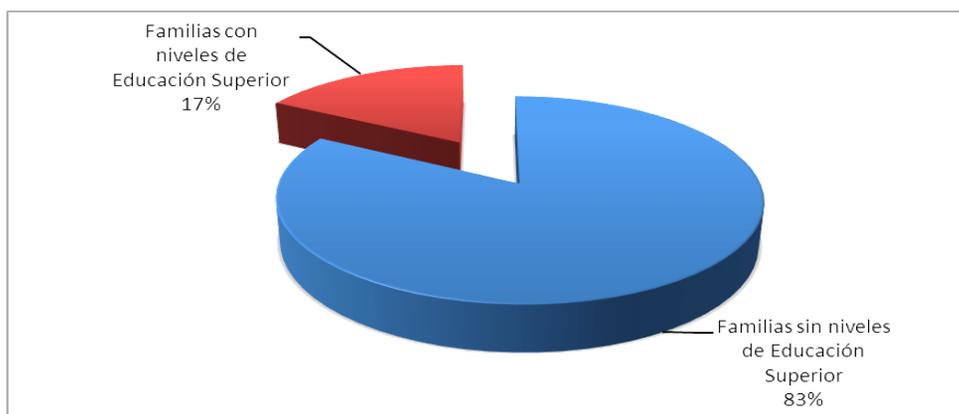


Figura 11. Niveles de Educación Superior en familias de estudiantes étnicos

Fuente: Investigador, elaboración propia, 2015.

⁴¹ Estudiantes étnicos de primera generación: Hacen parte de este grupo aquellos estudiantes que se constituyen en los primeros miembros de sus familias que ingresan a la Educación Superior. Estudiantes étnicos de segunda generación: Pertenecen a este grupo aquellos estudiantes que hacen parte de familias que tienen trayectorias académicas a nivel de Educación Superior.

La distribución de este aspecto entre las universidades se aprecia en la Figura 12.

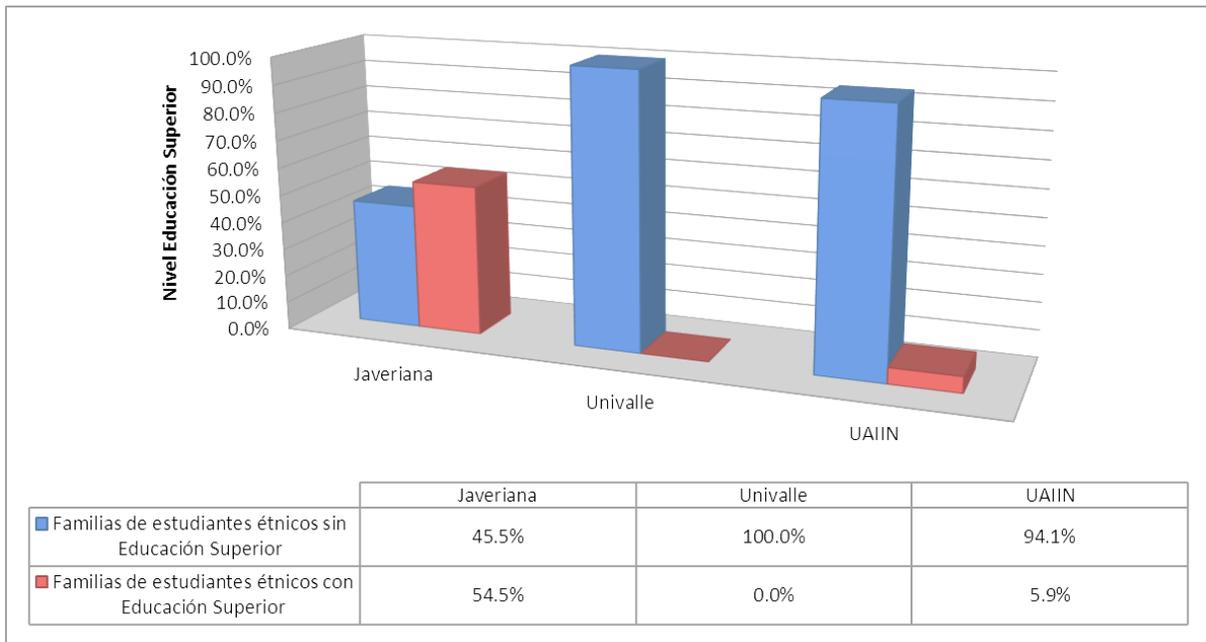


Figura 12. Nivel de Educación Superior en familias de estudiantes étnicos

Fuente: Investigador, elaboración propia, 2015.

De acuerdo con la Figura 12, se tiene que las familias de estudiantes étnicos vinculados a la universidad privada (Javeriana) presentan un mayor nivel de Educación Superior, equivalente a un 54.5 %, dato altamente relevante en comparación con las familias de estudiantes étnicos vinculados a la universidad propia (UAIIN) con un 5.9 %, y más aún en la universidad pública (Univalle), donde no existe Educación Superior en las familias de los estudiantes étnicos.

De lo anterior se concluye que el grupo de estudiantes étnicos de segunda generación (17 %) es realmente poco comparado con los de primera generación (83 %). Y que los estudiantes étnicos de la universidad pública son de primera generación.

Relación con el territorio de origen de los estudiantes étnicos. Al momento de ingresar a la Educación Superior, los estudiantes étnicos continúan vinculados a sus territorios en la siguiente proporción: En la universidad propia (UAIIN), tanto en la primera como en la segunda

generación, en un 100 %; para la primera generación, en la universidad pública (Univalle) en un 66,7 % y en la universidad privada (Javeriana) en un 40 % (Figura 13).

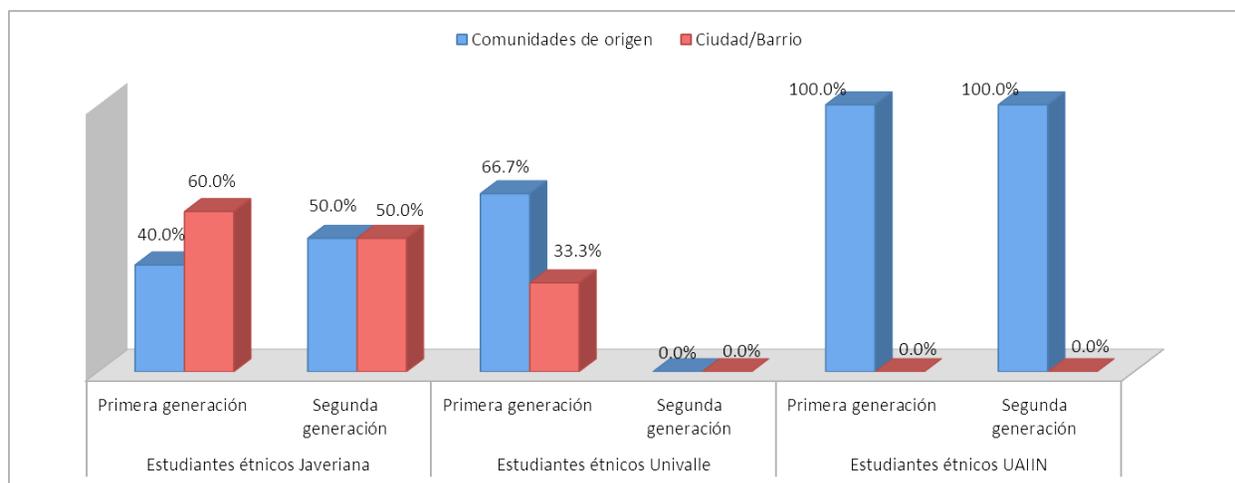


Figura 13. Relación con el territorio de origen de los estudiantes étnicos de primera y segunda generación

Fuente: Investigador, elaboración propia, 2015.

Para el caso de la universidad privada, al comparar primera con segunda generación se observó que el número de estudiantes que continúan en relación con sus territorios de origen llega a un 40 % en la primera generación y a un 50 % en la segunda.

Cuestionario Parte B “Antecedentes de las trayectorias educativas de los estudiantes étnicos”.

En este apartado se muestran los resultados logrados al procesar la información del instrumento de naturaleza cuantitativa denominado Encuesta “Caracterización de las trayectorias educativas de estudiantes étnicos”. Específicamente, aquí se establecen los resultados de la parte B “Antecedentes de las trayectorias educativas de los estudiantes étnicos”. El objetivo de este nivel de descripción es establecer los antecedentes de las trayectorias educativas de los

estudiantes étnicos de tres tipos de universidades: pública, privada y propia, tomando en cuenta si son de primera o de segunda generación en la Educación Superior.

Los resultados de los antecedentes de las trayectorias educativas de los estudiantes étnicos de primera y segunda generación, se consideran a partir de aspectos como: tipo de institución de egreso del bachillerato, modalidad de bachillerato, jornada de bachillerato, cursos de pre-Icfes⁴², y cursos de pre-universitario.

En relación con la variable *Tipo de institución de egreso de bachillerato*, se observa que en la primera generación predominan estudiantes étnicos egresados de instituciones públicas para el caso de la universidad pública (Univalle) en un 84.6 %, seguido de la universidad propia (UAIIN) en un 80 %. A diferencia de la universidad privada (Javeriana) donde la presencia de estudiantes étnicos egresados de instituciones públicas es de 40 %, equivalente a la mitad en comparación con la universidad pública y propia. Entre los estudiantes étnicos de segunda generación, en los dos casos existentes, se identifican mayores niveles en educación pública que privada; para la universidad privada equivale a un 66.7 % y para la universidad propia a un 100 % (Figura 14).

Con respecto a la *Modalidad de bachillerato* cursado por los estudiantes étnicos de universidades, en la Figura 15 se observa que en la primera generación hay estudiantes étnicos egresados de bachilleratos con modalidad acelerada, más alta para el caso de la universidad propia (UAIIN) en un 56.3 % seguido de la universidad pública (Univalle) en un 15.4 %. Siendo este dato inexistente para la universidad privada (Javeriana), para la cual el 100 % de estudiantes étnicos han cursado un bachillerato en modalidad normal.

⁴² En Colombia existe un proceso de evaluación para los estudiantes que finalizan el bachillerato y se hallan en transición hacia la Educación Superior. Uno de los requisitos principales es presentar la prueba ICFES. Dados los bajos niveles de calidad de algunas instituciones educativas, algunos estudiantes bachilleres deciden financiar con recursos propios procesos de formación compensatoria, para fortalecer sus competencias con miras a lograr un adecuado desempeño en la prueba ICFES.

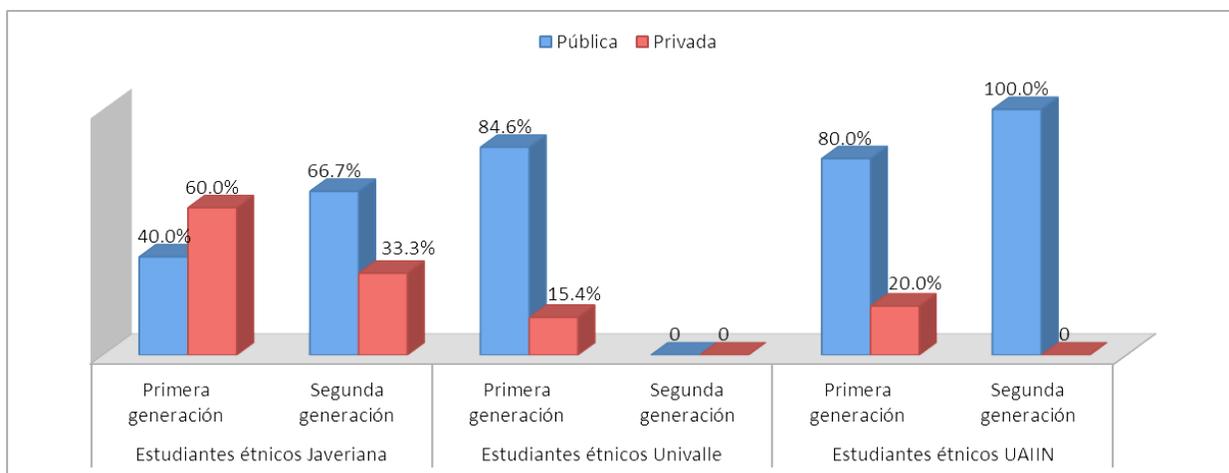


Figura 14. Tipo de institución de egreso de bachillerato de los estudiantes étnicos de primera y segunda generación.

Fuente: Investigador, elaboración propia, 2015.

En relación con la segunda generación, es significativo observar que los casos de universidades que contemplan este grupo, es decir, universidad propia (UAIIN) y universidad privada (Javeriana), todos los estudiantes étnicos han cursado el bachillerato normal (Figura 15).

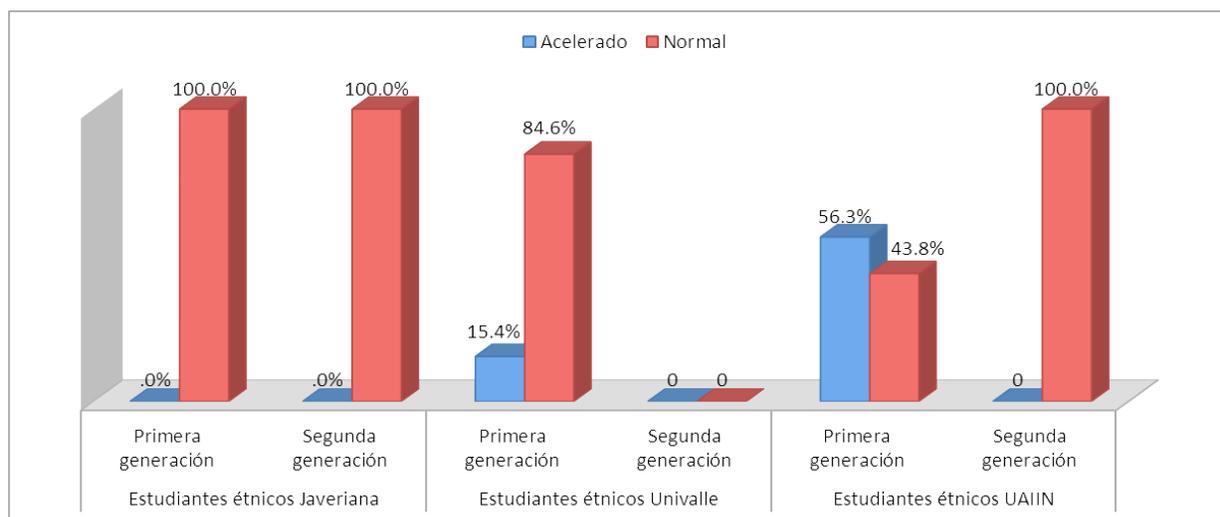


Figura 15. Modalidad de bachillerato de egreso de los estudiantes étnicos de primera y segunda generación

Fuente: Investigador, elaboración propia, 2015.

Según la variable *Tipo de jornada de bachillerato*, se encuentra que solamente existe evidencia de bachillerato nocturno para los estudiantes étnicos de primera generación que acceden a la Educación Superior en universidad propia (UAIIN), en un 14.3 %. También resulta relevante observar que, mayoritariamente, en la segunda generación, los estudiantes provienen de un bachillerato de jornada diurna, a excepción de los de la universidad pública (Figura 16).

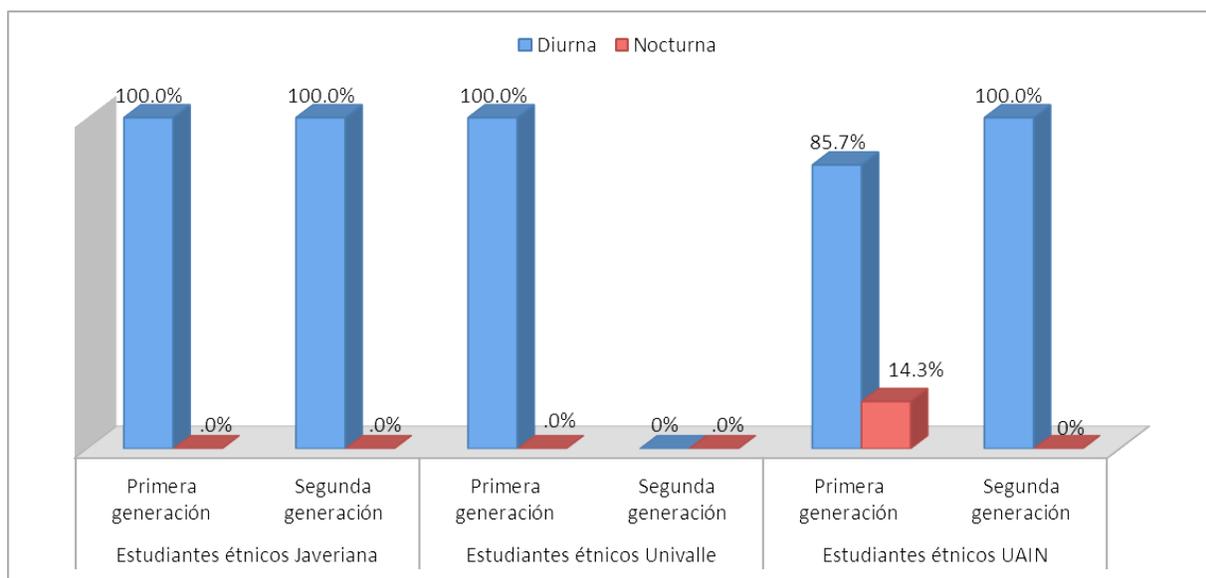


Figura 16. Jornada de bachillerato cursada por los estudiantes étnicos de primera y segunda generación

Fuente: Investigador, elaboración propia, 2015.

En relación con la variable *Cursos de pre-Icfes* realizados por los estudiantes étnicos, se observa como elementos significativos que, entre los estudiantes étnicos de primera generación de las diferentes universidades existen similitudes en los niveles que van del 53 % al 60 %; estos resultados son más bajos que los niveles encontrados en los estudiantes étnicos de segunda generación. Con respecto a los casos registrados se identifica un 83.3 % para la universidad

privada (Javeriana) y un 100 % para la universidad propia (UAIIN); como queda indicado, ha sido mucho más representativo para el caso de la universidad propia (Figura 17).

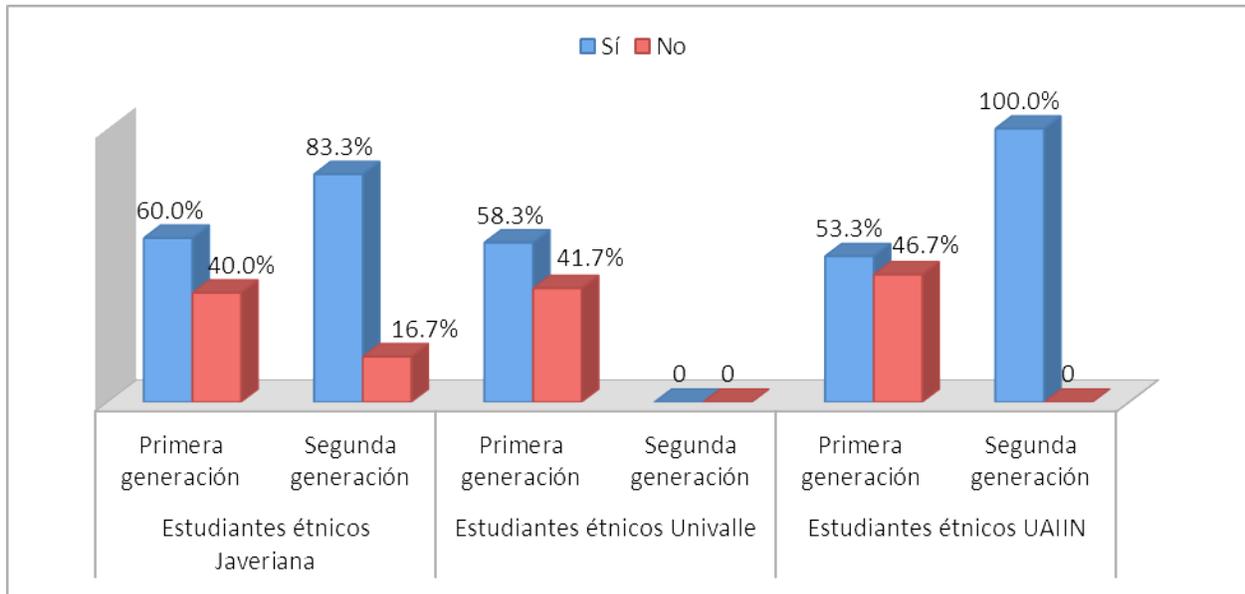


Figura 17. Cursos de pre-Icfes realizados por los estudiantes étnicos de primera y segunda generación

Fuente: Investigador, elaboración propia, 2015.

De acuerdo con la variable *Cursos pre-universitarios* realizados por los estudiantes étnicos, se observa como elementos significativos que, entre los estudiantes étnicos de primera generación, en la universidad privada (Javeriana) se registra un 20 %, el doble de lo existente en la universidad propia (UAIIN), con un 10 %, siendo inexistente para la universidad pública. De otra parte, respecto a los estudiantes de segunda generación, para los casos existentes se tiene que solo se da para la universidad privada (Javeriana) en un 20 %, siendo inexistente para la universidad propia (UAIIN) (Figura 18).

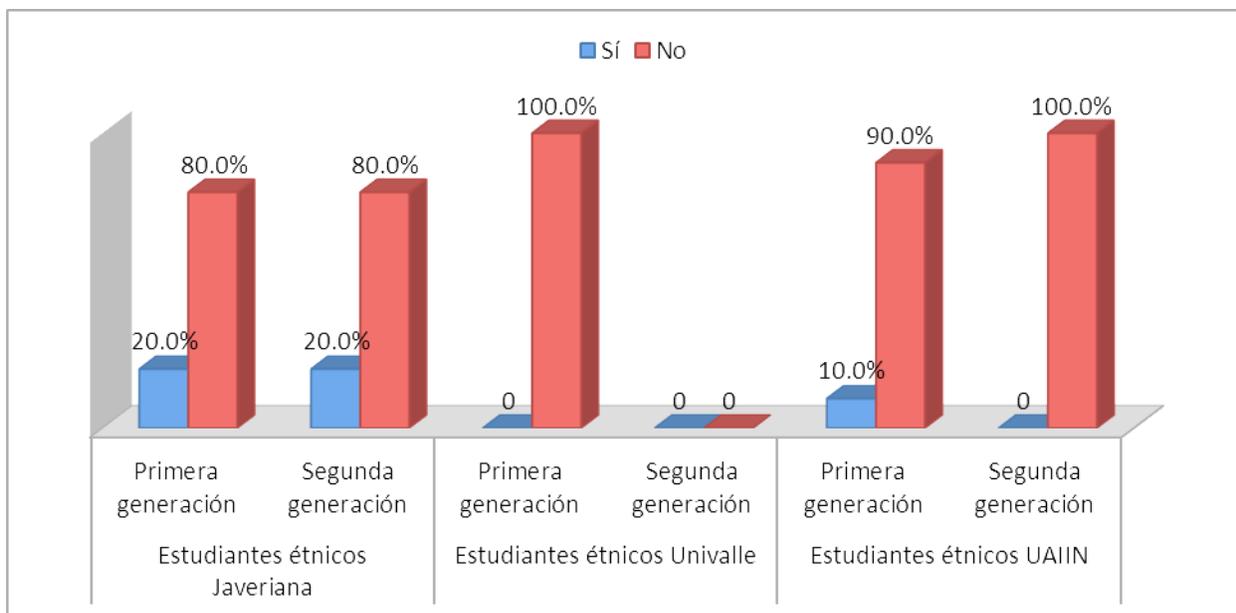


Figura 18. Cursos pre-universitarios realizados por los estudiantes étnicos de primera y segunda generación

Fuente: Investigador, elaboración propia, 2015.

En las trayectorias educativas de los estudiantes étnicos de primera y segunda generación de universidad privada, pública y propia se observan las siguientes tendencias: en el tipo de institución de egreso del bachillerato predomina, para la primera generación, el egreso de bachiller de instituciones públicas de estudiantes étnicos de universidad propia (UAIIN) y universidad pública (Univalle); para la segunda generación estos porcentajes se invierten: egresan más de la educación pública los estudiantes de universidad privada y universidad propia. Para ambos grupos predomina la modalidad de bachillerato normal y diurno; sin embargo, es significativo que para la primera generación de estudiantes étnicos de la universidad propia más de la mitad han cursado bachillerato acelerado, en parte bajo la modalidad nocturna.

De otra parte, con respecto a cursos de pre-Icfes, aunque todos los estudiantes de primera generación realizan pre-Icfes en un 57 %, en promedio, resulta ser más alto en los estudiantes de

segunda generación, especialmente para universidad propia y universidad privada. Contrariamente, bajan los niveles en todos los casos en relación con pre-universitarios. En promedio, un 10 % de los estudiantes de todas las universidades acceden a estos en la primera generación, y en la segunda generación solo aplica para la universidad privada.

En términos generales, se observan diferencias entre los estudiantes étnicos de primera y segunda generación. Con frecuencia los estudiantes de segunda generación tienen mayores apoyos que los estudiantes de primera generación.

Cuestionario Parte C “Condiciones de acceso a la universidad”.

En este apartado se muestran los resultados logrados al procesar la información del instrumento de naturaleza cuantitativa denominado Encuesta “Caracterización de las trayectorias educativas de estudiantes étnicos”; específicamente aquí se establecen los resultados de la parte C “Condiciones de acceso a la universidad”. El objetivo de este nivel de descripción es identificar las condiciones de acceso a la universidad de los estudiantes étnicos de tres tipos de universidades: pública, privada y propia.

Los resultados se consideran a partir de aspectos como: intento de ingresos, tipo de ingreso, exámenes de estado, exigencia de puntaje mínimo, decisión de ingreso a la universidad, compromiso de retorno a la comunidad de origen después del egreso, fuentes de financiación de matrícula, y fuentes de financiación de manutención.

En relación con la variable *Número de intentos de ingreso* se identifica, para la primera generación, que es significativo el nivel de ingreso en el primer intento, del 81.8 % para la universidad propia (UAIIN), y del 80 % para la universidad privada (Javeriana); en tanto que para la universidad pública (Univalle) es de un 38.5 %, realmente bajo en comparación con las

dos anteriores, en tanto aumenta el número de tres intentos en un 15.4 %, elementos que señalan las limitaciones que se presentan para acceder a la Educación Superior pública. Y en el caso de la segunda generación, resulta significativo el resultado de la universidad propia (UAIIN) donde el 100 % ingresa al segundo intento; en tanto para la universidad privada (Javeriana) equivale a 16.7 % (Figura 19).

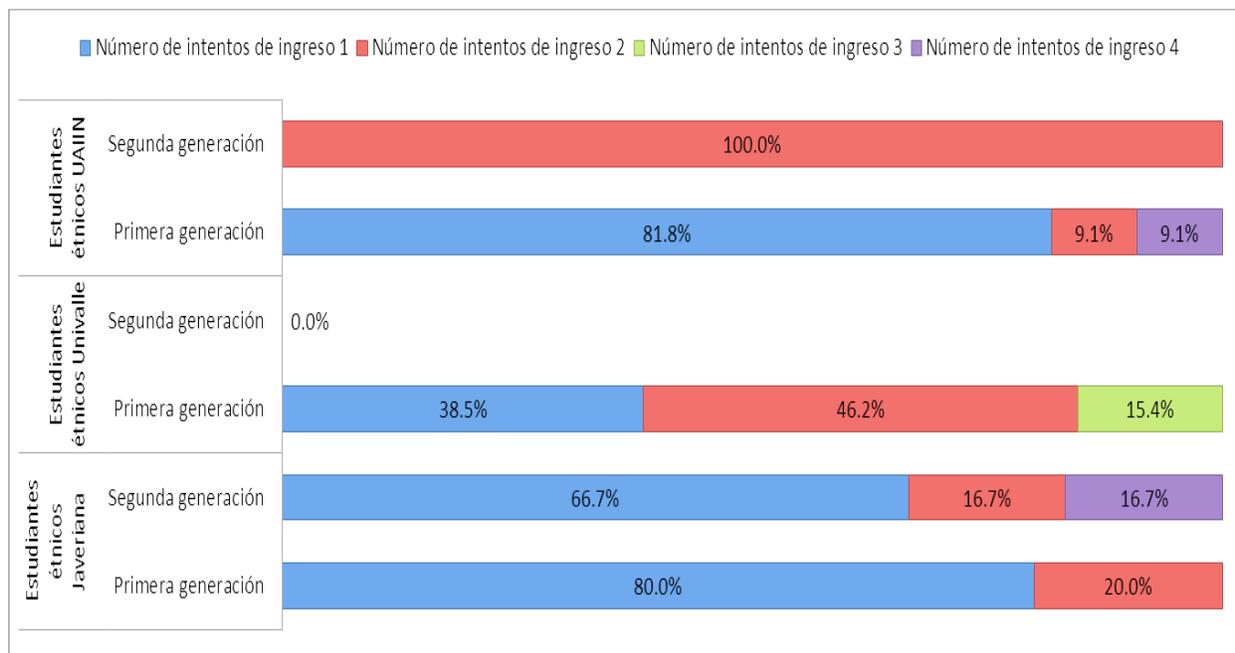


Figura 19. Intentos de ingreso de estudiantes étnicos de primera y segunda generación

Fuente: Investigador, elaboración propia, 2015.

En relación con la variable *Tipo de ingreso* a la universidad, se tiene que entre la primera y la segunda generación no hay ningún tipo de diferenciación, pues predomina al 100 % un ingreso normal entre las universidades privada, pública y propia. Esto quiere decir que el acceso es similar en todo el sistema sin que se establezcan procesos diferenciales que atiendan las particulares necesidades étnicas de la población estudiantil, aspecto que resulta inquietante para la universidad propia (UAIIN) (Figura 20).

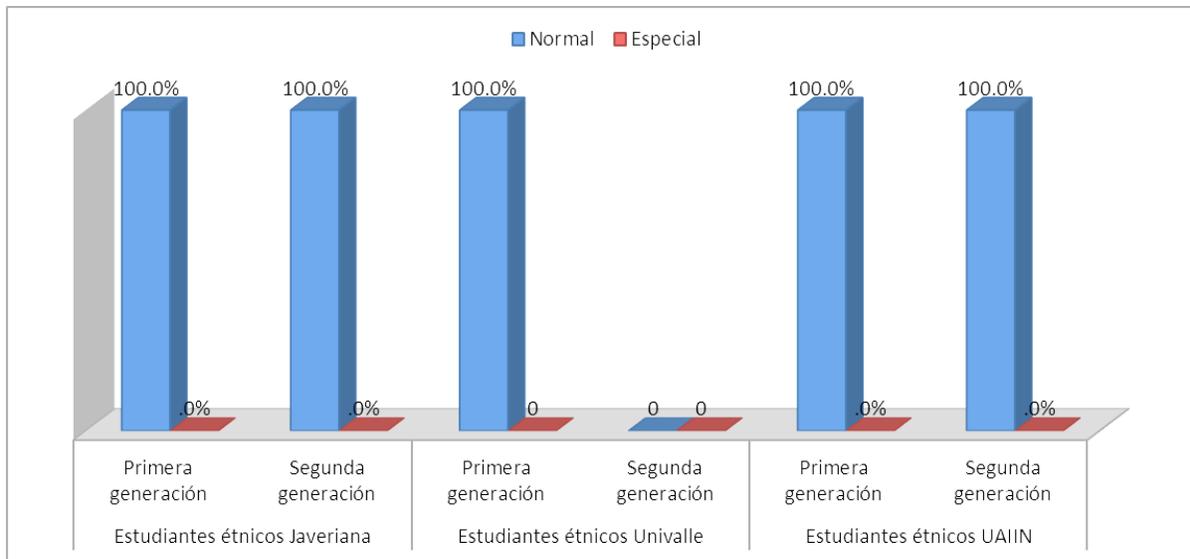


Figura 20. Tipo de ingreso universitario de estudiantes étnicos de primera y segunda generación

Fuente: Investigador, elaboración propia, 2015.

En la variable *Exámenes de estado* se tiene, para la primera generación, que estos exámenes son condición para el acceso, predominantemente en la universidad pública (Univalle) en un 100 %, en segundo lugar en la universidad privada (Javeriana) en un 80 %, y finalmente en la universidad propia (UAIIN) en un 50 %. En tanto, en estudiantes étnicos de segunda generación, en los casos identificados, es igual para ambas universidades (privada y propia) en un 100 % (Figura 21).

Frente a estas pruebas de estado solamente Univalle (100 %) tiene la *exigencia de un puntaje mínimo*. Siendo un aspecto no contemplado en las otras universidades, que no establecen una puntuación en particular para el acceso.

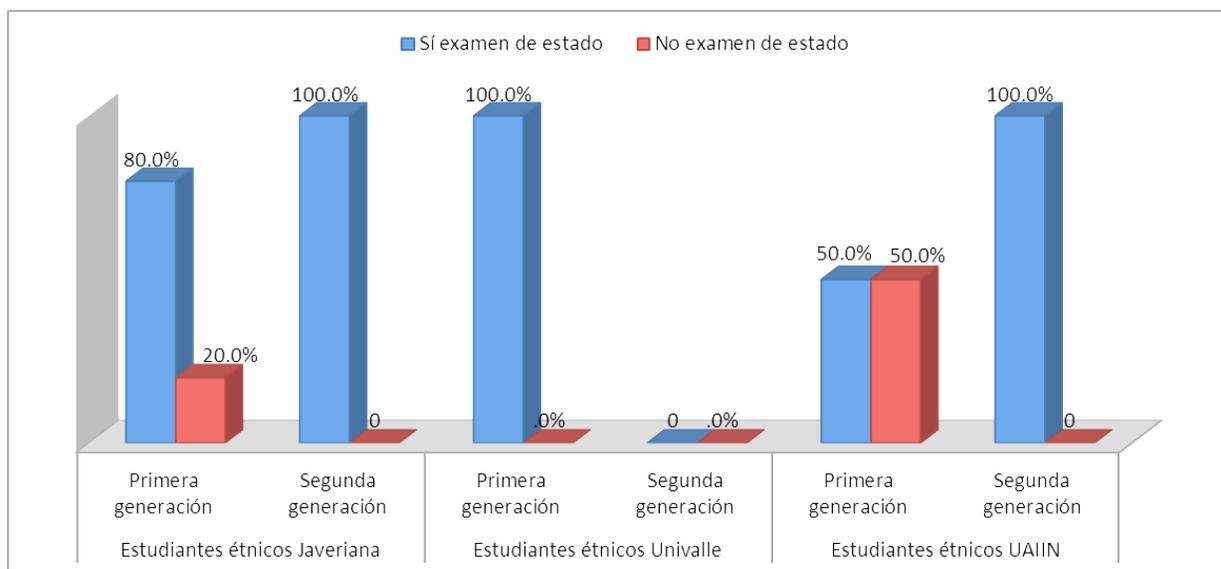


Figura 21. Exámenes de estado como requisito para el acceso a la universidad en estudiantes étnicos de primera y segunda generación

Fuente: Investigador, elaboración propia, 2015.

En cuanto a la variable *Decisión de ingreso a la universidad*, se observa en la primera generación una mayor incidencia de la elección personal en estudiantes étnicos de la universidad privada en un 100 %, seguido de un 92.3 % de estudiantes étnicos de la universidad pública, y de un 68.8 % de estudiantes étnicos de la universidad propia. En el caso de los estudiantes étnicos de la universidad propia se observa una mayor incidencia de la comunidad, con un 18.8 %, y de la familia, con un 12.5 %, siendo la única que presenta incidencia de la comunidad en la toma de la decisión. Con respecto a la segunda generación, es una constante entre los dos grupos de estudiantes étnicos privados y propios, que la decisión es personal en un 100 % (Figura 22).

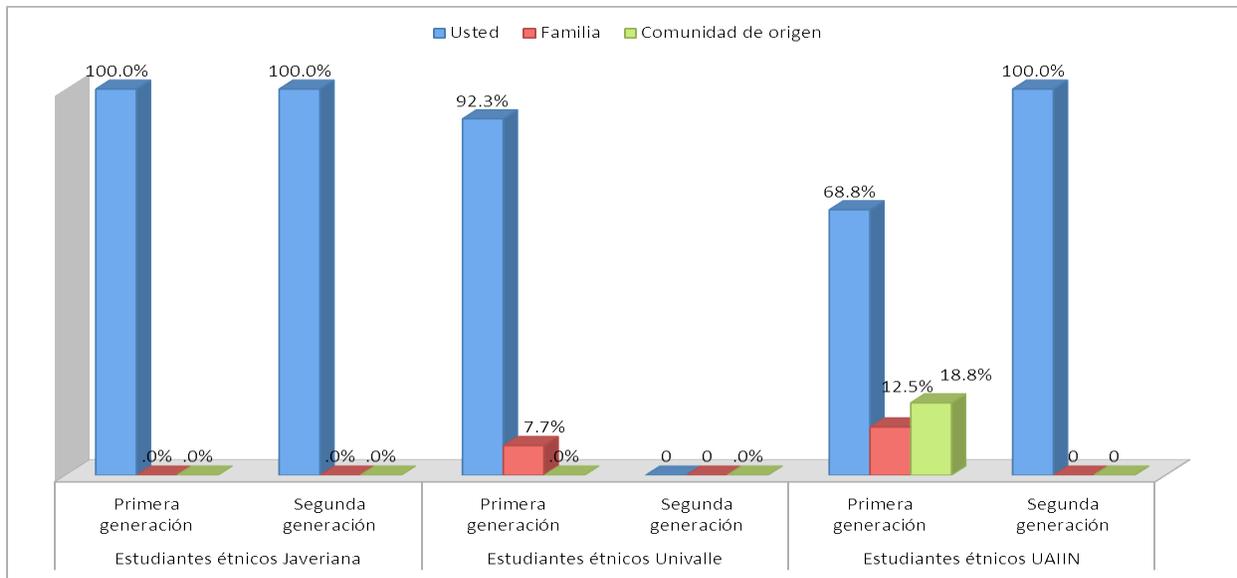


Figura 22. Toma de decisión de ingreso en estudiantes étnicos de primera y segunda generación

Fuente: Investigador, elaboración propia, 2015.

Desde la variable *Compromiso de retorno a la comunidad de origen* después del egreso, se encuentra que los estudiantes étnicos de primera generación tienen un mayor compromiso de retorno o permanencia en su lugar de residencia de 100 % para la privada (Javeriana), de 93.3 % para la propia (UAIIN), y de 90 % para la pública (Univalle); hay que considerar que no necesariamente se han desplazado de un territorio.

De otra parte, en los estudiantes étnicos de segunda generación se tiene que los estudiantes étnicos de la universidad propia (UAIIN) presentan el más alto compromiso de retorno a la comunidad del 100 %, siendo mucho más bajo en la universidad privada (Javeriana), equivalente a un 25 % (Figura 23).

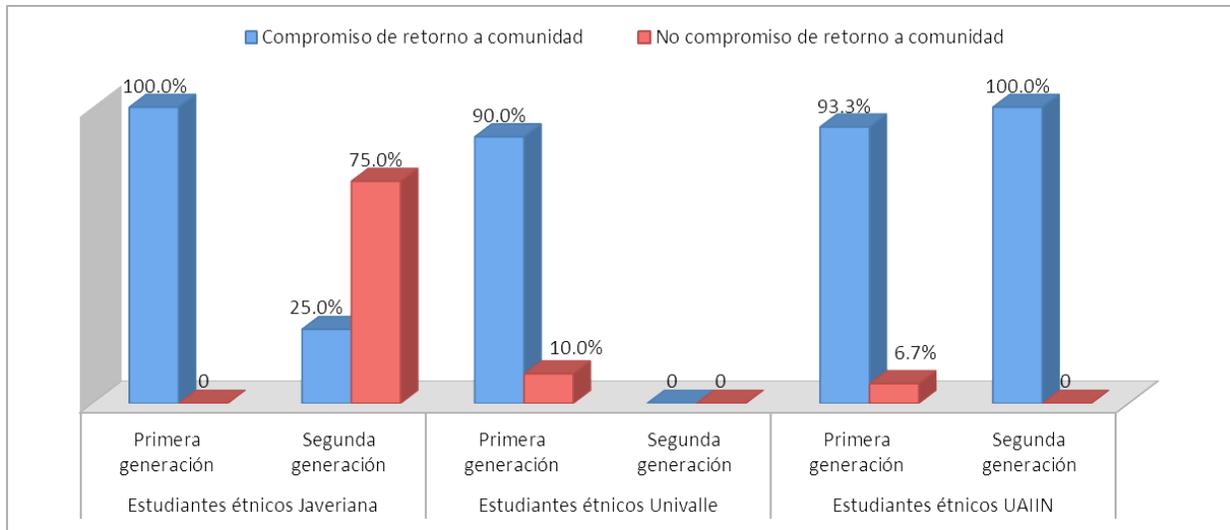


Figura 23. Compromiso de retorno a las comunidades de origen de los estudiantes étnicos de primera y segunda generación

Fuente: Investigador, elaboración propia, 2015.

En cuanto a la variable *Fuentes de financiación de matrícula*, se encuentra que para la primera generación de estudiantes étnicos la fuente de financiación predominante, en estudiantes de universidad propia (UAIIN), es con recursos propios en un 87.5 %, en estudiantes de universidad privada (Javeriana) con becas no gubernamentales en un 50 %, y en estudiantes de la universidad pública las fuentes son diversas, así: recursos familiares en un 38.5 %, recursos propios en un 30.8 %, siendo más baja la proporción de becas, 15.4 % para beca gubernamental y 15.4 % mediante crédito Icetex.

En este mismo sentido, para los estudiantes étnicos de segunda generación las fuentes de financiación de matrícula predominantes son: estudiantes de universidad propia (UAIIN) con recursos de la comunidad en un 100 %, estudiantes de universidad privada (Javeriana) recursos familiares en un 50 %, y Crédito Icetex en un 33.3 % (Figura 24).

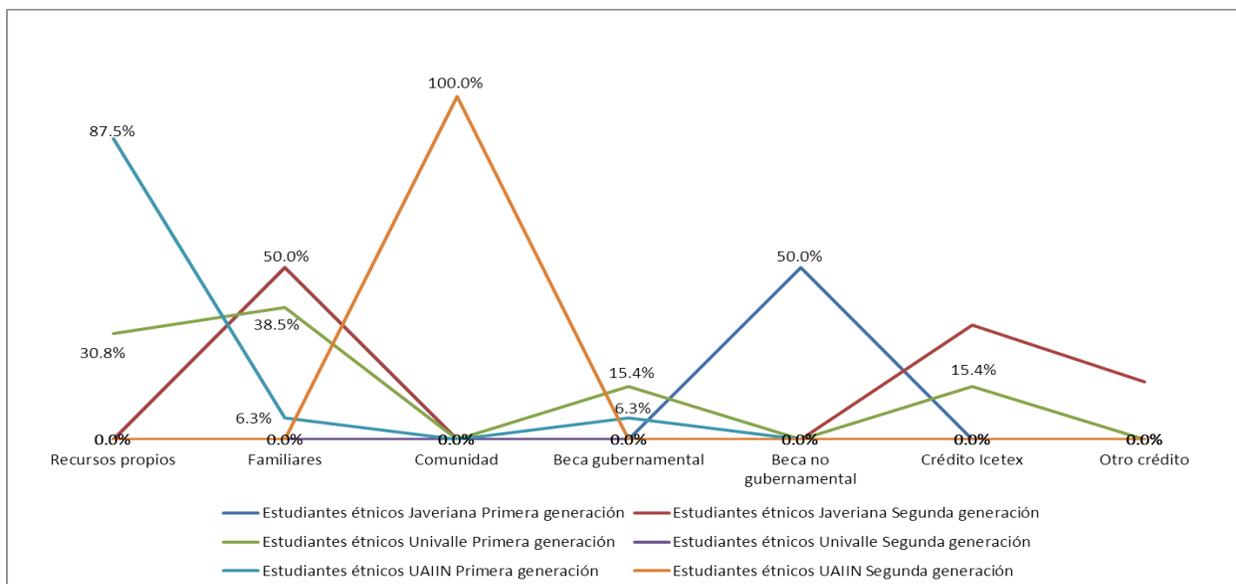


Figura 24. Fuentes de financiación de matrículas de estudiantes étnicos de primera y segunda generación

Fuente: Investigador, elaboración propia, 2015.

En cuanto a la variable *Fuentes de financiación para manutención*, se encuentra que para la primera generación de estudiantes étnicos la fuente de financiación predominante, en estudiantes de universidad propia (UAIIN), es la de recursos propios en un 75 %, en estudiantes de universidad privada (Javeriana) las fuentes predominantes son diversas: 50 % recursos familiares, 25 % beca no gubernamental y 25 % crédito Icetex; y en estudiantes de la universidad pública (Univalle) predominan en un 46.2 % los recursos familiares, en un 15.4 % beca gubernamental, y en un 16.7 % el crédito Icetex.

En este mismo sentido, para los estudiantes étnicos de segunda generación, las fuentes de financiación para manutención predominantes son: estudiantes de universidad propia (UAIIN) con recursos propios en un 64.2 %, familiares en un 28.6 %; y en estudiantes de la universidad privada (Javeriana) predominan en un 66.7 % los recursos familiares y en un 16.7 % el crédito Icetex (Figura 25).

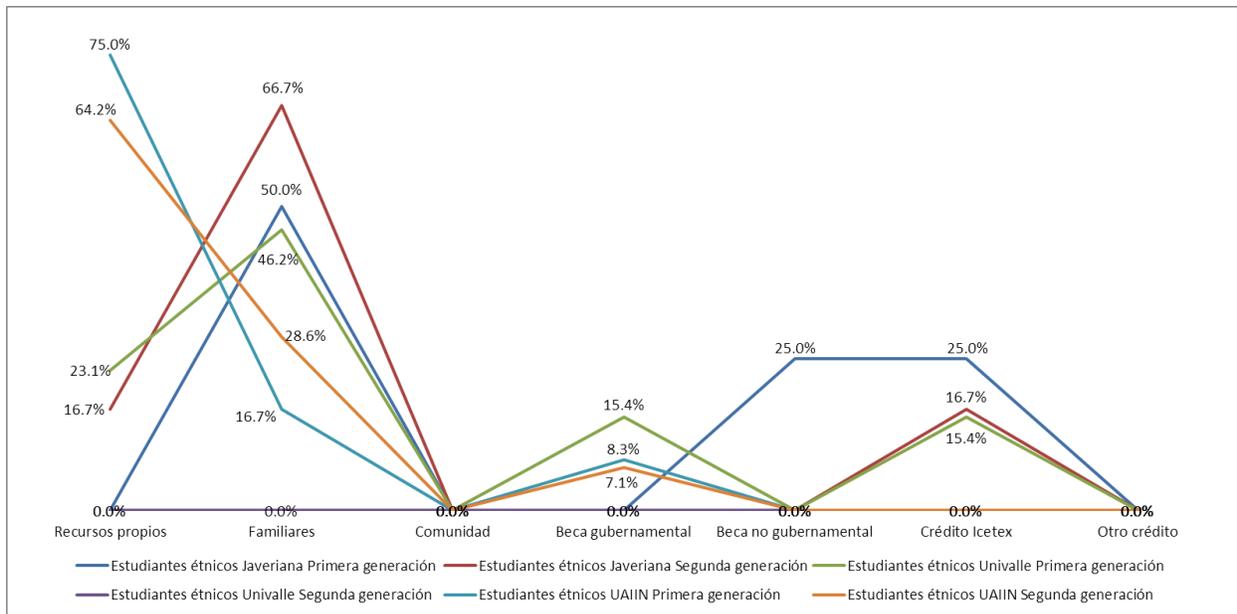


Figura 25. Fuentes de financiación para manutención de estudiantes étnicos de primera y segunda generación

Fuente: Investigador, elaboración propia, 2015.

En resumen, se observa en la valoración de las condiciones de acceso, en términos generales, que en los intentos de ingresos predomina, para la primera generación, el ingreso en el primer intento en la universidad propia (UAIIN) y privada (Javeriana). En el tipo de ingreso predomina en ambas generaciones el ingreso normal. En cuanto a los exámenes de estado como requisito para el acceso a la universidad, en la primera generación, para la universidad propia (UAIIN), aparece en un 50 %. En este sentido, la exigencia de puntaje mínimo solamente se presenta en Univalle, en un 100 %.

En cuanto a la decisión de ingreso a la universidad predomina en ambas generaciones la elección personal; solamente en estudiantes de universidad propia (UAIIN) tiene incidencia la comunidad y la familia. Sobre el compromiso de retorno a la comunidad de origen después del

egreso, es alto para ambas generaciones, siendo el más bajo el de la universidad privada de segunda generación, en un 25 %.

De otra parte, con respecto a las fuentes de financiación de la matrícula, en el grupo de primera generación es más frecuente la financiación mediante beca, especialmente en la universidad privada, y de recursos propios en la universidad propia; en tanto, en la segunda generación, aumenta la financiación con recursos propios. Y, de otra parte, en relación con las fuentes de financiación de manutención, en ambas generaciones predominan los recursos familiares y los recursos propios.

Cuestionario Parte D “Condiciones de permanencia”.

En este apartado se muestran los resultados logrados al procesar la información del instrumento de naturaleza cuantitativa denominado Encuesta “Caracterización de las trayectorias educativas de estudiantes étnicos”. Específicamente aquí se establecen los resultados de la parte D “Condiciones de permanencia a la universidad”. El objetivo de este nivel de descripción es delimitar condiciones de permanencia de los estudiantes étnicos de tres tipos de universidades: pública, privada y propia.

Los resultados de los aspectos sociodemográficos se consideran a partir de aspectos como: número de periodos académicos matriculados, número de asignaturas matriculadas, promedio académico, acompañamiento, tipo de evaluación, carga académica.

En cuanto a la variable *Periodos académicos matriculados*, en la primera generación los periodos académicos matriculados se concentran en los primeros semestres: segundo semestre para estudiantes étnicos de la universidad privada (Javeriana); y un 50 % en la universidad pública entre el tercer y sexto semestres. Para el caso de la universidad propia (UAIIN), el 100 %

se halla cursando el primer semestre. En la segunda generación, para el caso de la universidad propia (UAIIN), el 100 % de los estudiantes está en primer semestre, y en la universidad privada (Javeriana) el 50 % de los estudiantes se concentra entre el segundo y cuarto semestres.

De otra parte, en relación con asignaturas matriculadas se encuentra que, en la primera generación, el número de asignaturas matriculadas actualmente se da de la siguiente manera: el 40 % entre cinco y seis asignaturas en la universidad privada (Javeriana), el 84.6 % entre cuatro y seis, en la universidad pública (Univalle). Para el caso de la segunda generación, el número de asignaturas matriculadas actualmente se distribuye así: el 100 % de cinco a siete asignaturas para la universidad privada (Javeriana) y el 100 % de cuatro asignaturas para la universidad propia (UAIIN).

Además, los promedios académicos más altos correspondientes al rango 4.6 a 5 se hallan en los estudiantes de segunda generación de la universidad propia (UAIIN) en un 100 %; y los más bajos se ubican en el grupo de segunda generación de la universidad privada (Javeriana) en un 60 %, en un rango de 3.1 a 3.5; seguido de los estudiantes de primera generación de la universidad pública (Univalle) en un 54.5 %, en un rango de 3.6 a 4 (Figura 26).

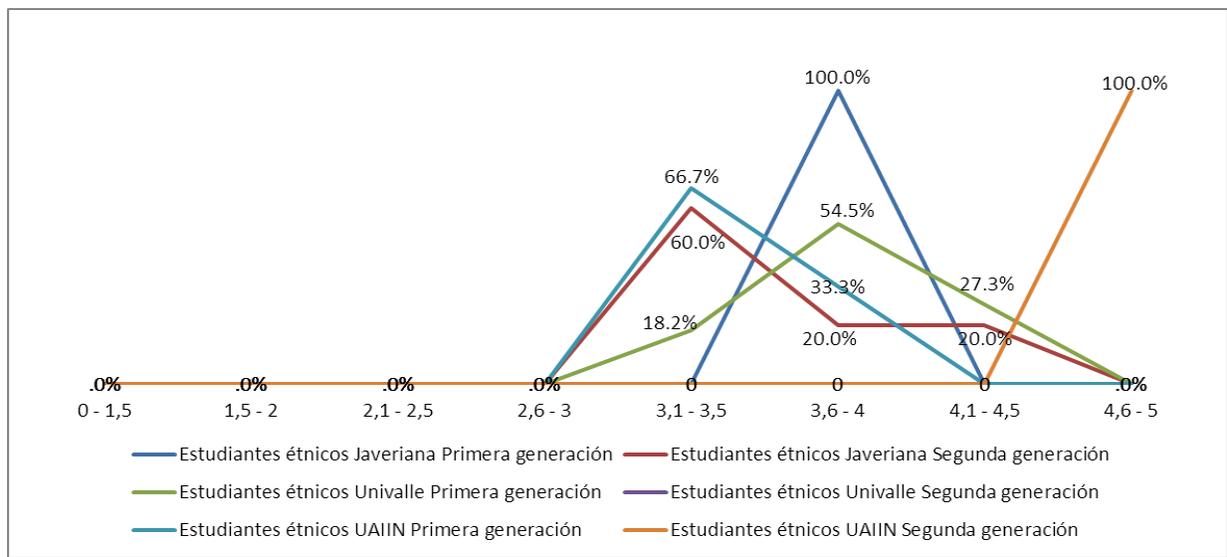


Figura 26. Promedio académico de estudiantes étnicos de primera y segunda generación

Fuente: Investigador, elaboración propia, 2015.

En la variable de *Acompañamiento*, entre los estudiantes de primera generación se observa un mayor acompañamiento en la universidad propia (UAIIN) en un 100 %, seguido de la universidad privada (Javeriana), en un 60 %; en comparación con la universidad pública donde el acompañamiento es muy bajo, en un 23.1 %. El acompañamiento para la segunda generación solamente se da en la universidad privada (Javeriana), en un 83.3 % (Figura 27).

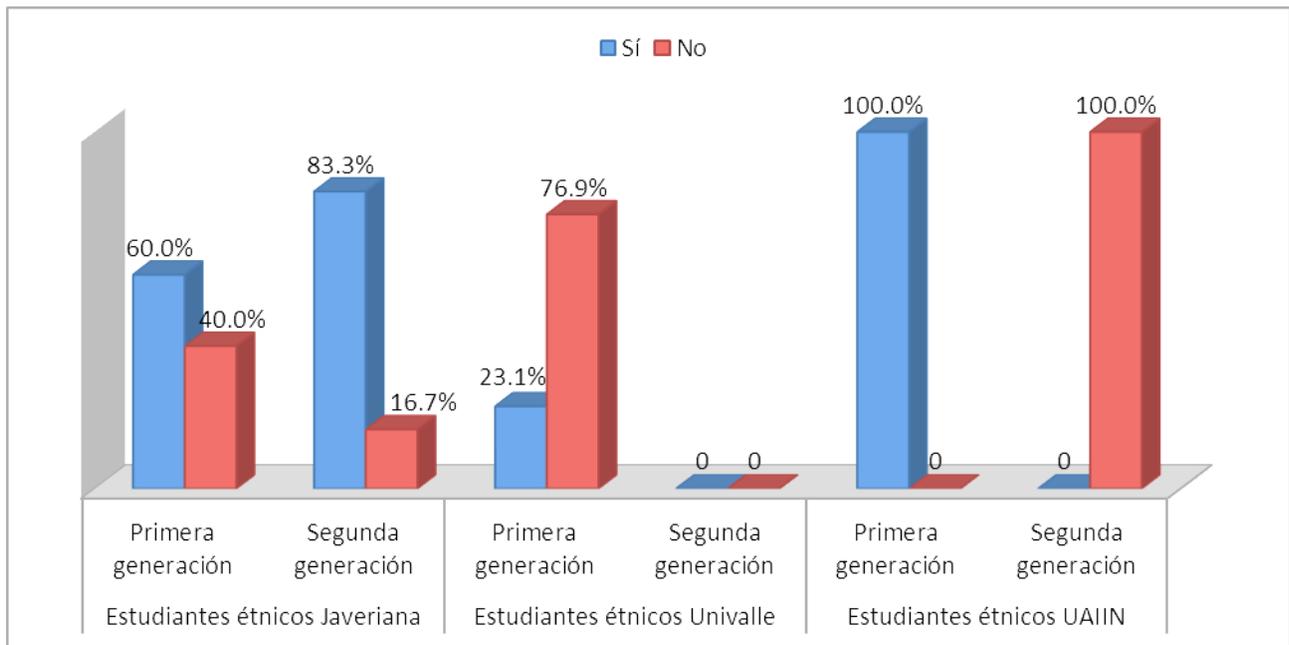


Figura 27. Acompañamiento de estudiantes étnicos de primera y segunda generación

Fuente: Investigador, elaboración propia, 2015.

En la variable *Tipo de evaluación* se privilegia, en todos los casos de primera y segunda generación, para todas las universidades, la evaluación regular en un 100 % (Figura 28).

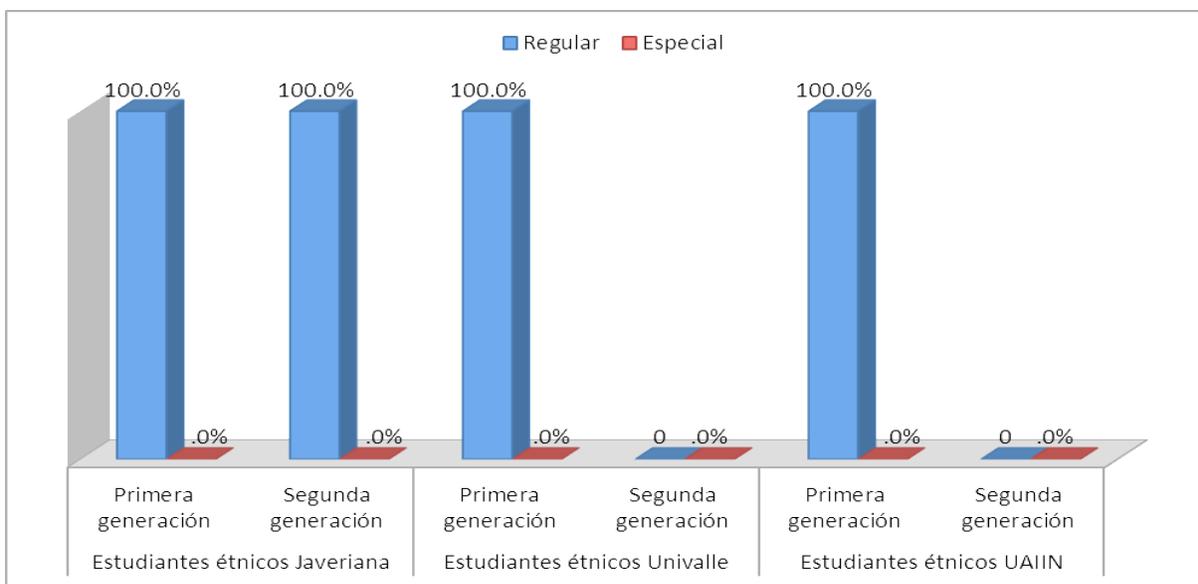


Figura 28. Tipo de evaluación de estudiantes étnicos de primera y segunda generación

Fuente: Investigador, elaboración propia, 2015.

En cuanto a la variable *Carga académica* se observa que, usualmente, se asume el 100 % para los estudiantes de universidad privada (Javeriana) y propia (UAIIN), en tanto para la universidad pública corresponde a un 90.9 % (Figura 29).

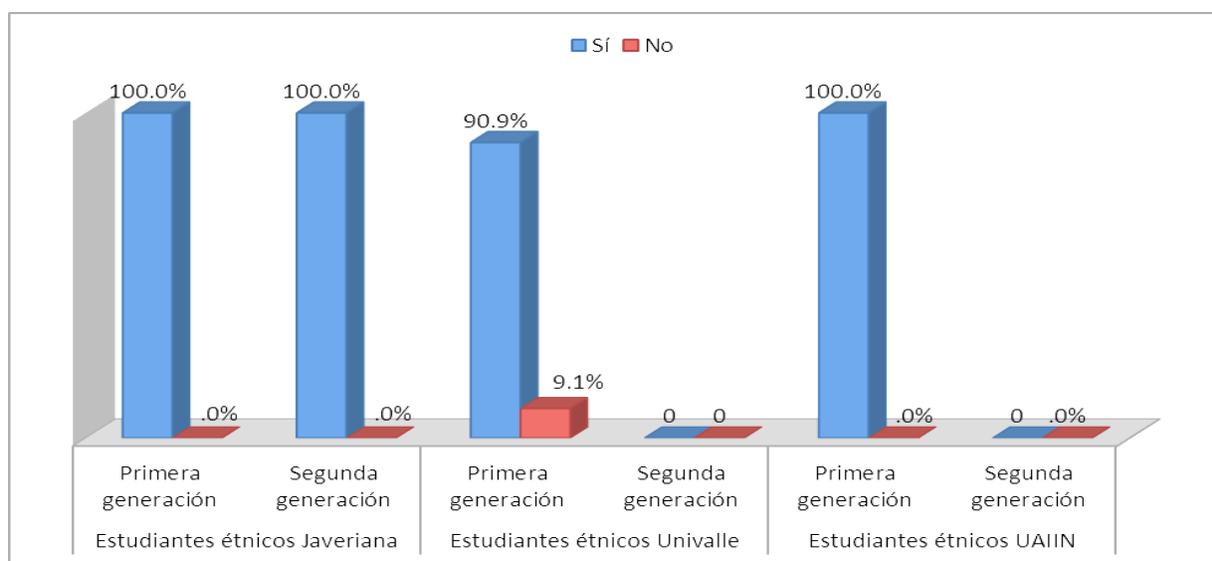


Figura 29. Carga académica de estudiantes étnicos de primera y segunda generación

Fuente: Investigador, elaboración propia, 2015.

En general, se observa que los estudiantes de segunda generación tienen mayores condiciones para la permanencia que los estudiantes de primera generación, especialmente en las universidades privada (Javeriana) y propia (UAIIN).

Cuestionario Parte E “Aspectos asociados a pertinencia y calidad”.

En este apartado se muestran los resultados logrados al procesar la información del instrumento de naturaleza cuantitativa denominado Encuesta “Caracterización de las trayectorias educativas de estudiantes étnicos”. Específicamente aquí se establecen los resultados de la parte E “Aspectos asociados a pertinencia y calidad”. En este orden de ideas, primero se exponen los resultados asociados a pertinencia y seguidamente los asociados a calidad. El objetivo de este nivel de descripción es delimitar los aspectos asociados a pertinencia y calidad en los estudiantes étnicos de tres tipos de universidades: pública, privada y propia.

Así, en relación con pertinencia, se tiene que los resultados de los datos cuantitativos para cada grupo, primera y segunda generación, se dan de la siguiente forma. Para los primeros, la universidad propia (UAIIN) presenta los más altos niveles de pertinencia. Seguida de la universidad privada (Javeriana), en donde desciende la pertinencia en aspectos como: desconocimiento de lo que es una política universitaria de cultura dominante, y bajos niveles en conocimiento en clase proveniente de grupos afro e indígenas. Y, por último, la universidad pública, en la cual varios aspectos asociados a la pertinencia se hallan bajos considerando su aporte a una educación realmente pertinente, como: presencia alta de políticas asociadas a la cultura dominante, falta visibilizar la diversidad como fortaleza de la universidad (38.5 %) e incorporar el conocimiento afro e indígena a sus clases (33.3 %) y la falta de una educación orientada a superar prejuicios y estigmatización (15.4 %). (Figura 30).

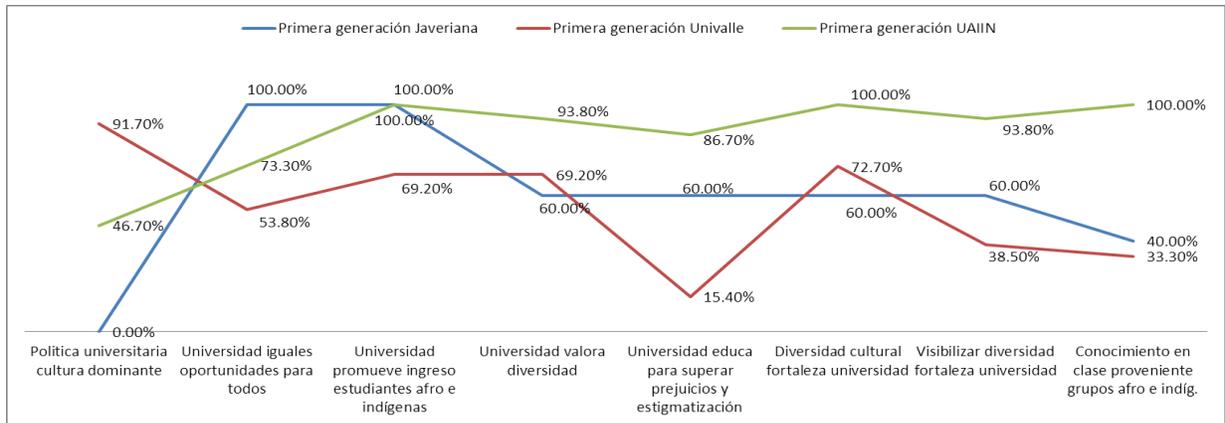


Figura 30. Aspectos vinculados a la pertinencia en estudiantes étnicos de primera generación

Fuente: Investigador, elaboración propia, 2015.

De otro lado, para los estudiantes étnicos de segunda generación, de universidad privada y propia, ambas presentan altos niveles de pertinencia, diferenciándose en aspectos que resultan más altos para la universidad privada (Javeriana) en la educación para superar prejuicios y estigmatización (40 %); igualmente, el reconocimiento de políticas universitarias desde la cultura dominante es inexistente (0 %); en tanto son más altos para la universidad propia (UAIIN) aspectos como: conocimiento en clase proveniente de grupos afro e indígenas (100 %), y valoración y fortaleza de la diversidad cultural (100 %) (Figura 31).

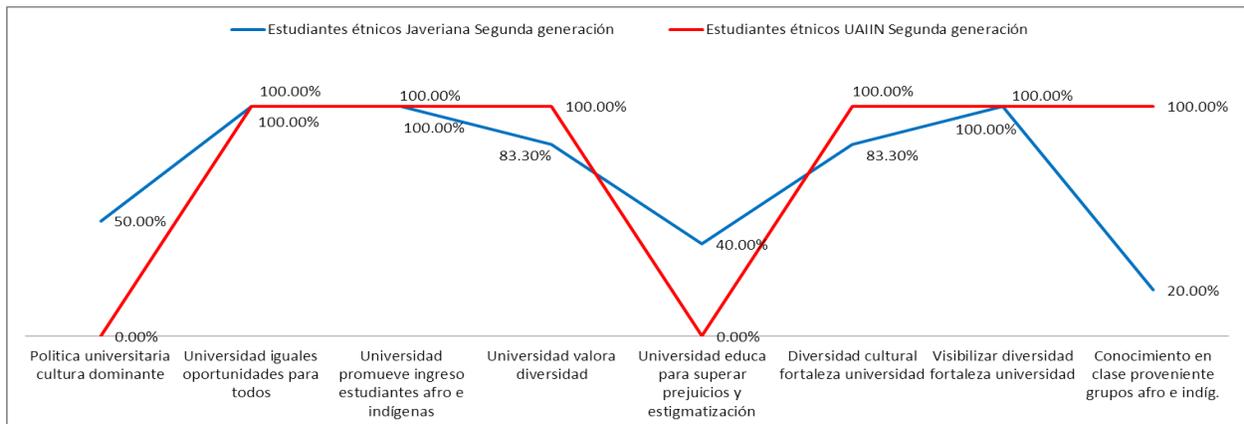


Figura 31. Aspectos vinculados a la pertinencia en estudiantes étnicos de segunda generación

Fuente: Investigador, elaboración propia, 2015.

En general tanto para la primera como para la segunda generación, la universidad propia (UAIIN) presenta los mayores niveles de pertinencia de acuerdo con los aspectos valorados y contrastados entre las tres universidades.

En cuanto a los resultados asociados a los aspectos de calidad, desde los datos cuantitativos para cada grupo, primera y segunda generación, se dan de la siguiente forma: En el caso de los primeros, los aspectos considerados para calidad desde la perspectiva de la diversidad cultural son más altos para la universidad propia (UAIIN) en la mayoría de los aspectos contemplados. Los aspectos que inciden negativamente en la calidad en la universidad privada (Javeriana) son: la discriminación por motivos étnicos, la poca comprensión de los docentes sobre las necesidades y recursos de los estudiantes étnicos, que va de la mano de la baja adaptación de las clases a ello. Y, finalmente, en el caso de la universidad pública (Univalle) se encuentran: poco respeto de los profesores por la diversidad étnica, los profesores no comprenden las necesidades ni los recursos de los estudiantes étnicos, las clases no se enriquecen con los saberes culturales ni desde el docente ni desde los estudiantes (Figura 32).

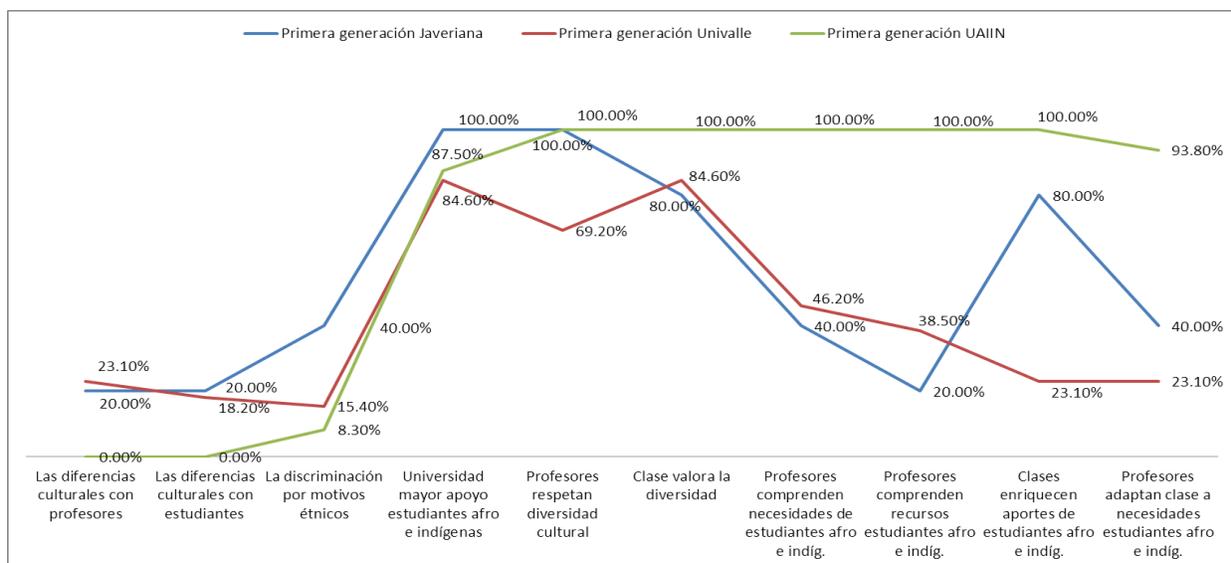


Figura 32. Aspectos vinculados a la calidad en estudiantes étnicos de primera generación

Fuente: Investigador, elaboración propia, 2015.

De otro lado, para los estudiantes étnicos de segunda generación, los aspectos considerados para calidad desde la perspectiva de la diversidad cultural son más altos para la universidad propia (UAIIN), en la mayoría de los aspectos contemplados. Los aspectos que inciden negativamente en la calidad en la universidad privada (Javeriana) son: la poca comprensión de los docentes sobre las necesidades y recursos de los estudiantes étnicos, que va de la mano de la baja adaptación de las clases a ello (Figura 33).

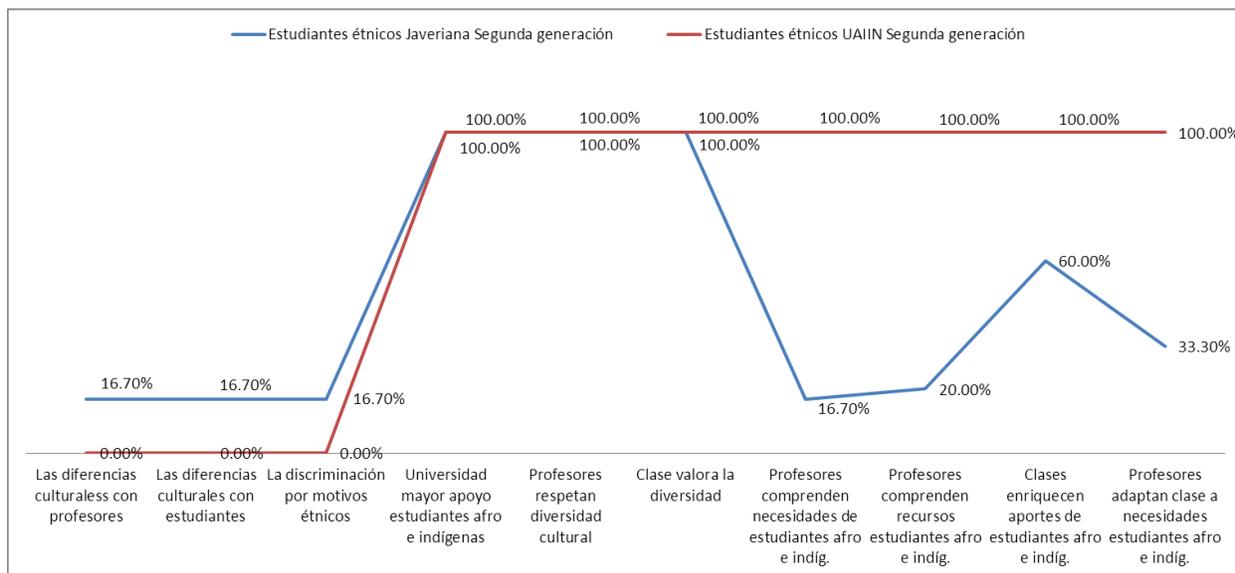


Figura 33. Aspectos vinculados a la calidad en estudiantes étnicos de segunda generación

Fuente: Investigador, elaboración propia, 2015.

En general, tanto para la primera como para la segunda generación, la universidad propia (UAIIN) presenta los mayores niveles de pertinencia, de acuerdo con los aspectos valorados y contrastados entre las tres universidades.

Resultados comparativos de estudiantes étnicos desde datos cualitativos.

Desde los datos cualitativos logrados a partir del procesamiento de información de instrumentos cualitativos, como la entrevista semiestructurada y observación no participante, el

comparativo entre los estudiantes étnicos se establece a partir de las categorías de pertinencia y calidad, desde cuatro perspectivas de política pública educativa⁴³, a saber: Perspectiva desde la OMC, Perspectiva desde el BID, Perspectiva desde la FSM, y Perspectiva desde la Unesco. Aquí vale la pena puntualizar que, anteriormente⁴⁴, se consideró que hay dos tendencias enfrentadas con sus diferentes matices. Por un lado está la tendencia que impulsa la Organización Mundial del Comercio, la que a su vez es matizada por el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo; por otro lado, está la tendencia que impulsa el Foro Social Mundial, la cual está en contraposición abierta a la propuesta de la Organización Mundial del Comercio y es matizada por los planteamientos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - Unesco.

Entrevista semiestructurada: Comparativo de pertinencia en los estudiantes étnicos.

Este apartado contiene la descripción de los datos cualitativos; se hizo un comparativo entre estudiantes étnicos de universidad pública, privada y propia a partir de las subcategorías emergentes en la valoración de las tendencias de la pertinencia, donde se identifican tres perspectivas vinculadas con las tendencias de las políticas públicas de educación asociadas a la influencia de diversos organismos internacionales como OMC, FSM, BID y Unesco. El objetivo de este nivel de descripción de los resultados está orientado a establecer las percepciones sobre la pertinencia, que en el nivel de análisis permitirán identificar los obstáculos y oportunidades de la Educación Superior intercultural para estudiantes étnicos (Tabla 10).

⁴³ Ver Figura 1. Tendencias en políticas públicas.

⁴⁴ Esta perspectiva, en detalle, se presentó con anterioridad en la sección “Educación superior y organismos internacionales”.

Tabla 10.

Comparativo de los estudiantes étnicos en relación con el tipo de perspectiva de pertinencia

CATEGORÍAS		Estudiante	Estudiante	Estudiante
POR	SUBCATEGORÍAS	étnico	étnico	étnico
PERSPECTIVAS		privado	público	propio
Pertinencia 1.	Ninguna	0%	0%	0%
OMC	SUBTOTALES	0%	0%	0%
Pertinencia 3.	Importancia de los conocimientos propios y/o occidentales depende de su adecuación a las necesidades de la comunidad de origen	0%	100%	0%
BID	SUBTOTALES	0%	100%	0%
Pertinencia 2.	Educación como derecho por igual para todos.	100.0%	100.0%	0.0%
FSM	SUBTOTALES	100.0%	100.0%	0.0%
	Sentidos de la educación	0.0%	20.6%	13.3%
	Fortalecimiento de los vínculos con la comunidad de origen en el territorio	26.7%	11.8%	33.3%
	Devenir de las identidades culturales en la universidad	13.3%	23.5%	20.0%
	Necesidad de reconocimiento cultural y/o jurídico	6.7%	14.7%	6.7%
Pertinencia 4.	Importancia de los conocimientos propios y/o occidentales depende de su adecuación a las necesidades de la comunidad de origen	0.0%	8.8%	13.3%
Unesco	Formas de articulación de la diversidad cultural a las dinámicas universitarias	46.7%	20.6%	13.3%
	Necesidad de contar con el apoyo familiar en el proceso académico	6.7%	0.0%	0.0%
	SUBTOTALES	100.0%	100.0%	100.0%

Fuente: Investigador, elaboración propia, 2015.

Los resultados de los datos cualitativos se obtuvieron del procesamiento de la información contenida en los registros logrados sobre los instrumentos: entrevista semiestructurada y observación no participante. En relación con los datos cualitativos de pertinencia, se hace un comparativo entre estudiantes étnicos de universidad pública, privada y propia, a partir de la valoración de la pertinencia, la tendencia presente en la perspectiva y las subcategorías emergentes que para el caso son:

- Aspecto 1. Sentidos de la educación.
- Aspecto 2. Fortalecimiento de los vínculos con la comunidad de origen en el territorio.
- Aspecto 3. Devenir de las identidades culturales en la universidad.
- Aspecto 4. Necesidad de reconocimiento cultural y/o jurídico.
- Aspecto 5. La importancia de los conocimientos propios y/o occidentales depende de su adecuación a las necesidades de la comunidad de origen.
- Aspecto 6. Formas de articulación de la diversidad cultural a las dinámicas universitarias.
- Aspecto 7. Necesidad de contar con el apoyo familiar en el proceso académico.

Perspectiva de pertinencia desde la OMC en estudiantes étnicos. En general ninguno de los grupos de estudiantes étnicos valora la pertinencia desde la perspectiva de la OMC.

Perspectiva de pertinencia desde el BID en estudiantes étnicos. En este caso, se halla solamente el grupo de estudiantes étnicos de universidad pública, quienes valoran la pertinencia desde la perspectiva del BID; señalan solo el aspecto 5 “Importancia de los conocimientos propios y/o occidentales depende de su adecuación a las necesidades de la comunidad de origen”, con un 100 %.

Perspectiva de pertinencia desde el FSM en estudiantes étnicos. Se identifica que los grupos de estudiantes étnicos de universidad pública y privada valoran la pertinencia desde la perspectiva del FSM, quienes señalan un solo aspecto asociado a la “educación como derecho por igual para todos”, en ambos casos con un 100 %.

Perspectiva de pertinencia desde la Unesco en estudiantes étnicos. En relación con la valoración de esta perspectiva desde los tres grupos de estudiantes étnicos: privado, público y propio, se establecen los siguientes aspectos como significativos frente a este tipo de pertinencia:

- Aspecto 1. Sentidos de la educación.
- Aspecto 2. Fortalecimiento de los vínculos con la comunidad de origen en el territorio.
- Aspecto 3. Devenir de las identidades culturales en la universidad.
- Aspecto 4. Necesidad de reconocimiento cultural y/o jurídico.
- Aspecto 5. La importancia de los conocimientos propios y/o occidentales depende de su adecuación a las necesidades de la comunidad de origen.
- Aspecto 6. Formas de articulación de la diversidad cultural a las dinámicas universitarias.

En la Figura 34 se muestra en sentido vertical la ubicación de cada grupo frente a cada aspecto, y en sentido horizontal se evidencia la posición de cada grupo en relación con todos los aspectos contemplados.

De acuerdo con los aspectos significativos para la perspectiva de pertinencia Unesco, a continuación se describen los resultados para cada grupo: universidad privada (estudiante étnico privado), universidad pública (estudiante étnico público) y universidad propia (estudiante étnico propio).

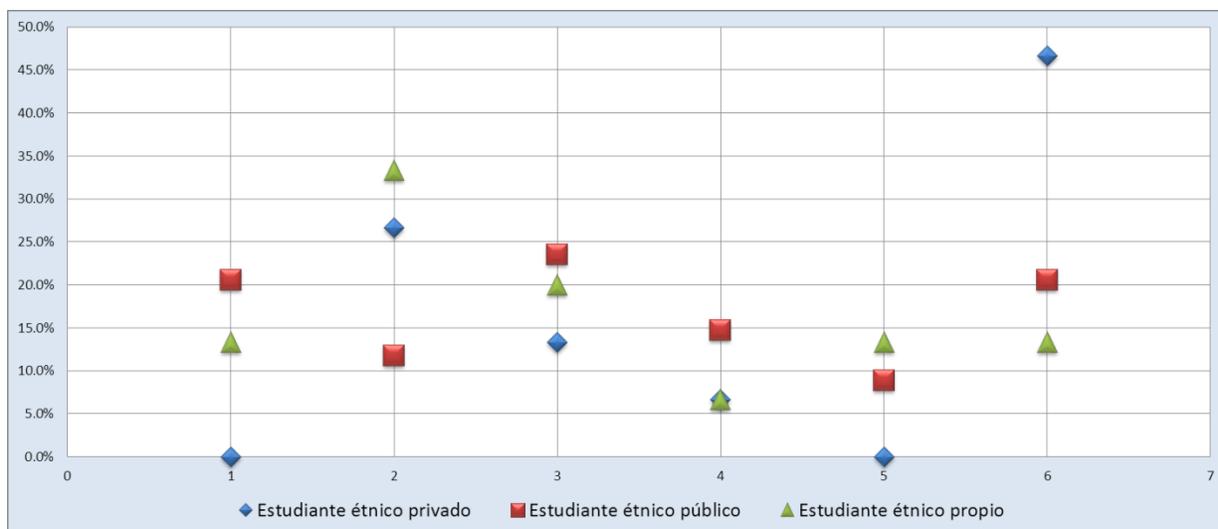


Figura 34. Comparativo de estudiantes étnicos sobre la perspectiva de pertinencia Unesco

Fuente: Investigador, elaboración propia, 2015.

Universidad privada.

Entre los aspectos de pertinencia Unesco de mayor nivel de relevancia están:

- El aspecto 6 “Formas de articulación de la diversidad cultural a las dinámicas universitarias”, con un 46.7 %.
- El aspecto 2 “Fortalecimiento de los vínculos con la comunidad de origen en el territorio”, con un 26.7 %.

Igualmente, entre los aspectos de menor relevancia se encuentran:

- El aspecto 3 “Devenir de las identidades culturales en la universidad”, con un 13.3 %.
- El aspecto 4 “Necesidad de reconocimiento cultural y/o jurídico”, con un 6.7 %.

Universidad pública.

Entre los aspectos de pertinencia Unesco de mayor nivel de relevancia están:

- El aspecto 3 “Devenir de las identidades culturales en la universidad”, con un 23.5 %.

- Los aspectos 6 “Formas de articulación de la diversidad cultural a las dinámicas universitarias” y 1 “Sentidos de la educación” con un 20.6 % cada uno.

Igualmente, entre los aspectos de menor relevancia se encuentran:

- El aspecto 4 “Necesidad de reconocimiento cultural y/o jurídico”. con un 14.7 %.
- El aspecto 2 “Fortalecimiento de los vínculos con la comunidad de origen en el territorio”, con un 11.8 %.
- El aspecto 5 “Importancia de los conocimientos propios y/o occidentales depende de su adecuación a las necesidades de la comunidad de origen”, con un 8.8 %.

Universidad propia.

Entre los aspectos de pertinencia Unesco de mayor nivel de relevancia están:

- El aspecto 2 “Fortalecimiento de los vínculos con la comunidad de origen en el territorio”, con un 33.3 %.
- El aspecto 3 “Devenir de las identidades culturales en la universidad”, con un 20 %.

Igualmente, entre los aspectos de menor relevancia se encuentran:

- Los aspectos 1 “Sentidos de la educación”, 5 “Importancia de los conocimientos propios y/o occidentales depende de su adecuación a las necesidades de la comunidad de origen” y 6 “Formas de articulación de la diversidad cultura a las dinámicas universitarias”, con un 13.3 % cada uno.
- El aspecto 4 “Necesidad de reconocimiento cultural y/o jurídico”, con un 6.7 %.

A partir de lo anterior, se establece que existe una convergencia entre los estudiantes étnicos de las universidades:

- Privada y propia en el aspecto 4 “Necesidad de reconocimiento cultural y/o jurídico”.
Para ambos casos es una relevancia baja.

Aparecen también una serie de divergencias entre estudiantes étnicos de universidades:

- Privada y propia en el aspecto 6 “Formas de articulación de la diversidad cultura a las dinámicas universitarias”. Siendo más relevante para la privada que para la propia.
- Privada y pública en el aspecto 3 “Devenir de las identidades culturales en la universidad”. Siendo más relevante para la pública y menos para la privada. La propia se ubica en una posición intermedia.
- Pública frente a privada y propia en el aspecto 5 “Importancia de los conocimientos propios y/o occidentales depende de su adecuación a las necesidades de la comunidad de origen”. Siendo más relevante para la propia y menos para la pública. La privada está más cercana a la posición de la universidad propia.

Entrevista semiestructurada: Comparativo de calidad en los estudiantes étnicos.

El objetivo de este nivel de descripción de los resultados está orientado a establecer las percepciones sobre la calidad que en el nivel de análisis permitirán identificar los obstáculos y oportunidades de la Educación Superior intercultural para estudiantes étnicos. Los resultados de los datos cualitativos se obtuvieron del procesamiento de la información contenida en los registros logrados sobre los instrumentos: entrevista semiestructurada y observación no participante. En relación con los datos cualitativos de calidad, se hace un comparativo entre estudiantes étnicos de universidad pública, privada y propia a partir de la valoración de la calidad, la tendencia presente en la perspectiva y las subcategorías emergentes, que para el caso son:

- Aspecto 1. Condiciones de acceso a la Educación Superior.
- Aspecto 2. Aspectos de permanencia en la Educación Superior.
- Aspecto 3. Características de los docentes.

- Aspecto 4. Condiciones físicas de infraestructura.
- Aspecto 5. Procesos de investigación.
- Aspecto 6. Certificación de la universidad.
- Aspecto 7. Diseños curriculares que adoptan conocimientos culturales.

Tabla 11.

Comparativo de los estudiantes étnicos en relación con el tipo de perspectiva de calidad

CATEGORÍAS POR PERSPECTIVA	SUBCATEGORÍAS	Estudiante étnico privado	Estudiante étnico público	Estudiante étnico propio
Calidad 1. OMC	Condiciones de acceso a la Educación Superior	42.9%	0.0%	0.0%
	Aspectos de permanencia en la Educación Superior	21.4%	0.0%	0.0%
	Características de los docentes	14.3%	66.7%	0.0%
	Condiciones físicas de infraestructura	14.3%	16.7%	0.0%
	Procesos de investigación	0.0%	16.7%	0.0%
	Certificación de la universidad	7.1%	0.0%	0.0%
Calidad 3. BID	Condiciones de acceso a la Educación Superior	50.0%	29.7%	0.0%
	Aspectos de permanencia en la Educación Superior	50.0%	51.4%	0.0%
	Diseños curriculares que adoptan conocimientos culturales	0.0%	13.5%	0.0%
	Características de los docentes	0.0%	5.4%	0.0%
Calidad 4. UNESCO	Condiciones de acceso a la Educación Superior	6.3%	0.0%	12.5%
	Aspectos de permanencia en la Educación Superior	6.3%	12.5%	50.0%
	Diseños curriculares que adoptan conocimientos culturales	25.0%	25.0%	25.0%
	Características de los docentes	25.0%	45.8%	12.5%
	Condiciones físicas de infraestructura	25.0%	16.7%	0.0%
	Procesos de investigación	6.3%	0.0%	0.0%

Fuente: Investigador, elaboración propia, 2015.

Perspectiva de calidad desde la OMC en estudiantes étnicos. En relación con la valoración de esta perspectiva desde los tres grupos de estudiantes étnicos: privado, público y propio, se establecen los siguientes aspectos como significativos frente a este tipo de calidad desde la OMC.

- Aspecto 1. Condiciones de acceso a la Educación Superior.
- Aspecto 3. Características de los docentes.

En la Figura 35 se muestra, en sentido vertical, la ubicación de cada grupo frente a cada aspecto, y en sentido horizontal se evidencia la posición de cada grupo en relación con todos los aspectos contemplados.

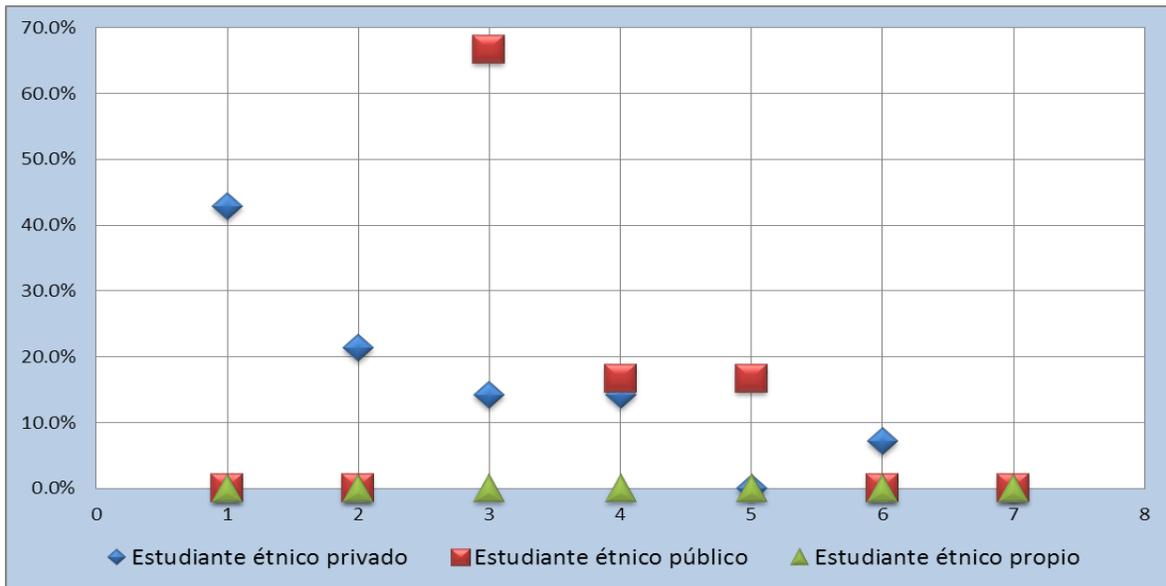


Figura 35. Comparativo de estudiantes étnicos sobre la perspectiva de calidad OMC

Fuente: Investigador, elaboración propia, 2015.

De acuerdo con los aspectos significativos para la perspectiva de calidad OMC, a continuación se describen los resultados para cada grupo: universidad privada (estudiante étnico privado), universidad pública (estudiante étnico público) y universidad propia (estudiante étnico propio).

Universidad privada.

Entre los aspectos de calidad OMC de mayor nivel de relevancia están:

- El aspecto 1 “Condiciones de acceso a la Educación Superior”, con un 42.9 %.
- El aspecto 2 “Permanencia en la Educación Superior”, con un 21.4 %.

Igualmente, con una menor relevancia se encuentra:

- Los aspectos 3 “Características de los docentes” y 4 “Condiciones físicas” de infraestructura, con un 14.3 % cada uno.
- El aspecto 6 “Certificación de la universidad”, con un 7,1 %.

Universidad pública.

El aspecto de calidad OMC de mayor nivel de relevancia:

- El aspecto 3 “Características de los docentes”, con un 66.7 %.

Igualmente, entre los aspectos de menor relevancia se encuentran:

- Los aspectos 4 “Condiciones físicas de infraestructura” y 5 “Procesos de investigación”, con un 16.7 % cada uno.

Universidad propia.

Para todos los aspectos de calidad OMC en estudiantes étnicos de universidades propias no se registran relevancias.

A partir de lo anterior se establece una divergencia entre los estudiantes étnicos de las universidades privadas y los de las universidades públicas, en el aspecto 3 “Características de los

docentes”. Siendo más relevante para los estudiantes de las universidades públicas que para los de universidades privadas.

Perspectiva de calidad desde el BID en estudiantes étnicos. En cuanto a la valoración de esta perspectiva desde los tres grupos de estudiantes étnicos: privado, público y propio, se establecen los siguientes aspectos como significativos frente a este tipo de calidad desde el BID:

- Aspecto 1. Condiciones de acceso a la Educación Superior.
- Aspecto 2. Aspectos de permanencia en la Educación Superior.

En la Figura 36 se muestra, en sentido vertical, la ubicación de cada grupo frente a cada aspecto, y, en sentido horizontal, se evidencia la posición de cada grupo en relación con todos los aspectos contemplados.

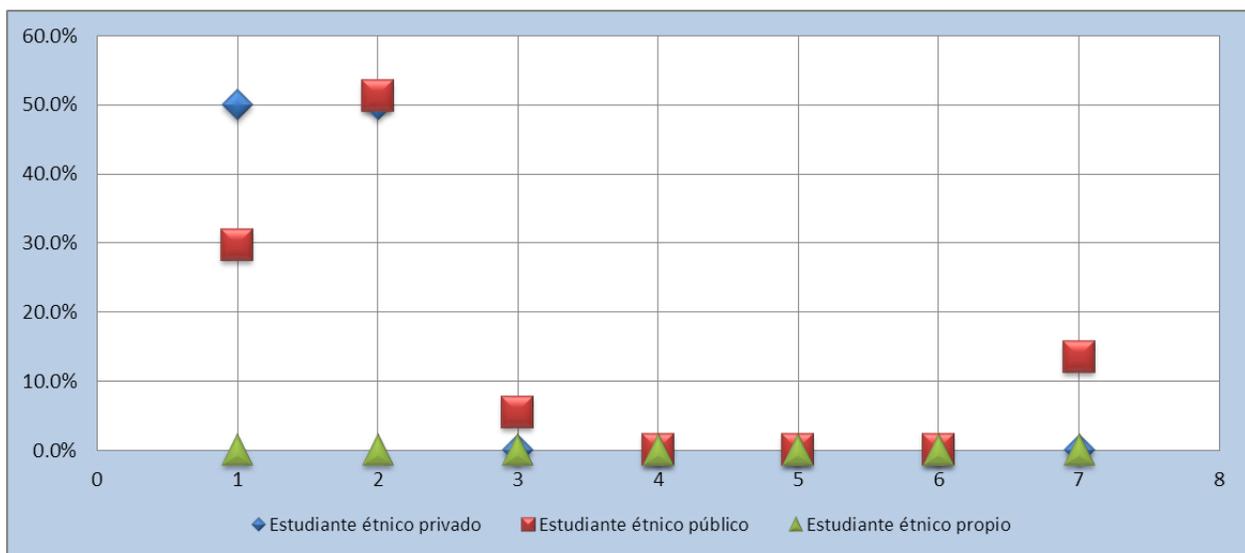


Figura 36. Comparativo de estudiantes étnicos sobre la perspectiva de calidad BID

Fuente: Investigador, elaboración propia, 2015.

De acuerdo con los aspectos significativos, a continuación se describen los resultados para cada grupo: universidad privada (estudiante étnico privado), universidad pública (estudiante étnico público) y universidad propia (estudiante étnico propio).

Universidad privada.

Entre los aspectos de calidad BID de mayor nivel de relevancia están:

- Los aspectos 1 “Condiciones de acceso a la Educación Superior” y 2 “Aspectos de permanencia en la Educación Superior”, con un 50 % cada uno.

Universidad pública.

Entre los aspectos de calidad BID de mayor nivel de relevancia están:

- El aspecto 2 “Permanencia en la Educación Superior”, con un 51.4 %.
- El aspecto 1 “Condiciones de acceso a la Educación Superior”, con un 29.7 %.

Igualmente, entre los aspectos de menor relevancia se encuentran:

- El aspecto 7 “Diseños curriculares que adoptan conocimientos culturales”, con un 13 %.
- El aspecto 3 “Características de los docentes”, con un 5.4 %.

Universidad propia.

Para todos los aspectos de calidad BID en estudiantes étnicos de universidades propias no se registran relevancias.

A partir de lo anterior, se establece una convergencia entre los estudiantes étnicos de las universidades privadas y las universidades públicas en el aspecto 2 “Permanencia en la Educación Superior”.

Perspectiva de calidad desde Unesco en estudiantes étnicos. En relación con la valoración de esta perspectiva desde los tres grupos de estudiantes étnicos: privado, público y propio, se establecen los siguientes aspectos como significativos frente a este tipo de calidad desde Unesco:

- Aspecto 2. Aspectos de permanencia en la Educación Superior.
- Aspecto 3. Características de los docentes.

- Aspecto 4. Condiciones físicas de infraestructura.
- Aspecto 7. Diseños curriculares que adoptan conocimientos culturales.

En la Figura 37 se muestra, en sentido vertical, la ubicación de cada grupo frente a cada aspecto, y, en sentido horizontal, se evidencia la posición de cada grupo en relación con todos los aspectos contemplados.

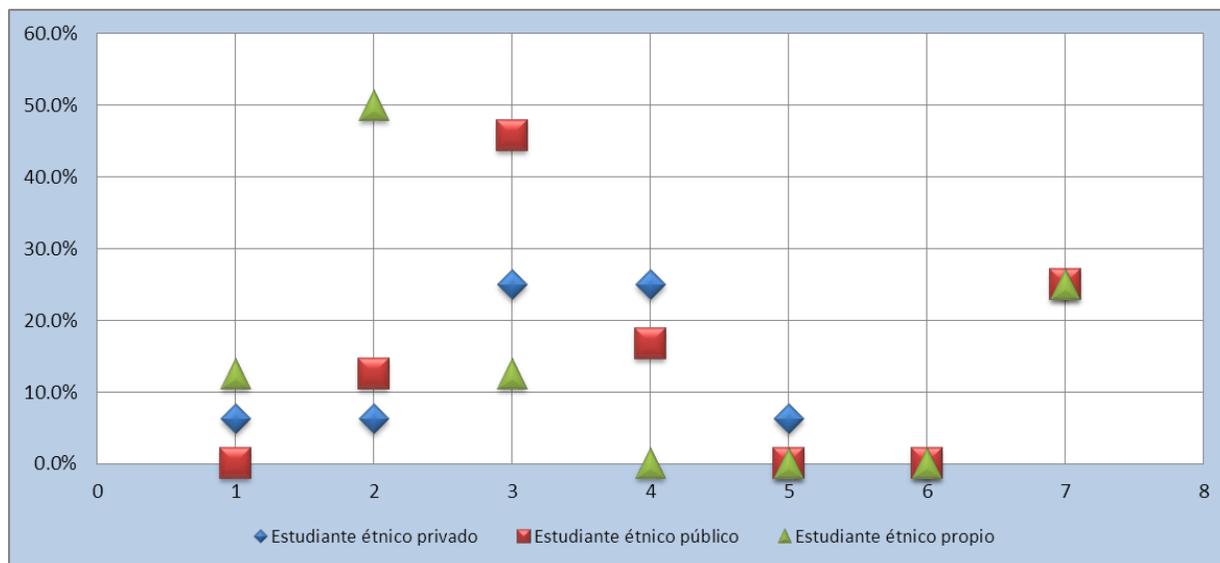


Figura 37. Comparativo de estudiantes étnicos sobre la perspectiva de calidad Unesco

Fuente: Investigador, elaboración propia, 2015.

De acuerdo con los aspectos significativos, a continuación se describen los resultados para cada grupo: universidad privada (estudiante étnico privado), universidad pública (estudiante étnico público) y universidad propia (estudiante étnico propio).

Universidad privada.

Entre los aspectos de calidad Unesco de mayor nivel de relevancia están:

- Los aspectos 3 “Características de los docentes”, 4 “Condiciones físicas de infraestructura” y 7 “Diseños curriculares que adoptan conocimientos culturales”, con un 25 % cada uno.

Igualmente, entre los aspectos de menor relevancia se encuentran:

- Los aspectos 1 “Condiciones de acceso a la Educación Superior”, 2 “Aspectos de permanencia en la Educación Superior” y 5 “Procesos de investigación”, con un 6.3 % cada uno.

Universidad pública.

Entre los aspectos de calidad Unesco de mayor nivel de relevancia están:

- El aspecto 3 “Características de los docentes”, con un 45.8 %.
- El aspecto 7 “Diseños curriculares que adoptan conocimientos culturales”, con un 25 %.

Igualmente, entre los aspectos de menor relevancia se encuentran aspectos como:

- El aspecto 4 “Condiciones físicas de infraestructura”, con un 16.7 %.
- El aspecto 2 “Aspectos de permanencia en la Educación Superior”, con un 12.5 %.

Universidad propia

Entre los aspectos de calidad Unesco de mayor nivel de relevancia están:

- El aspecto 2 “Permanencia en la Educación Superior”, con un 50 %.
- El aspecto 7 “Diseños curriculares que adoptan conocimientos culturales”, con un 25 %.

Igualmente, entre los aspectos de menor relevancia se encuentran:

- El aspecto 1 “Condiciones de acceso a la Educación Superior” y 3 “Características de los docentes”, con un 12.5 % cada uno.

A partir de lo anterior se hallan las siguientes convergencias entre estudiantes étnicos de universidades:

- Privada y pública, en el aspecto 3 “Características de los docentes”.
- Pública y propia, en el aspecto 7 “Diseños curriculares que adoptan conocimientos culturales”.

Aparecen también una serie de divergencias entre los estudiantes étnicos de universidades:

- Propia frente a pública y privada, en el aspecto 3 “Características de los docentes”. Siendo más relevante para la pública y la privada (llegando a converger en este punto) y menos relevante para la propia.
- Pública frente a la privada y la propia en el aspecto 2 “Permanencia en la Educación Superior”. Siendo más relevante para la propia y menos para la pública. La privada se encontraría más cerca de la postura de la propia.

Resultados comparativos entre gestores del sistema educativo desde aspectos asociados a pertinencia y calidad.

El segundo nivel de descripción de los datos del estudio de caso múltiple se establece a partir de la comparación entre los gestores del sistema educativo, a saber: funcionarios del MEN, líderes y autoridades étnicas, y expertos. Este nivel de comparación se establece a partir de datos cualitativos logrados desde la aplicación del instrumento de observación participante. Con esta base se procesan los testimonios de los diferentes gestores del sistema.

Observación participante: Comparativo de pertinencia en gestores.

El objetivo de este nivel de descripción de los resultados está orientado a establecer las percepciones sobre la pertinencia que en el nivel de análisis permitirán identificar los obstáculos y oportunidades de la Educación Superior intercultural para estudiantes étnicos. Los resultados de los datos cualitativos se obtienen del procesamiento de la información contenida en los registros logrados de instrumentos de observación participante. En relación con los datos

cualitativos de pertinencia, se hace un comparativo entre los gestores del sistema educativo: funcionarios públicos MEN, autoridades y líderes indígenas y afrodescendientes, y expertos, a partir de la valoración de la pertinencia (Tabla 12), en la tendencia presente en la perspectiva y las subcategorías emergentes (aspectos), que para el caso son:

- Aspecto 1. Sentidos de la educación.
- Aspecto 2. Necesidad de reconocimiento cultural y/o jurídico.
- Aspecto 3. Importancia de los conocimientos propios y/o occidentales depende de su adecuación a las necesidades de la comunidad de origen.
- Aspecto 4. Formas de articulación de la diversidad cultural a las dinámicas universitarias.
- Aspecto 5. Fortalecimiento de los vínculos con la comunidad de origen en el territorio.
- Aspecto 6. Devenir de las identidades culturales en la universidad.
- Aspecto 7. Perspectivas académicas de inclusión.
- Aspecto 8. Perspectivas académicas de interculturalidad.

Perspectiva de pertinencia desde la OMC en gestores. En relación con la valoración de esta perspectiva desde los tres tipos de gestores del sistema educativo considerados: funcionarios públicos MEN, autoridades y líderes indígenas y afrodescendientes, y expertos; se establecen los siguientes aspectos como significativos frente a este tipo de pertinencia:

- Aspecto 1. Sentidos de la educación.
- Aspecto 2. Necesidad de reconocimiento cultural y/o jurídico.

En la Figura 38 se muestra, en sentido vertical, la ubicación de cada grupo frente a cada aspecto, y, en sentido horizontal, se evidencia la posición de cada grupo en relación con todos los aspectos contemplados.

Tabla 12.

Comparativo de gestores del sistema educativo en relación con el tipo de perspectiva de pertinencia

CATEGORÍAS POR PERSPECTIVAS	SUBCATEGORÍAS	Funcionarios públicos MEN	Autoridades y líderes étnicos	Expertos
Pertinencia 1. OMC	Sentidos de la educación	0.0%	0.0%	100.0%
	Necesidad de reconocimiento cultural y/o jurídico	100.0%	0.0%	0.0%
	SUBTOTALES	100.0%	0.0%	100.0%
Pertinencia 3. BID	Importancia de los conocimientos propios y/o occidentales depende de su adecuación a las necesidades de la comunidad de origen	50.0%	0.0%	0.0%
	Necesidad de reconocimiento cultural y/o jurídico	50.0%	0.0%	0.0%
	Formas de articulación de la diversidad cultural a las dinámicas universitarias	0.0%	0.0%	100.0%
	SUBTOTALES	100.0%	0.0%	100.0%
Pertinencia 2. FSM	Ninguno	0.0%	0.0%	0.0%
	SUBTOTALES	0.0%	0.0%	0.0%
Pertinencia 4. UNESCO	Sentidos de la educación	0.0%	63.6%	57.9%
	Fortalecimiento de los vínculos con la comunidad de origen en el territorio	0.0%	9.1%	0.0%
	Necesidad de reconocimiento cultural y/o jurídico	0.0%	9.1%	10.5%
	Importancia de los conocimientos propios y/o occidentales depende de su adecuación a las necesidades de la comunidad de origen	0.0%	18.2%	5.3%
	Formas de articulación de la diversidad cultural a las dinámicas universitarias	0.0%	0.0%	5.3%
	Perspectivas académicas de inclusión	0.0%	0.0%	5.3%
	Perspectivas académicas de interculturalidad	0.0%	0.0%	15.8%
	SUBTOTALES	100.0%	100.0%	100.0%

Fuente: Investigador, elaboración propia, 2015.

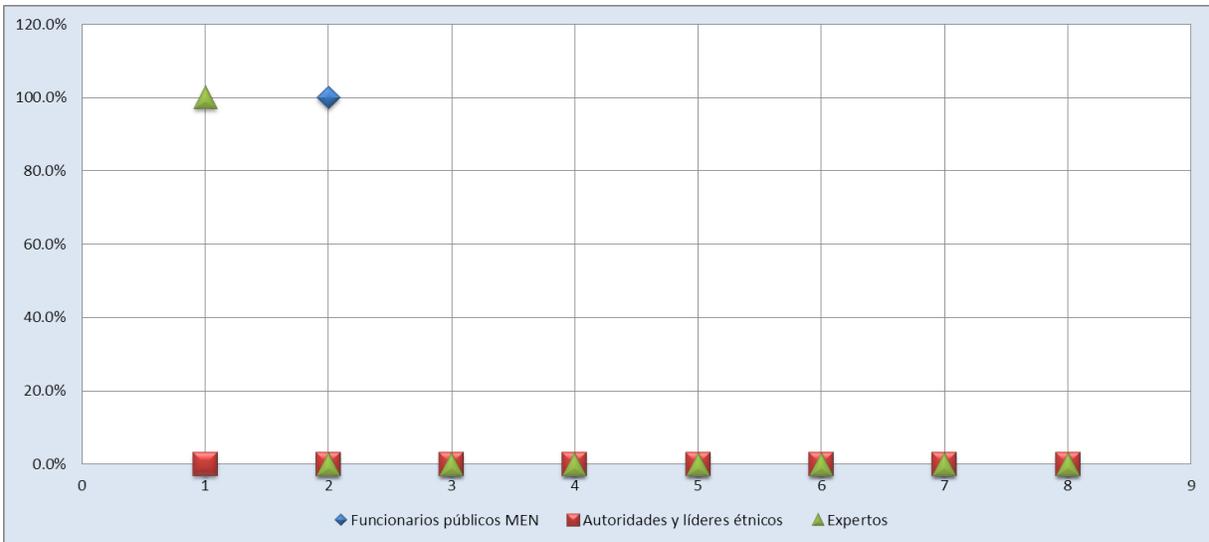


Figura 38. Comparativo entre gestores del sistema educativo sobre la perspectiva de pertinencia OMC

Fuente: Investigador, elaboración propia, 2015.

Los aspectos relevantes en la perspectiva de pertinencia OMC para cada uno de los grupos de gestores del sistema educativo son:

- Para los funcionarios públicos del MEN, el aspecto 2 “Necesidad de reconocimiento cultural y jurídico”, con un 100 %.
- Para los expertos, el aspecto 1 “Sentido de la educación”, con un 100 %.

En este caso no se consiguen ni convergencias ni divergencias.

Perspectiva de pertinencia desde el BID en gestores. En relación con la valoración de esta perspectiva desde los tres tipos de gestores del sistema educativo considerados: funcionarios públicos MEN, autoridades y líderes indígenas y afrodescendientes, y expertos; se establecen los siguientes aspectos como significativos frente a este tipo de pertinencia:

- Aspecto 2. Necesidad de reconocimiento cultural y/o jurídico.
- Aspecto 3. Importancia de los conocimientos propios y/o occidentales depende de su adecuación a las necesidades de la comunidad de origen.

- Aspecto 4. Formas de articulación de la diversidad cultural a las dinámicas universitarias.

En la Figura 39 se muestra, en sentido vertical, la ubicación de cada grupo frente a cada aspecto, y, en sentido horizontal, se evidencia la posición de cada grupo en relación con todos los aspectos contemplados.

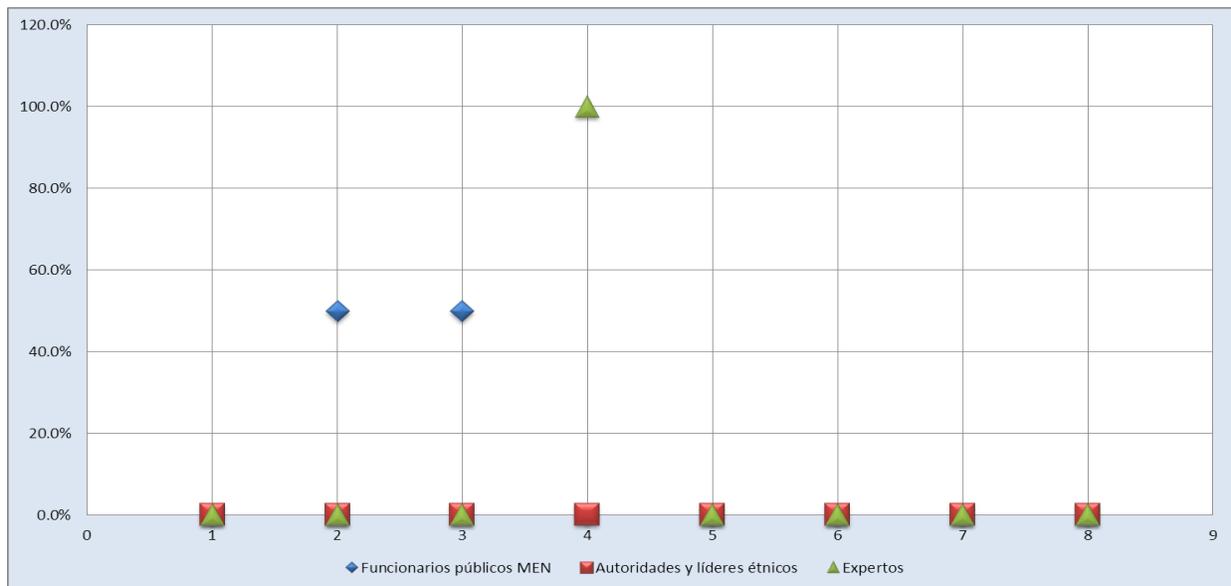


Figura 39. Comparativo entre gestores del sistema educativo sobre la perspectiva de pertinencia BID

Fuente: Investigador, elaboración propia, 2015.

Los aspectos relevantes en la perspectiva de pertinencia BID para cada uno de los grupos de gestores del sistema educativo son:

- Para los funcionarios públicos del MEN, el aspecto 2 “Necesidad de reconocimiento cultural y jurídico” y 3 “Importancia de los conocimientos propios y/o occidentales depende de su adecuación a las necesidades de la comunidad de origen”, con un 50 % cada uno.
- Para los expertos, el aspecto 4 “Formas de articulación de la diversidad cultural a las dinámicas universitarias”, con un 100 %.

En este caso no se encontraron ni convergencias ni divergencias.

Perspectiva de pertinencia desde la Unesco en gestores del sistema educativo. En cuanto a la valoración de esta perspectiva desde los tres tipos de gestores del sistema educativo considerados: funcionarios públicos MEN, autoridades y líderes indígenas y afrodescendientes, y expertos, se establecen los siguientes aspectos como significativos frente a este tipo de pertinencia:

- Aspecto 1. Sentido de la educación.

En la Figura 40 se muestra, en sentido vertical, la ubicación de cada grupo frente a cada aspecto, y, en sentido horizontal, se evidencia la posición de cada grupo en relación con todos los aspectos contemplados.

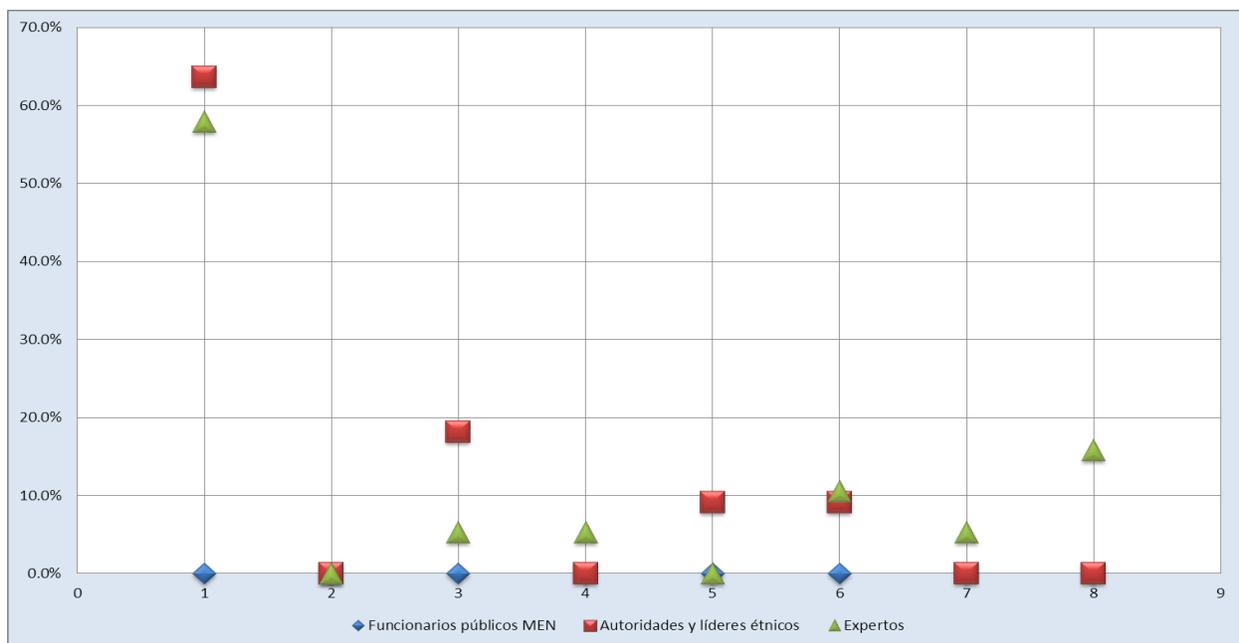


Figura 40. Comparativo entre gestores del sistema educativo sobre la perspectiva de pertinencia Unesco

Fuente: Investigador, elaboración propia, 2015.

Autoridades y líderes étnicos.

Entre los aspectos de pertinencia Unesco de mayor nivel de relevancia están:

- El aspecto 1 “Sentido de la educación”, con un 63.6 %.
- El aspecto 3 “Importancia de los conocimientos propios y/o occidentales depende de su adecuación a las necesidades de la comunidad de origen”, con un 18.2 %.

Igualmente, entre los aspectos de menor relevancia se encuentran:

- Los aspectos 5 “Fortalecimiento de los vínculos con la comunidad de origen en el territorio” y 6 “Devenir de las identidades culturales en la universidad”, con un 9.1 % cada uno.

Expertos.

El aspecto de pertinencia Unesco de mayor nivel de relevancia es:

- El aspecto 1 “Sentido de la educación”, con un 57.9 %.

Igualmente, entre los aspectos de menor relevancia se encuentran:

- El aspecto 8 “Perspectivas académicas de interculturalidad”, con un 15.8 %.
- El aspecto 6 “Devenir de las identidades culturales en la universidad”, con un 10.5 %.
- Los aspectos 3 “Importancia de los conocimientos propios y/o occidentales depende de su adecuación a las necesidades de la comunidad de origen”, 4 “Formas de articulación de la diversidad cultural a las dinámicas universitarias” y 7 “Perspectivas académicas de inclusión”, con un 5.3 % cada uno.

Observación participante: Comparativo de calidad en gestores.

El objetivo de este nivel de descripción de los resultados está orientado a establecer las percepciones sobre la calidad que en el nivel de análisis permitirán identificar los obstáculos y oportunidades de la Educación Superior intercultural para estudiantes étnicos. En relación con los datos cualitativos de calidad, se hace un comparativo entre los gestores del sistema educativo:

funcionarios públicos MEN, autoridades y líderes indígenas y afrodescendientes, y expertos, a partir de la valoración de la calidad (Tabla 13), en la tendencia presente, en la perspectiva y las subcategorías emergentes (aspectos), que para el caso son:

- Aspecto 1. Condiciones de acceso a la Educación Superior.
- Aspecto 2. Aspectos de permanencia en la Educación Superior.
- Aspecto 3. Diseños curriculares que adoptan conocimientos culturales.
- Aspecto 4. Características de los docentes.
- Aspecto 5. Condiciones físicas de infraestructura.
- Aspecto 6. Procesos de investigación.
- Aspecto 7. Certificación de la universidad.

Perspectiva de calidad desde la OMC en gestores. En relación con la valoración de esta perspectiva, desde los tres tipos de gestores del sistema educativo considerados: funcionarios públicos MEN, autoridades y líderes indígenas y afrodescendientes, y expertos, se establecen los siguientes aspectos como significativos frente a este tipo de calidad:

- Aspecto 7. Certificación de la universidad.

En la Figura 41 se muestra, en sentido vertical, la ubicación de cada grupo frente a cada aspecto, y, en sentido horizontal, se evidencia la posición de cada grupo en relación con todos los aspectos contemplados.

Tabla 13.

Comparativo de gestores del sistema educativo en relación con el tipo de perspectiva de calidad

CATEGORÍAS POR PERSPECTIVA	SUBCATEGORÍAS	Funcionarios	Autoridades	Expertos
		públicos MEN	y líderes étnicos	
Calidad 1. OMC	Certificación de la universidad	100.0%	0.0%	100.0%
	Condiciones de acceso a la Educación Superior	0.0%	0.0%	16.7%
Calidad 3. BID	Aspectos de permanencia en la Educación Superior	0.0%	0.0%	5.0%
	Certificación de la universidad	100.0%	0.0%	33.3%
Calidad 4. UNESCO	Condiciones de acceso a la Educación Superior	0.0%	10.0%	0.0%
	Aspectos de permanencia en la Educación Superior	0.0%	10.0%	0.0%
	Diseños curriculares que adoptan conocimientos culturales	0.0%	40.0%	26.7%
	Características de los docentes	0.0%	0.0%	13.3%
	Condiciones físicas de infraestructura	0.0%	10.0%	33.3%
	Procesos de investigación	0.0%	10.0%	6.7%
	Certificación de la universidad	0.0%	20.0%	20.0%

Fuente: Investigador, elaboración propia, 2015.

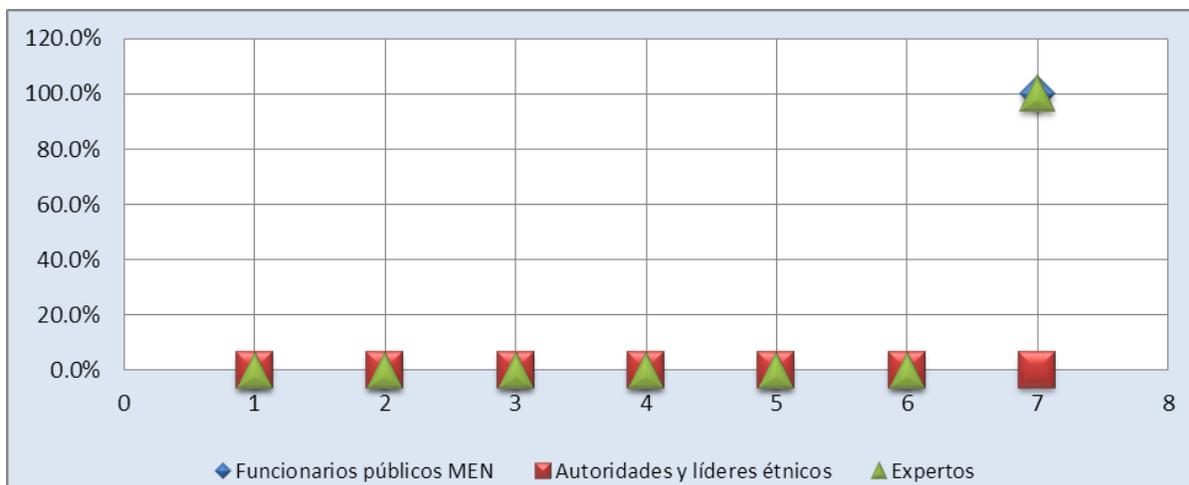


Figura 41. Comparativo entre gestores del sistema educativo sobre la perspectiva de calidad OMC

Fuente: Investigador, elaboración propia, 2015.

Los aspectos relevantes en la perspectiva de calidad OMC para cada uno de los grupos de gestores del sistema educativo son:

- Para los funcionarios públicos del MEN, el aspecto 7 “Certificación de la universidad”, con un 100 %.
- Para los expertos, el aspecto 7 “Certificación de la universidad”, con un 100 %.

A partir de lo anterior, se reconoce la convergencia entre las posturas de grupo de funcionarios públicos del MEN y los expertos en torno al aspecto 7 “Certificación universitaria”. El grupo de autoridades y líderes indígenas y afrodescendientes no manifiesta una postura frente a este aspecto.

Perspectiva de calidad desde el BID en gestores. En relación con la valoración de esta perspectiva, desde los tres tipos de gestores del sistema educativo considerados: funcionarios públicos MEN, autoridades y líderes indígenas y afrodescendientes, y expertos; se establecen los siguientes aspectos como significativos frente a este tipo de calidad:

- Aspecto 1. Condiciones de acceso a la Educación Superior.

- Aspecto 2. Aspectos de permanencia en la Educación Superior.
- Aspecto 7. Certificación de la universidad.

En la Figura 42 se muestra, en sentido vertical, la ubicación de cada grupo frente a cada aspecto, y, en sentido horizontal, se evidencia la posición de cada grupo en relación con todos los aspectos contemplados.

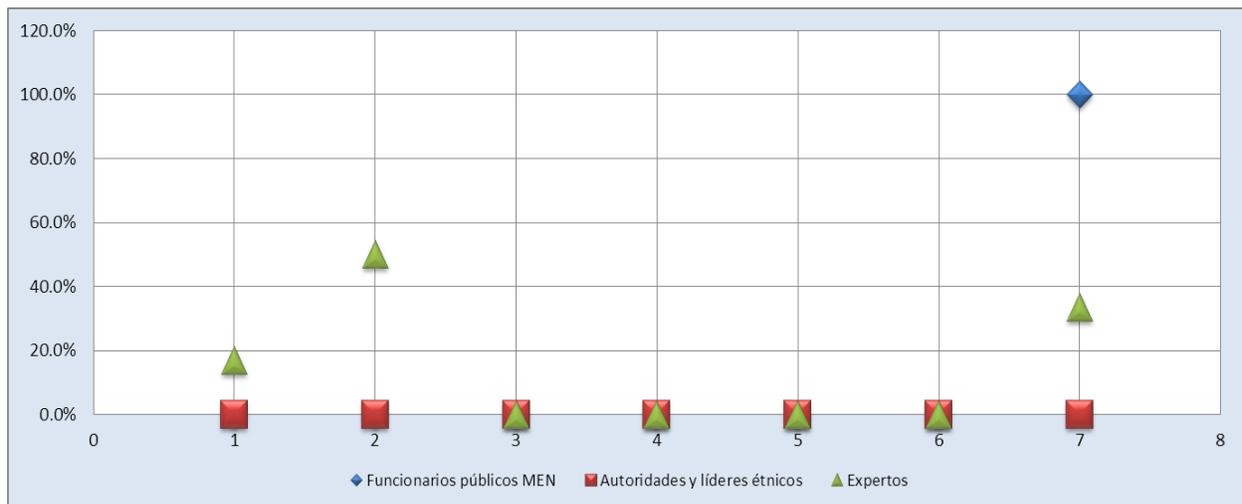


Figura 42. Comparativo entre gestores del sistema educativo sobre la perspectiva de calidad BID

Fuente: Investigador, elaboración propia, 2015.

Funcionarios públicos del MEN.

El aspecto de calidad BID de mayor nivel de relevancia es:

- El aspecto 7 “Certificación de la universidad”, con un 100 %.

Expertos.

Entre los aspectos de calidad BID de mayor nivel de relevancia están:

- El aspecto 2 “Permanencia en la Educación Superior”, con un 50 %.
- El aspecto 7 “Certificación de la universidad”, con un 33.3 %.

Igualmente, el aspecto de menor relevancia es:

- El aspecto 1 “Condiciones de acceso a la Educación Superior”, con un 16.7 %.

En este caso no se encontraron ni convergencias ni divergencias.

Perspectiva de calidad desde la Unesco en gestores. En relación con la valoración de esta perspectiva desde los tres tipos de gestores del sistema educativo considerados: funcionarios públicos MEN, autoridades y líderes indígenas y afrodescendientes, y expertos; se establecen los siguientes aspectos como significativos frente a este tipo de calidad:

- Aspecto 3. Diseños curriculares que adoptan conocimientos culturales.
- Aspecto 5. Condiciones físicas de infraestructura.

En la Figura 43 se muestra, en sentido vertical, la ubicación de cada grupo frente a cada aspecto, y, en sentido horizontal, se evidencia la posición de cada grupo en relación con todos los aspectos contemplados.

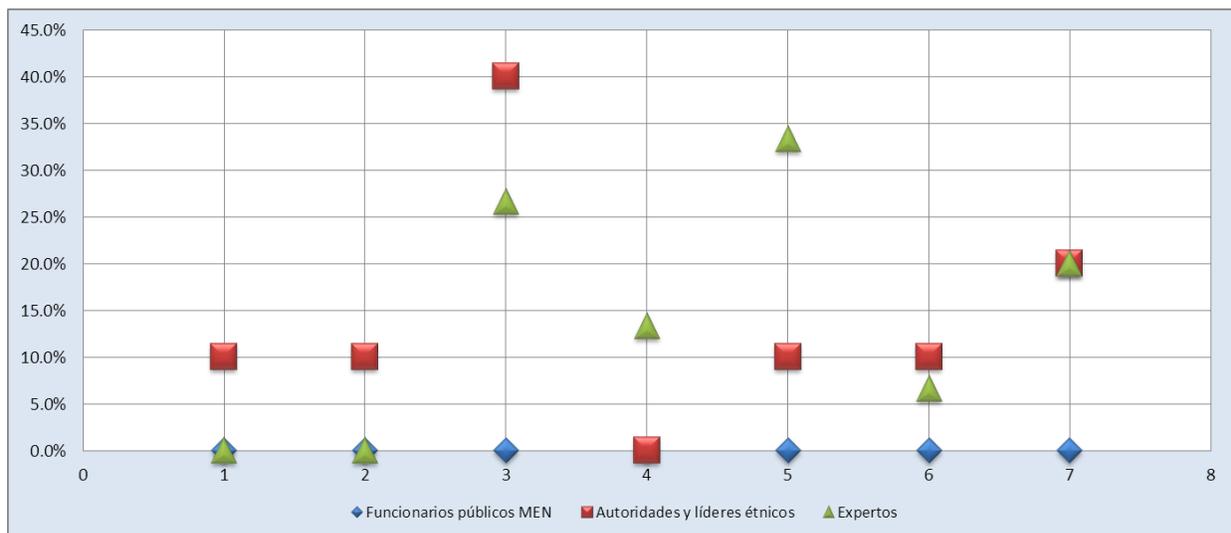


Figura 43. Comparativo entre gestores del sistema educativo sobre la perspectiva de calidad Unesco

Fuente: Investigador, elaboración propia, 2015.

Autoridades y líderes étnicos.

Entre los aspectos de calidad Unesco de mayor nivel de relevancia están:

- El aspecto 3 “Diseños curriculares que adoptan conocimientos culturales”, con un 40 %.
- El aspecto 7 “Certificación de la universidad”, con un 20 %.

Igualmente, entre los aspectos de menor relevancia se encuentran aspectos como:

- Los aspectos 1 “Condiciones de acceso a la Educación Superior”, 2 “Aspectos de permanencia en la Educación Superior”, 5 “Condiciones físicas de infraestructura” y 6 “Procesos de investigación”, con un 10 % cada uno.

Expertos.

Entre los aspectos de calidad Unesco de mayor nivel de relevancia están:

- El aspecto 5 “Condiciones físicas de infraestructura”, con un 33.3 %.
- El aspecto 3 “Diseños curriculares que adoptan conocimientos culturales”, con un 26.7 %.
- El aspecto 7 “Certificación de la universidad”, con un 20 %.

Igualmente, entre los aspectos de menor relevancia se encuentran aspectos como:

- El aspecto 4 “Características de los docentes”, con un 13.3 %.
- El aspecto 6 “Procesos de investigación”, con un 6.7 %.

A partir de lo anterior se hallan las siguientes convergencias entre los gestores del sistema educativo:

- Autoridades y líderes étnicos y expertos, en el aspecto 3 “Diseños curriculares que adoptan conocimientos culturales”. Sin embargo, no en el mismo grado de relevancia; para las autoridades y líderes étnicos es más relevante.

- Autoridades y líderes étnicos y expertos en el aspecto 7 “Certificación de la universidad”. Sin embargo, no en el mismo grado de relevancia; para las autoridades y líderes étnicos es más relevante.

Aparecen también una serie de divergencias entre los gestores del sistema educativo:

- Autoridades y líderes étnicos y expertos, en el aspecto 5 “Condiciones físicas de infraestructura”. Siendo más relevante para los expertos.
- Autoridades y líderes étnicos y expertos en el aspecto 6 “Procesos de investigación”. Siendo más relevante para las autoridades y líderes étnicos.

Análisis de resultados: obstáculos y oportunidades a la Educación Superior intercultural

En el apartado anterior, sobre descripción de resultados, se explicitaron una serie de elementos que se configuraron a partir de las percepciones que se tuvieron sobre las tendencias de pertinencia y calidad desde los actores educativos, ya que estos elementos son los predominantes actualmente en el discurso sobre los sentidos de la Universidad. En adelante, se tiene como objetivo evidenciar una serie de relacionamientos sea entre pertinencia, sea entre calidad, para así evidenciar las oportunidades y obstáculos de la Educación Superior intercultural para estudiantes étnicos.

Dado lo anterior, el análisis de los resultados se estructuró a partir de la siguiente ruta analítica: uno, identificar los tipos de relacionamiento desde las percepciones dadas entre pertinencia y entre calidad de los actores educativos, y a partir de allí definir sus características constitutivas. Seguidamente, establecer su carácter de obstáculo y oportunidad para una Educación Superior intercultural para estudiantes étnicos, y, finalmente, delimitar la naturaleza de la dinámica relacional desde lo instituido - lo instituyente, desde la perspectiva de los

imaginarios sociales. En adelante, en primera instancia, se presenta el análisis de las relaciones entre las tendencias de pertinencia y de calidad desde la percepción de los estudiantes étnicos; y en segundo lugar, las respectivas para los gestores del sistema educativo.

Análisis de las relaciones entre las tendencias de pertinencia y de calidad desde la percepción de los estudiantes étnicos.

Desde los resultados identificados en el grupo de estudiantes étnicos, se concluye, en relación con la pertinencia y calidad, que los niveles de significatividad de pertinencia y de calidad entre los grupos de estudiantes étnicos, se establece que para los estudiantes de universidad propia es mucho más relevante la pertinencia (93.3 %) que la calidad (6.7 %), en tanto para el estudiante de universidad pública estos aspectos tienen casi el mismo nivel de relevancia: pertinencia en un 52.2 % y calidad en un 47.8 %. En tanto, para los estudiantes de la universidad privada es más relevante la pertinencia en un 66.7 %. En general, para todos los grupos, es más relevante la pertinencia que la calidad (Figura 44).

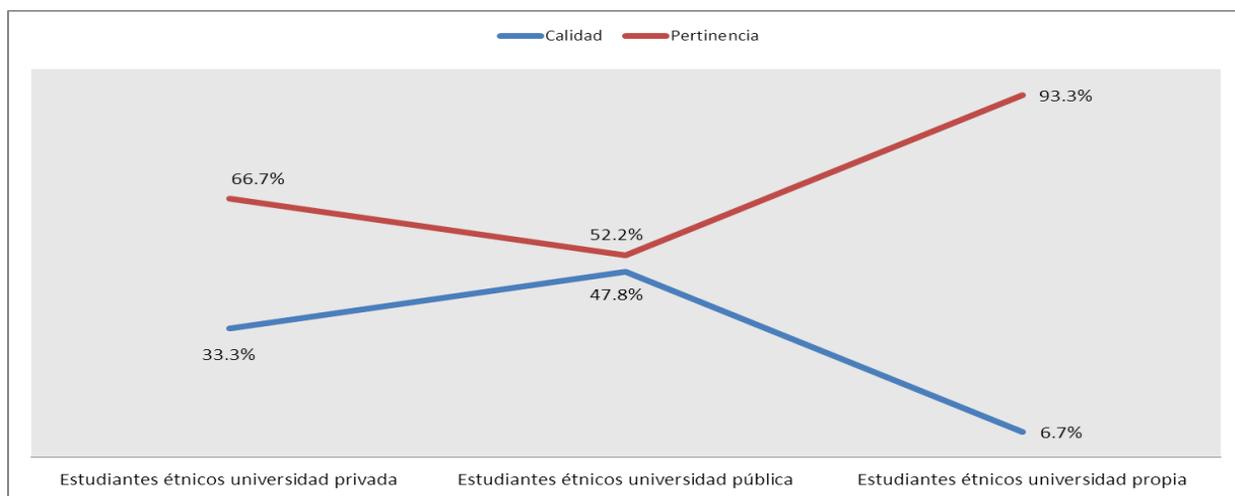


Figura 44. Comparativo de las tendencias de relacionamiento entre las perspectivas de pertinencia y de calidad en estudiantes étnicos privados, públicos y propios

Fuente: Investigador, elaboración propia, 2015.

Ahora, a nivel del análisis de las percepciones de los estudiantes étnicos en el marco de las tendencias dadas entre pertinencia y calidad, en relación con estas uno de los hallazgos señala la predominancia de dos perspectivas, OMC y Unesco. Así, es como se identificó un conjunto de relacionamientos entre estas perspectivas que se constituyen, ya sea en obstáculos, ya sea en oportunidades para la Educación Superior intercultural de estudiantes étnicos. Es así como, las relaciones dadas entre las tendencias de la pertinencia, se recogieron en tres: 1) Relación de imposición OMC frente a Unesco, 2) Relación de confrontación activa desde Unesco frente a OMC, y 3) Relación de integración entre OMC y Unesco.

Igualmente, cada relacionamiento identifica una serie de características que indican la incidencia en el grupo de referencia, que para el caso son los estudiantes étnicos, la cual se aborda desde una doble perspectiva: una perspectiva general, desde la totalidad del grupo de referencia, en este caso el 100 % del grupo de estudiantes étnicos para mostrar la magnitud de la característica en todos; y seguidamente desde una perspectiva particular de cada uno de los tres subgrupos: 1) los estudiantes étnicos de universidad pública, 2) los estudiantes étnicos de universidad privada, y 3) los estudiantes étnicos de universidad propia; aquí se debe considerar que los porcentajes asignados a las características son parciales, ya que corresponden solo a una parte de la característica y el 100 % corresponde al total de la sumatoria de las características para cada grupo que, lógicamente, quedan distribuidas a lo largo de todas las características identificadas en los distintos tipos de relacionamiento. En la Tabla 14 se sintetizan los elementos centrales de las mismas, que en adelante se exponen en detalle.

Tabla 14.

Relacionamientos entre las tendencias de pertinencia desde la perspectiva de los estudiantes étnicos.

Tipo de relación	Relación de imposición OMC frente a Unesco	Relación de confrontación activa desde Unesco frente a OMC	Relación de integración Unesco y OMC
Obstáculos y oportunidades a la Educación Superior intercultural	Obstáculos a la Educación Superior intercultural desde la perspectiva de los estudiantes étnicos	Oportunidades a la Educación Superior intercultural desde la perspectiva de los estudiantes étnicos	Oportunidades: Elementos para el diálogo intercultural en la Educación Superior
Características del tipo de relación	<ul style="list-style-type: none"> – Pérdida de la identidad del estudiantes étnicos en el contexto universitario – Validación de saberes disciplinares/científicos y pérdida progresiva de los saberes propios/culturales – Ruptura del vínculo del estudiante étnico con su territorio de origen – Relaciones discriminatorias entre estudiantes de diferentes procedencias étnicas – Predominio de la visión económica y política de la universidad 	<ul style="list-style-type: none"> – Reafirmación de la identidad cultural en el contexto universitario – Confrontación del saber occidental y ratificación de la legitimidad del saber propio – Restablecimiento del vínculo del estudiante étnico – Demanda de valoración del saber propio/cultural – Apropiación del escenario de aula desde el saber propio/cultural del estudiante étnico 	<ul style="list-style-type: none"> – Encuentro de saberes propios/culturales y saberes disciplinares/científicos en el escenario universitario – Fortalecimiento de una identidad dialógica del estudiante étnico en el contexto universitario – Confrontación del saber occidental y ratificación de la legitimidad del saber propio

Fuente: Elaboración propia, investigador, 2015.

Desde la perspectiva de pertinencia, dentro del grupo de estudiantes étnicos, centrado en las tendencias de la OMC frente a la Unesco, se encontró una relación de imposición (RIM), esta se presenta cuando hay dominio predominante de una de las visiones sobre las otras; así, en las condiciones del entorno educativo solo se reconocen aquellas que son convergentes con los intereses de la visión dominante. Desde la perspectiva de la identidad cultural ajena no tiene importancia alguna su reconocimiento y menos aún su fortalecimiento, pues solo se valida aquello que esté en los parámetros de la visión etnocentrista de la perspectiva dominante. Desde la percepción de los estudiantes étnicos, este tipo relacionamiento presenta las siguientes características:

Pérdida de la identidad del estudiantes étnico en el contexto universitario, en el total del grupo de estudiantes, con un 21.4 %. Este aspecto se presenta de la siguiente manera, para cada uno de los subgrupos de estudiantes étnicos: La mayor relevancia se observó en los estudiantes de universidad pública, con un 45.8 %; la menor relevancia en estudiantes de la universidad privada, con un 5.6 %; y los estudiantes de la universidad propia figuran con un 0 %.

Validación de saberes disciplinares/científicos y pérdida progresiva de los saberes propios/culturales, en el total del grupo de estudiantes, con un 12.5 %. Este aspecto se presentó de la siguiente manera, para cada uno de los subgrupos de estudiantes étnicos: La mayor relevancia se observó en los estudiantes de las universidades públicas y privadas, con un 16,7 %, cada una; los estudiantes de la universidad figuran con un 0 %.

Ruptura del vínculo del estudiante étnico con su territorio de origen, en el total del grupo de estudiantes, con un 5.4 %. Este aspecto se presentó de la siguiente manera para cada uno de los subgrupos de estudiantes étnicos: La mayor relevancia se observa en los estudiantes de las

universidades públicas, con un 12.5 %; los estudiantes de las universidades privadas y propias figuran con un 0 %.

Relaciones discriminatorias entre estudiantes de diferentes procedencias étnicas, en el total del grupo de estudiantes, con un 5.4 %. Este aspecto se presenta de la siguiente manera, para cada uno de los subgrupos de estudiantes étnicos: La mayor relevancia se observa en los estudiantes de las universidades privadas, con un 16.7 %; los estudiantes de las universidades públicas y propias figuran con un 0 %.

Predominio de la visión económica y política de la universidad, en el total del grupo de estudiantes, con un 1.8 %. Este aspecto se presenta de la siguiente manera para cada uno de los subgrupos de estudiantes étnicos: La mayor relevancia se observa en los estudiantes de las universidades públicas, con un 4.2 %; los estudiantes de las universidades privadas y propias figuran con un 0 %.

Desde la perspectiva de los estudiantes en el marco de estas tendencias frente a la pertinencia, donde se da esta relación de imposición desde OMC frente a Unesco, se puede inferir que estos factores se constituyen en obstáculos para una Educación Superior intercultural ya que afectan negativamente el desarrollo de sus capacidades de autonomía, identidad y vínculo con el territorio, esencial en la pervivencia de su identidad cultural y el ejercicio de sus derechos a la educación. En la lógica que se plantea desde los imaginarios sociales, este tipo de relacionamiento de imposición se da en el predominio de lo instituido en detrimento de lo instituyente, puesto que prevalecen las lógicas institucionales que limitan el fortalecimiento de la identidad cultural de los estudiantes étnicos.

Desde la misma perspectiva de pertinencia, dentro del grupo de estudiantes étnicos centrado en la tendencia de la Unesco frente a la OMC, se encontraron dos tipos de relaciones:

Relaciones de Confrontación Activa (RCA) y Relaciones de Integración (RINT). Así, en cuanto a las relaciones de confrontación activa (RCA), se presentan cuando hay inconformidad frente a las condiciones educativas pues no responden a las necesidades reconocidas por el actor social, en este caso, los estudiantes étnicos. Este inconformismo actúa como factor generador de una postura activa que se traduce en cambios concretos respecto a dichas condiciones. Desde esta perspectiva, la identidad cultural se fortalece, es más, se constituye en el centro de la confrontación. Desde la percepción de los estudiantes étnicos este tipo de relacionamiento presenta las siguientes características:

Reafirmación de la identidad cultural en el contexto universitario, en el total del grupo de estudiantes étnicos, con un 14.3 %. Este apartado se presenta de la siguiente manera para cada uno de los subgrupos de estudiantes étnicos: La mayor relevancia se observa en los estudiantes de la universidad propia con un 42.9 %; la menor relevancia se observa en los estudiantes de las universidades privadas, con un 4.2 %; los estudiantes de las universidades privadas figuran con un 5.6 %. Esta subcategoría también está presente en el grupo de gestores de la educación.

Confrontación del saber occidental y ratificación de la legitimidad del saber propio, en el total del grupo de estudiantes étnicos, con un 7.1 %. Este apartado se presenta de la siguiente manera, para cada uno de los subgrupos de estudiantes étnicos: La mayor relevancia se observa en estudiantes de la universidad propia; los estudiantes de las universidades privada y pública figuran con un 0 %. Esta subcategoría también está presente en el grupo de gestores de la educación.

Restablecimiento del vínculo del estudiante étnico, en el total del grupo de estudiantes con su territorio de origen, con un 3.6 %. Este aspecto se presenta de la siguiente manera para cada uno de los subgrupos de estudiantes étnicos: La mayor relevancia se observa en los

estudiantes de la universidad propia, con un 14.3 %; Los estudiantes de las universidades privadas y públicas figuran con un 0 %.

Demanda de valoración del saber propio/cultural, en el total del grupo de estudiantes, con un 1.8 %. Este aspecto se presenta de la siguiente manera, para cada uno de los subgrupos de estudiantes étnicos: La mayor relevancia se observa en los estudiantes de las universidades públicas, con un 4.2 %; los estudiantes de las universidades privada y propia figuran con un 0 %.

Apropiación del escenario de aula desde el saber propio/cultural del estudiante étnico, en el total del grupo de estudiantes con un 1.8 %. Este aspecto se presenta de la siguiente manera para cada uno de los subgrupos de estudiantes étnicos: La mayor relevancia se observa en los estudiantes de la universidad pública, con un 4.2 %; los estudiantes de las universidades privada y propia figuran con un 0 %.

Desde la perspectiva de los estudiantes, en el marco de estas tendencias frente a la pertinencia, donde se da esta relación de confrontación activa desde Unesco frente a OMC, se puede inferir que estos factores se constituyen en oportunidades para una Educación Superior intercultural, puesto que implican la puesta en escenario de prácticas de autonomía, reafirmación de la identidad cultural, y vínculo con el territorio. En este sentido, la lógica que se plantea desde los imaginarios sociales en este tipo de relacionamiento de confrontación activa, está en conexión directa con la emergencia de lo instituyente, dado el matiz de potencia emergente cuya fuerza se convierte en la fuente de transformaciones, la cual progresivamente incidirá en el cambio de lo instituido; es decir, las lógicas institucionalizadas del sistema educativo a nivel superior.

De otra parte, se dan las relaciones de integración (RINT). Esta relación supone la valoración positiva de todas las condiciones existentes en el entorno educativo ya que aportan a

las necesidades identificadas por parte del actor social —estudiante, funcionario del Ministerio de Educación Nacional, líderes y autoridades indígenas, y expertos—. Esta valoración lleva a la identificación de puntos comunes que conduzcan a la unificación de las condiciones, tomando lo mejor de todos los elementos existentes, en la medida que aportan al suplir las necesidades educativas que se tiene en el momento. Desde esta perspectiva la identidad cultural se abre hacia un diálogo de saberes que la enriquecen y validan en su riqueza particular. Desde la percepción de los estudiantes étnicos, este tipo de relacionamiento presenta las siguientes características:

Encuentro de saberes propios/culturales y saberes disciplinares/científicos en el escenario universitario, en el total del grupo de estudiantes, con un 8.9 %. Este aspecto se presenta de la siguiente manera, para cada uno de los subgrupos de estudiantes étnicos: La mayor relevancia se observa en los estudiantes de la universidad privada, con un 16.7 %; la menor relevancia en estudiantes de la universidad pública, con un 8.3 %. Los estudiantes de la universidad propia figuran con un 0 %.

Fortalecimiento de una identidad dialógica del estudiante étnico en el contexto universitario, en el total del grupo de estudiantes, con un 3.6 %. Este aspecto se presenta de la siguiente manera, para cada uno de los subgrupos de estudiantes étnicos: La mayor relevancia se observa en los estudiantes de la universidad propia, con un 7.1 %; la menor relevancia en estudiantes de las universidades privadas con 5.6 %; los estudiantes de las universidades públicas figuran con un 0 %.

Conformación del saber occidental y ratificación de la legitimidad del saber propio, en el total del grupo de estudiantes, con un 1.8 %. Este aspecto se presenta de la siguiente manera, para cada uno de los subgrupos de estudiantes étnicos: La mayor relevancia se observa en los

estudiantes de la universidad propia, con un 7.1 %; los estudiantes de universidades privadas y públicas figuran con un 0 %.

Desde la perspectiva de los estudiantes étnicos como alternativa de integración desde el encuentro entre las tendencias de pertinencia entre Unesco y OMC, se puede inferir que los aspectos: encuentro de saberes propios/culturales y saberes disciplinares/científicos en el escenario universitario; fortalecimiento de una identidad dialógica del estudiante étnico en el contexto universitario; y confrontación del saber occidental y ratificación de la legitimidad del saber propio; se constituyen en oportunidades para una Educación Superior intercultural, ya que señalan la apertura ante el reconocimiento de la necesidad del encuentro de dos formas de concebir la Educación Superior, además de plantear los elementos para encuadrar dicho encuentro. En este sentido, la lógica que se plantea desde los imaginarios sociales tiene que ver con el punto de intersección entre lo instituyente y lo instituido, como horizonte común para la construcción compartida de una Educación Superior intercultural en clave de diálogo.

De otra parte, en cuanto a las relaciones dadas entre las tendencias de la calidad, se identificaron cuatro: 1) Relación de imposición OMC frente a Unesco, 2) Relación de confrontación pasiva desde Unesco frente a OMC, 3) Relación de confrontación activa desde Unesco frente a OMC, y 4) Relación de integración entre OMC y Unesco. En la Tabla 15 se sintetizan los elementos centrales de las mismas, las que en adelante se exponen en detalle.

Desde la perspectiva de calidad, dentro del grupo de estudiantes étnicos centrado en las tendencias de la OMC frente a la Unesco, se encontró una relación de imposición (RIM), esta se presenta cuando hay dominio predominante de una de las visiones sobre las otras, así en las condiciones del entorno educativo solo se reconocen aquellas que son convergentes con los intereses de la visión dominante.

Tabla 15.

Relacionamientos entre las tendencias de calidad desde la perspectiva de los estudiantes étnicos.

Tipo de relación	Relación de imposición OMC frente a Unesco	Relación de confrontación pasiva desde Unesco frente a OMC	Relación de confrontación activa desde Unesco frente a OMC	Relación de integración Unesco y OMC
Obstáculos y oportunidades a la Educación Superior intercultural	Obstáculos a la Educación Superior intercultural desde la perspectiva de los estudiantes étnicos	Obstáculos a la Educación Superior intercultural desde la perspectiva de los estudiantes étnicos	Oportunidades a la Educación Superior intercultural desde la perspectiva de los estudiantes étnicos	Oportunidades: Elementos para el diálogo intercultural en la Educación Superior
Características del tipo de relación	<ul style="list-style-type: none"> – Procesos académicos estandarizados y homogéneos, no valoran las necesidades educativas propias/culturales de estudiantes étnicos. – Actitud docente de rechazo frente a la diversidad cultural 	<ul style="list-style-type: none"> – Vivencia pasiva de prácticas pedagógicas desarticuladas de las necesidades educativas culturales de los estudiantes étnicos. – Frustración ante el docente que desconoce la cultura del estudiante étnico para el efectivo relacionamiento pedagógico. – Prácticas de investigación sobre lo cultural como formalización y comercialización del conocimiento y no como un conocimiento aplicado a la vida en comunidad 	<ul style="list-style-type: none"> – Apropiación del escenario de aula desde el saber propio/cultural del estudiante étnico. – Currículos fijos versus currículos flexibles en diálogo con los saberes propios/culturales. – Demanda de respeto y comprensión al docente ante la diversidad étnica 	<ul style="list-style-type: none"> – Reafirmación de la identidad cultural en el contexto universitario. – Recreación y vivencia de prácticas propias/culturales en el escenario universitario. – Respeto y aprendizaje del saber propio/cultural por parte del profesor. – Diseños curriculares integradores de saberes propios/culturales y saberes disciplinares/científicos

Fuente: Elaboración propia, investigador, 2015.

Desde la perspectiva de la identidad cultural ajena no tiene importancia alguna su reconocimiento y menos aún su fortalecimiento, pues solo se valida aquello que esté en los parámetros de la visión etnocentrista de la perspectiva dominante. Desde la percepción de los estudiantes étnicos, este tipo relacionamiento presenta las siguientes características:

Procesos académicos estandarizados y homogéneos, no valoran las necesidades educativas propias/culturales de estudiantes étnicos, en el total del grupo de estudiantes, con un 31.3 %. Este aspecto se presenta de la siguiente manera, para cada uno de los subgrupos de estudiantes étnicos: La mayor relevancia se observa en los estudiantes de la universidad pública, con un 45.5 %; los estudiantes de las universidades privada y propia figuran con un 0 %.

Actitud docente de rechazo frente a la diversidad cultural, en el total del grupo de estudiantes, con un 9.4 %. Este aspecto se presenta de la siguiente manera, para cada uno de los subgrupos de estudiantes étnicos: La mayor relevancia se observa en los estudiantes de la universidad privada, con un 11.1 %; la menor relevancia en estudiantes de la universidad pública, con un 9.1 %; los estudiantes de la universidad propia figuran con un 0 %.

Desde la perspectiva de los estudiantes, en el marco de estas tendencias frente a la calidad, donde se da esta relación de imposición desde OMC frente a Unesco, se puede inferir que estos factores se constituyen en obstáculos para una Educación Superior intercultural ya que afectan negativamente el desarrollo de la identidad cultural y el ejercicio de los derechos a la educación, así la existencia de currículos rígidos y estandarizados, además de la actitud de rechazo del docente respecto a los aspectos culturales de sus estudiantes, desde la lógica de los imaginarios sociales, estos se constituyen en rasgos de la institucionalidad que indudablemente arrasan con cualquier movimiento instituyente, siendo este el resultado de la imposición, que finalmente restringe y coarta el desarrollo de la identidad cultural de los estudiantes étnicos,

perdiendo así el sentido el discurso de lo que hoy se denomina Educación Superior desde lo intercultural.

Desde la misma perspectiva de calidad, dentro del grupo de estudiantes étnicos centrado en la tendencia de la Unesco frente a la OMC se encontraron tres tipos de relaciones: Relaciones de Confrontación Pasiva (RCP), Relaciones de Confrontación Activa (RCA) y Relaciones de Integración (RINT). De esta manera, en cuanto a las formas de relaciones de confrontación pasiva (RCP), se presenta cuando hay inconformidad frente a las condiciones educativas pues no responden a las necesidades reconocidas por parte de los estudiantes étnicos. Este inconformismo lleva a asumir una postura pasiva, prevaleciendo las condiciones existentes. Desde esta perspectiva la identidad cultural propia tiende a subvalorarse. Las características que presenta este tipo de relación son:

Vivencia pasiva de prácticas pedagógicas desarticuladas de las necesidades educativas culturales de los estudiantes étnicos, en el total del grupo de estudiantes con un 15.6 %. Este aspecto se presenta de la siguiente manera, para cada uno de los subgrupos de estudiantes étnicos: La mayor relevancia se observa en los estudiantes de la universidad privada, con un 33.3 %; la menor relevancia en estudiantes de la universidad pública, con un 9.1 %; los estudiantes de la universidad propia figuran con un 0 %.

Frustración ante el docente que desconoce la cultura del estudiante étnico para el efectivo relacionamiento pedagógico, en el total del grupo de estudiantes, con un 9,4 %. Este aspecto se presenta de la siguiente manera para cada uno de los subgrupos de estudiantes étnicos: La mayor relevancia se observa en los estudiantes de la universidad privada, con un 22,2 %; la menor relevancia en estudiantes de universidades públicas (4,5 %); los estudiantes de la universidad propia figuran con un 0 %.

Prácticas de investigación sobre lo cultural como formalización y comercialización del conocimiento y no como un conocimiento aplicado a la vida en comunidad, en el total del grupo de estudiantes, con un 3.1 %. Este aspecto se presenta de la siguiente manera para cada uno de los subgrupos de estudiantes étnicos: La mayor relevancia se observa en los estudiantes de la universidad pública, con un 4.5 %; los estudiantes de las universidades privada y propia figuran con un 0 %.

Desde la perspectiva de los estudiantes, en el marco de estas tendencias frente a la calidad, donde se da esta relación de confrontación pasiva desde Unesco frente a OMC, se puede inferir que estos factores se constituyen en obstáculos para una Educación Superior intercultural ya que afectan negativamente el desarrollo de la identidad cultural; sin embargo, a diferencia de las relaciones de imposición, en esta existe un nivel de reconocimiento de las condiciones educativas adversas a la identidad cultural como: la vivencia pasiva de prácticas pedagógicas desarticuladas de las necesidades educativas culturales de los estudiantes étnicos, la frustración ante el docente que desconoce la cultura del estudiante étnico para el efectivo relacionamiento pedagógico, las prácticas de investigación sobre lo cultural como formalización y comercialización del conocimiento y no como un conocimiento aplicado a la vida en comunidad; tal forma de percibir estas condiciones generan un obstáculo como condición interna en los estudiantes étnicos que los llevan a vivenciar sentimientos de frustración y desesperanza, que conducen a la incapacidad de actuación ante las condiciones adversas del contexto educativo universitario. Tal situación, desde la lógica de los imaginarios sociales, supone la reducción del movimiento instituyente como potencialidad de cambio, a la par con el sometimiento ante lo inevitable, las condiciones de lo instituido que va en detrimento del reconocimiento tanto de la identidad cultural como del derecho a una Educación Superior intercultural.

Desde la misma tendencia de la Unesco frente a la OMC, se dan las Relaciones de Confrontación Activa (RCA); estas se presentan cuando hay inconformidad frente a las condiciones educativas pues no responden a las necesidades reconocidas por el actor social, en este caso, los estudiantes étnicos. Este inconformismo actúa como factor generador de una postura activa que se traduce en cambios concretos respecto a dichas condiciones. Desde esta perspectiva la identidad cultural se fortalece; es más, se constituye en el centro de la confrontación. Desde la percepción de los estudiantes étnicos este tipo de relacionamiento presenta las siguientes características:

Apropiación del escenario de aula desde el saber propio/cultural del estudiante étnico, en el total del grupo de estudiantes, con un 3.1 %. Este aspecto se presenta de la siguiente manera, para cada uno de los subgrupos de estudiantes étnicos: La mayor relevancia se observa en los estudiantes de la universidad pública, con un 4.5 %; los estudiantes de las universidades privada y propia figuran con un 0 %.

Currículos fijos versus currículos flexibles en diálogo con los saberes propios/culturales, en el total del grupo de estudiantes, con un 3.1 %. Este aspecto se presenta de la siguiente manera, para cada uno de los subgrupos de estudiantes étnicos: La mayor relevancia se observa en los estudiantes de la universidad propia, con un 100 %; los estudiantes de las universidades privada y pública figuran con un 0 %.

Demanda de respeto y comprensión al docente ante la diversidad étnica, en el total del grupo de estudiantes, con un 9.4 %. Este aspecto se presenta de la siguiente manera, para cada uno de los subgrupos de estudiantes étnicos: La mayor relevancia se observa en los estudiantes de las universidades privadas, con un 22.2 %; la menor relevancia en estudiantes de la universidad pública, con 4.5 %; los estudiantes de la universidad propia figuran con un 0 %.

Desde la perspectiva de los estudiantes, en el marco de estas tendencias, frente a la calidad donde se da esta relación de confrontación activa desde Unesco frente a OMC, se puede inferir que estos factores se constituyen en oportunidades para una Educación Superior intercultural, puesto que implican la puesta en escenario de prácticas de apropiación del escenario de aula desde el saber propio/cultural, currículos fijos versus currículos flexibles en diálogo con los saberes propios/culturales, y demanda de respeto y comprensión al docente ante la diversidad étnica. En este sentido, la lógica que se plantea desde los imaginarios sociales se asume como confrontación activa en relación directa con la emergencia de lo instituyente, dado el matiz de potencia social cuya fuerza se convierte en la fuente de transformaciones, la cual progresivamente incidirá en el cambio de lo instituido; es decir, las lógicas institucionalizadas del sistema educativo a nivel superior.

Y, finalmente, se dan las relaciones de integración (RINT); esta relación supone la valoración positiva de todas las condiciones existentes en el entorno educativo ya que aportan a las necesidades identificadas por parte de los estudiantes étnicos. Esta valoración lleva a la identificación de puntos comunes que conduzcan a la unificación de las condiciones, tomando lo mejor de todos los elementos existentes en la medida que aportan al suplir de las necesidades educativas que se tiene en el momento. Desde esta perspectiva, la identidad cultural se abre hacia un diálogo de saberes que la enriquecen y validan en su riqueza particular. Desde la percepción de los estudiantes étnicos, este tipo de relacionamiento presenta las siguientes características:

Reafirmación de la identidad cultural en el contexto universitario, en el total del grupo de estudiantes étnicos, con un 14.3 %. Este apartado se presenta de la siguiente manera, para cada uno de los subgrupos de estudiantes étnicos: La mayor relevancia se observa en los estudiantes de la universidad propia, con un 42.9 %; la menor relevancia se observa en los estudiantes de la

universidad privada, con un 4.2 %; los estudiantes de la universidad privada figuran con un 5.6 %. Esta subcategoría también está presente en el grupo de gestores de la educación.

Recreación y vivencia de prácticas propias/culturales en el escenario universitario, en el total del grupo de estudiantes, con un 3.1 %. Este aspecto se presenta de la siguiente manera, para cada uno de los subgrupos de estudiantes étnicos: La mayor relevancia se observa en los estudiantes de la universidad pública, con un 4.5 %; los estudiantes de las universidades privada y propia figuran con un 0 %.

Respeto y aprendizaje del saber propio/cultural por parte del profesor, en el total del grupo de estudiantes, con un 3.1 %. Este aspecto se presenta de la siguiente manera, para cada uno de los subgrupos de estudiantes étnicos: La mayor relevancia se observa en los estudiantes de la universidad pública, con un 4.5 %; los estudiantes de las universidades privada y propia con un 0 %.

Diseños curriculares integradores de saberes propios/culturales y saberes disciplinares/científicos, en el total del grupo de estudiantes, con un 3.1 %. Este aspecto se presenta de la siguiente manera, para cada uno de los subgrupos de estudiantes étnicos: La mayor relevancia se observa en los estudiantes de la universidad privada, con un 11.1 %; los estudiantes de las universidades privada y propia figuran con un 0 %.

Desde la perspectiva de los estudiantes étnicos, como alternativa de integración desde el encuentro entre las tendencias de calidad entre Unesco y OMC, se puede inferir que los aspectos: reafirmación de la identidad cultural en el contexto universitario; recreación y vivencia de prácticas propias/culturales en el escenario universitario; respeto y aprendizaje del saber propio/cultural por parte del profesor; y diseños curriculares integradores de saberes propios/culturales y saberes disciplinares/científicos; se constituyen en oportunidades para una Educación Superior intercultural, ya que señalan la apertura ante el reconocimiento de la

necesidad del encuentro de dos formas de concebir la Educación Superior, además de plantear los elementos para encuadrar dicho encuentro. En este sentido, la lógica que se plantea desde los imaginarios sociales tiene que ver con el punto de intersección entre lo instituyente y lo instituido, como horizonte común para la construcción compartida de una Educación Superior intercultural en clave de diálogo.

Análisis de las relaciones entre las tendencias de pertinencia y de calidad desde las percepciones de los gestores del sistema educativo.

Desde los resultados identificados a modo de conclusión, se establece que los niveles de significatividad de pertinencia y de calidad entre los grupos de gestores del sistema educativo presentan variaciones. En relación con las autoridades y líderes indígenas y afrodescendientes hay una valoración similar: calidad 52.2 % y pertinencia 47.8 %. A diferencia del grupo de funcionarios públicos del MEN que dan mayor relevancia a la calidad en un 60 %, en tanto el grupo de expertos asignan mayor relevancia a la pertinencia, en un 80 % (Figura 45).

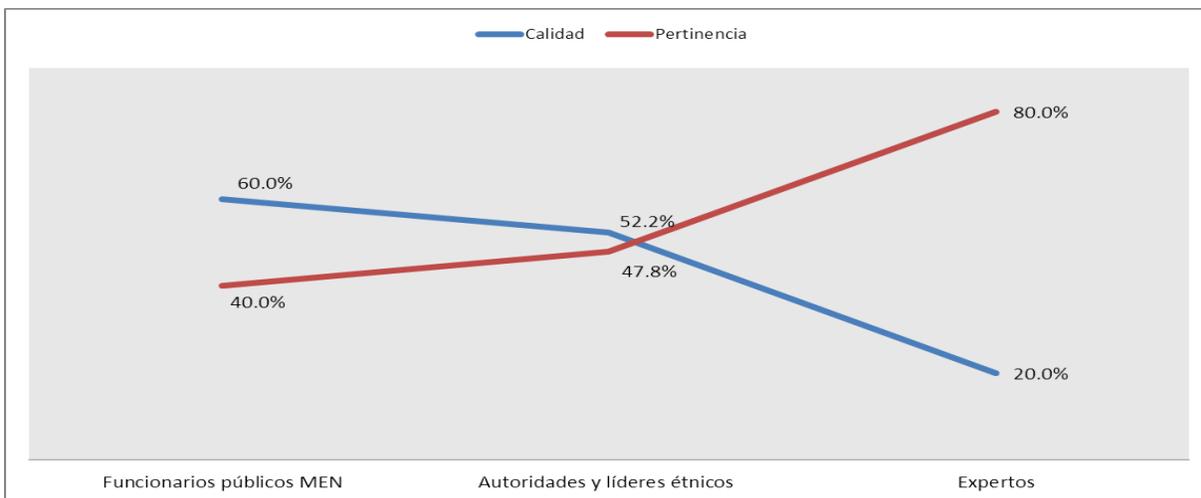


Figura 45. Comparativo de las tendencias de relacionamiento entre las perspectivas de pertinencia y de calidad en gestores del sistema educativo

Fuente: Investigador, elaboración propia, 2015.

Ahora, a nivel del análisis de las percepciones de los gestores del sistema educativo en el marco de las tendencias dadas entre pertinencia y calidad, en relación con estas uno de los hallazgos señala la predominancia de dos perspectivas, OMC y Unesco. Así, es como se identificó un conjunto de relacionamientos entre estas perspectivas que se constituyen, ya sea en obstáculos, ya sea en oportunidades para la Educación Superior intercultural de estudiantes étnicos. Es así como las relaciones dadas entre las tendencias de la pertinencia, se recogieron en: 1) Relación de confrontación activa desde OMC frente a Unesco, y viceversa, 2) Relación de confrontación activa desde Unesco frente a OMC.

Igual que con los tres grupos de estudiantes, cada relacionamiento identifica una serie de características que indican la incidencia en el grupo de referencia, que para el caso son los gestores del sistema educativo; la relación se aborda desde una doble perspectiva: una perspectiva general, desde la totalidad del grupo de referencia, en este caso el 100 % del grupo de los gestores del sistema educativo para mostrar la magnitud de la característica en todos; seguida de una perspectiva particular de cada uno de los tres subgrupos: 1) los funcionarios del Ministerio de Educación Nacional, 2) Autoridades y líderes étnicos, y 3) expertos; aquí se debe considerar que los porcentajes asignados a las características son parciales, ya que corresponden solo a una parte de la característica y el 100 % corresponde al total de la sumatoria de las características para cada grupo que, lógicamente, quedan distribuidas a lo largo de todas las características identificadas en los distintos tipos de relacionamiento.

En la Tabla 16 se sintetizan los elementos centrales de las mismas, las cuales en adelante se exponen con detalle.

Tabla 16.

Relacionamientos entre las tendencias de pertinencia desde la perspectiva de los gestores del sistema educativo.

Tipo de relación	Relación de confrontación activa desde OMC frente a Unesco	Relación de confrontación activa desde Unesco frente a OMC
Obstáculos y oportunidades a la Educación Superior intercultural	Oportunidades a la Educación Superior intercultural desde la perspectiva de los estudiantes étnicos	Oportunidades a la Educación Superior intercultural desde la perspectiva de los estudiantes étnicos
Características del tipo de relación	<ul style="list-style-type: none"> – Derecho a la educación propia/intercultural en el marco del ejercicio de la autonomía en un contexto social multicultural. – Necesidad de interculturalizar la institucionalidad que conforma el sistema educativo nacional. 	<ul style="list-style-type: none"> – La Educación Superior propia como escenario para la reafirmación de la identidad cultural. – Confrontación del saber occidental y ratificación de la legitimidad del saber propio. – Ruptura del vínculo del estudiante étnico con su territorio de origen. – Las lógicas de los procesos de inclusión son opuestas a las lógicas de la interculturalidad. – Reafirmación de la identidad cultural en el contexto universitario – Evaluación homogeneizante que desconoce las particularidades culturales.

Fuente: Elaboración propia, investigador, 2015.

Desde la perspectiva de pertinencia, dentro del grupo de gestores de la educación, centrado en la tendencia de la OMC frente a la Unesco, se encontró una relación de confrontación activa (RCA), que se presenta cuando hay inconformidad frente a las condiciones educativas pues no responden a las necesidades reconocidas por los gestores del sistema educativo: funcionarios del Ministerio de Educación Nacional, líderes y autoridades indígenas, y

expertos. Este inconformismo actúa como factor generador de una postura activa que se traduce en cambios concretos de dichas condiciones. Desde esta perspectiva la identidad cultural se fortalece; es más, se constituye en el centro de la confrontación. Desde la percepción de los gestores del sistema educativo este tipo de relacionamiento presenta las siguientes características:

Derecho a la educación propia/intercultural en el marco del ejercicio de la autonomía en un contexto social multicultural, en el total del grupo de gestores de la educación, con un 19 %. Este apartado se presenta de la siguiente manera, para cada uno de los subgrupos de gestores de la educación: La mayor relevancia se observa en los funcionarios del MEN, con un 50 %; la menor relevancia en expertos, con un 12.5 %. Por su parte, las autoridades y líderes étnicos guardan una posición intermedia, con un 18.2 %.

Necesidad de interculturalizar la institucionalidad que conforma el sistema educativo nacional, en el total del grupo de gestores de la educación, con un 19 %. Este apartado se presenta de la siguiente manera, para cada uno de los subgrupos de gestores de la educación: La mayor relevancia se observa en los funcionarios del MEN, con un 50 %; la menor relevancia en expertos, con un 12.5 %. Por su parte, las autoridades y líderes étnicos guardan una posición intermedia, con un 18.2 %.

Desde la perspectiva de los gestores del sistema educativo, en el marco de estas tendencias, frente a la pertinencia donde se da esta relación de confrontación activa desde OMC frente a Unesco, se puede inferir que estos aspectos: derecho a la educación propia/intercultural en el marco del ejercicio de la autonomía en un contexto social multicultural; y la necesidad de interculturalizar la institucionalidad que conforma el sistema educativo nacional, se constituyen en oportunidades para una parte de los gestores del sistema educativo, los funcionarios del MEN,

quienes son los máximos representantes de la institucionalidad oficial de la Educación Superior en Colombia. Siendo esta una manera de abordar la Educación Superior intercultural desde una visión oficial y mercantilizada de la universidad, lo cual desde las lógicas de los imaginarios sociales, representa una reafirmación de la institucionalidad desde una adopción de la interculturalidad que no va más allá de una visión superficial de la misma y no se adentra a los cambios que ello realmente implica en el orden de la implementación efectiva de las políticas públicas educativas en lo administrativo, en lo pedagógico, etc.

Por otra parte, desde la tendencia de la Unesco frente a la OMC, se encontró igualmente una relación de confrontación activa (RCA), que desde la percepción de los gestores del sistema educativo, este tipo de relacionamiento presenta las siguientes características:

La Educación Superior propia como escenario para la reafirmación de la identidad cultural, en el total del grupo de gestores de la educación, con un 19 %. Este apartado se presenta de la siguiente manera, para cada uno de los subgrupos de gestores de la educación: La mayor relevancia se observa en las autoridades y líderes étnicos, con un 36.4 %; los funcionarios del MEN y expertos figuran con un 0 %.

Confrontación del saber occidental y ratificación de la legitimidad del saber propio, en el total del grupo de gestores de la educación, con un 14.3 %. Este apartado se presenta de la siguiente manera, para cada uno de los subgrupos de gestores de la educación: La mayor relevancia se observa en las autoridades y líderes étnicos, con un 27.3 %; los funcionarios del MEN y expertos, 0 %. Esta subcategoría también está presente en el grupo de estudiantes étnicos.

Ruptura del vínculo del estudiante étnico con su territorio de origen, en el total del grupo de gestores de la educación, con un 9.5 %. Este apartado se presenta de la siguiente manera, para cada

uno de los subgrupos de gestores de la educación: La mayor relevancia se observa en los expertos, con un 25 %; los funcionarios del MEN y las autoridades y líderes étnicos figuran con un 0 %.

Las lógicas de los procesos de inclusión son opuestas a las lógicas de la interculturalidad, en el total del grupo de gestores de la educación, con un 9.5 %. Este apartado se presenta de la siguiente manera, para cada uno de los subgrupos de gestores de la educación: La mayor relevancia se observa en los expertos, con un 25 %; los funcionarios del MEN y las autoridades y líderes étnicos figuran con un 0 %.

Reafirmación de la identidad cultural en el contexto universitario, en el total del grupo de gestores de la educación, con un 4.8 %. Este apartado se presenta de la siguiente manera, para cada uno de los subgrupos de gestores de la educación: La mayor relevancia se observa en expertos, con un 12.5 %; los funcionarios del MEN y las autoridades y líderes étnicos figuran con un 0 %. Esta subcategoría también está presente en el grupo de estudiantes étnicos.

Evaluación homogeneizante que desconoce las particularidades culturales, en el total del grupo de gestores de la educación, con un 4.8 %. Este apartado se presenta de la siguiente manera, para cada uno de los subgrupos de gestores de la educación: La mayor relevancia se observa en los expertos, con un 12.5 %; los funcionarios del MEN y las autoridades y líderes étnicos figuran con un 0 %.

Desde la perspectiva de los gestores del sistema educativo, en el marco de estas tendencias, frente a la pertinencia donde se da esta relación de confrontación activa desde Unesco frente a OMC, se puede inferir que estos factores se constituyen en oportunidades para una Educación Superior intercultural: La Educación Superior propia como escenario para la reafirmación de la identidad cultural; confrontación del saber occidental y ratificación de la legitimidad del saber propio; ruptura del vínculo del estudiante étnico con su territorio de origen;

las lógicas de los procesos de inclusión son opuestas a las lógicas de la interculturalidad; reafirmación de la identidad cultural en el contexto universitario; y evaluación homogeneizante que desconoce las particularidades culturales. El reconocimiento activo de estos aspectos a nivel de los gestores del sistema educativo, desde la lógica de los imaginarios sociales, pone en evidencia las transformaciones de la fuerza instituyente de los grupos étnicos representados por las autoridades y líderes, además de los expertos académicos, quienes se constituyen en traductores epistemológicos de las necesidades de legitimación de los discursos y prácticas educativas interculturales. Se constituye este en un tipo de escenario donde se moviliza lo instituido para dar paso a lo instituyente transformador.

De otra parte, en cuanto a las relaciones dadas entre las tendencias de la calidad, se identificaron las siguientes relaciones: 1) Relación de confrontación activa desde OMC frente a Unesco, 2) Relación de integración desde OMC frente a Unesco, 3) Relación de confrontación activa desde Unesco frente a OMC, y 4) Relación de integración desde Unesco frente a OMC. En la Tabla 17 se sintetizan los elementos centrales de las mismas, las cuales en adelante se exponen con detalle.

Desde la perspectiva de calidad, dentro del grupo de gestores del sistema educativo en las tendencias de la OMC frente a la Unesco, se hallaron dos tipos de relaciones: relación de confrontación activa desde OMC frente a Unesco, y relación de integración desde OMC frente a Unesco. En lo que tiene que ver con las relaciones de confrontación activa (RCA), esta se presenta cuando hay inconformidad frente a las condiciones educativas, pues no responden a las necesidades reconocidas por los gestores del sistema educativo: funcionarios del MEN, líderes y autoridades indígenas, y expertos. Este inconformismo actúa como factor generador de una postura activa que se traduce en cambios concretos de dichas condiciones. Desde esta perspectiva, la identidad cultural se fortalece; es más, se constituye en el centro de la confrontación.

Tabla 17.

Relacionamientos entre las tendencias de calidad desde la perspectiva de los gestores del sistema educativo

Tipo de relación	Relación de confrontación activa desde OMC frente a Unesco	Relación de integración desde OMC frente a Unesco	Relación de confrontación activa desde Unesco frente a OMC	Relación de integración desde Unesco frente a la OMC
Obstáculos y oportunidades a la Educación Superior intercultural	Oportunidades a la Educación Superior intercultural desde la perspectiva de los estudiantes étnicos	Oportunidades a la Educación Superior intercultural desde la perspectiva de los estudiantes étnicos	Oportunidades a la Educación Superior intercultural desde la perspectiva de los estudiantes étnicos	Oportunidades a la Educación Superior intercultural desde la perspectiva de los estudiantes étnicos
Características del tipo de relación	<ul style="list-style-type: none"> – Confrontación de la visión occidental de educación y ratificación de la legitimidad de la educación propia. – Definición de criterios para acreditación y reconocimiento de las universidades propias/interculturales en un contexto educativo multicultural 	<ul style="list-style-type: none"> – Construcción participativa de los criterios de acreditación y reconocimiento de las universidades propias/interculturales 	<ul style="list-style-type: none"> – Fragilidad de las acciones afirmativas de acceso a la Educación Superior de los grupos indígenas y afrodescendientes – Contradicciones de los programas académicos creados desde fuera de la cultura para la cultura. – Definición de criterios para acreditación y reconocimiento de las universidades propias/interculturales en un contexto educativo multicultural. – Evaluación homogeneizante que desconoce las particularidades culturales. 	<ul style="list-style-type: none"> – Reafirmación de la identidad cultural en el contexto universitario

Fuente: Elaboración propia, investigador, 2015.

Confrontación de la visión occidental de educación y ratificación de la legitimidad de la educación propia, en el total del grupo de gestores de la educación, con un 17.6 %. Este apartado se presenta de la siguiente manera, para cada uno de los subgrupos de gestores de la educación: La mayor relevancia se observa en las autoridades y líderes étnicos, con un 25 %; los funcionarios del MEN y expertos figuran con un 0 %.

Definición de criterios para acreditación y reconocimiento de las universidades propias/interculturales en un contexto educativo multicultural, en el total del grupo de gestores de la educación, con un 11.8 %. Este apartado se presenta de la siguiente manera, para cada uno de los subgrupos de gestores de la educación: La mayor relevancia se observa en los funcionarios del MEN, con un 66.7 %; las autoridades y líderes étnicos y expertos figuran con un 0 %.

Desde la perspectiva de los gestores del sistema educativo, en el marco de estas tendencias, frente a la calidad donde se da esta relación de confrontación activa desde OMC frente a Unesco, se puede inferir que estos dos aspectos: uno, confrontación de la visión occidental de educación y ratificación de la legitimidad de la educación propia; y dos, definición de criterios para acreditación y reconocimiento de las universidades propias/interculturales en un contexto educativo multicultural; se constituyen en oportunidades de manera diferenciada, así, el primer aspecto es tal para las autoridades y líderes étnicos; y el segundo aspecto lo es para los funcionarios del Ministerio de Educación Nacional. Ambos, en sus contextos, son quienes representan, respectivamente, la institucionalidad desde las dinámicas instituyentes; y la institucionalidad oficial de la Educación Superior desde las dinámicas instituidas. Este escenario de construcción de políticas públicas sobre la Educación Superior intercultural, donde se dan estas lógicas instituyentes-instituidas, está atravesado por tensiones y conflictos dados por la reafirmación de las propias posturas con tendencia a la polarización de las mismas. Desde esta

perspectiva una oportunidad puede constituirse en un obstáculo, en la medida que se dificulta la construcción de puntos de encuentro para el diálogo de saberes en torno a la Educación Superior intercultural.

En cuanto a las relaciones de integración (RINT), desde la OMC frente a Unesco, esta supone la valoración positiva de todas las condiciones existentes en el entorno educativo ya que aportan a las necesidades identificadas por parte de los gestores del sistema educativo: funcionarios del Ministerio de Educación Nacional, líderes y autoridades indígenas, y expertos. Esta valoración lleva a la identificación de puntos comunes que conduzcan a la unificación de las condiciones, tomando lo mejor de todos los elementos existentes en la medida que aportan al suplir de las necesidades educativas que se tiene en el momento. Desde esta perspectiva la identidad cultural se abre hacia un diálogo de saberes que la enriquecen y validan en su riqueza particular.

Construcción participativa de los criterios de acreditación y reconocimiento de las universidades propias/interculturales, en el total del grupo de gestores de la educación, con un 5.9 %. Este apartado se presenta de la siguiente manera, para cada uno de los subgrupos de gestores de la educación: La mayor relevancia se observa en los funcionarios del MEN, con un 33.3 %; las autoridades y líderes étnicos y expertos figuran con un 0 %.

Desde la perspectiva de los gestores del sistema educativo como alternativa de integración desde la tendencia de la OMC frente a la Unesco, se identifica un solo aspecto relacionado con la construcción participativa de los criterios de acreditación y reconocimiento de las universidades propias/interculturales, que se constituye en una oportunidad desde la perspectiva de los funcionarios del Ministerio de Educación, sin ningún tipo de relevancia para los demás gestores del sistema educativo. De tal manera, que se convierte en un elemento parcial

de integración, desde una sola perspectiva, la dominante proveniente de la OMC que en la lógica de los imaginarios sociales representa lo instituido, y que resulta indiferente ante las lógicas instituyentes representadas por los demás gestores del sistema educativo.

De otra parte, desde la perspectiva de los gestores del sistema educativo, en cuanto a la calidad, centrados en las tendencias de la Unesco frente a la OMC, se hallaron dos tipos de relaciones: Relación de confrontación activa (RCA), y relación de integración (RINT). Con respecto a la relación de confrontación activa (RCA), esta se presenta cuando hay inconformidad frente a las condiciones educativas, pues no responden a las necesidades reconocidas por los gestores del sistema educativo: funcionarios del Ministerio de Educación Nacional, líderes y autoridades indígenas, y expertos. Este inconformismo actúa como factor generador de una postura activa, que se traduce en cambios concretos de dichas condiciones. Desde esta perspectiva, la identidad cultural se fortalece; es más, se constituye en el centro de la confrontación. Las características de esta relación son:

Fragilidad de las acciones afirmativas de acceso a la Educación Superior de los grupos indígenas y afrodescendientes, en el total del grupo de gestores de la educación, con un 17.6 %. Este apartado se presenta de la siguiente manera, para cada uno de los subgrupos de gestores de la educación: La mayor relevancia se observa en las autoridades y líderes étnicos, con un 25 %; los funcionarios del MEN y expertos figuran con un 0 %.

Contradicciones de los programas académicos creados desde fuera de la cultura para la cultura, en el total del grupo de gestores de la educación, con un 17.6 %. Este apartado se presenta de la siguiente manera, para cada uno de los subgrupos de gestores de la educación: La mayor relevancia se observa en las autoridades y líderes étnicos, con un 25 %; los funcionarios del MEN y expertos figuran con un 0 %.

Definición de criterios para acreditación y reconocimiento de las universidades propias/interculturales en un contexto educativo multicultural, en el total del grupo de gestores de la educación, con un 11.8 %. Este apartado se presenta de la siguiente manera, para cada uno de los subgrupos de gestores de la educación: La mayor relevancia se observa en los expertos, con un 50 %; la menor relevancia en los líderes y autoridades indígenas, con un 8.3 %; los funcionarios del MEN figuran con un 0 %.

Evaluación homogeneizante que desconoce las particularidades culturales, en el total del grupo de gestores de la educación, con un 5.9 %. Este apartado se presenta de la siguiente manera, para cada uno de los subgrupos de gestores de la educación: La mayor relevancia se observa en las autoridades y líderes étnicos, con un 25 %; los funcionarios del MEN y expertos figuran con un 0 %.

Desde la perspectiva de los gestores del sistema educativo, en el marco de estas tendencias, frente a la calidad, donde se da esta relación de confrontación activa desde Unesco frente a OMC, se puede inferir que estos factores: Fragilidad de las acciones afirmativas de acceso a la Educación Superior de los grupos indígenas y afrodescendientes; contradicciones de los programas académicos creados desde fuera de la cultura para la cultura; definición de criterios para acreditación y reconocimiento de las universidades propias/interculturales en un contexto educativo multicultural; y evaluación homogeneizante que desconoce las particularidades culturales. El reconocimiento de estos elementos se da predominantemente desde las autoridades y líderes étnicos, se constituyen en oportunidades para una Educación Superior intercultural, que desde los imaginarios sociales se identifican como elementos de impacto de las dinámicas instituyentes sobre las lógicas instituidas.

Y, finalmente, en cuanto a las relaciones de integración (RINT) desde Unesco frente a OMC, esta supone la valoración positiva de todas las condiciones existentes en el entorno educativo ya que aportan a las necesidades identificadas por parte de los gestores del sistema educativo: funcionarios del Ministerio de Educación Nacional, líderes y autoridades indígenas, y expertos. Esta valoración lleva a la identificación de puntos comunes que conduzcan a la unificación de las condiciones, tomando lo mejor de todos los elementos existentes en la medida que aportan al suplir de las necesidades educativas que se tienen en el momento. Desde esta perspectiva, la identidad cultural se abre hacia un diálogo de saberes que la enriquecen y validan en su riqueza particular. Las características de este tipo de relacionamiento son:

Reafirmación de la identidad cultural en el contexto universitario, en el total del grupo de gestores de la educación, con un 4.8 %. Este apartado se presenta de la siguiente manera, para cada uno de los subgrupos de gestores de la educación: La mayor relevancia se observa en expertos, con un 12.5 %; los funcionarios del MEN y las autoridades y líderes étnicos figuran con un 0 %.

Desde la perspectiva de los gestores del sistema educativo, como alternativa de integración, desde la tendencia de la OMC frente a la Unesco, se identifica un solo aspecto relacionado con la reafirmación de la identidad cultural en el contexto universitario, que se constituye en una oportunidad desde la perspectiva de los expertos, quienes construyen sus posturas tanto desde la academia como desde el conocimiento construido en torno a las experiencias de educación intercultural. Sin embargo, este aspecto no tiene relevancia para los demás gestores del sistema educativo. De tal manera, que se convierte en un elemento parcial de integración, desde una sola perspectiva, que en la lógica de los imaginarios sociales representa lo instituido desde las instancias de la academia y el conocimiento construido en torno a la

Educación Superior intercultural, y que resulta indiferente ante las lógicas instituyentes e incluso las lógicas instituidas a nivel de las políticas públicas educativas que regulan el sistema educativo.

PARTE 5. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

En esta parte final del trabajo quedan consignadas las conclusiones, las limitaciones de la investigación y aquellos aspectos abiertos a posteriores desarrollos. Las conclusiones, centradas en los obstáculos y oportunidades para los estudiantes de origen étnico, se agrupan en cinco aspectos: 1.- Identidad universitaria; calidad y pertinencia, educación superior en Colombia; 2.- Dinámicas de transformación a partir de la interacción con los grupos étnicos; 3.- Percepciones polarizadas respecto a la calidad y pertinencia de los actores educativos en la Educación Superior colombiana; 4.- Educación Superior de calidad, pertinente y efectiva, la mejor estrategia para responder a las demandas de los grupos étnicos; 5.- La vida universitaria, el lugar donde se superan los obstáculos y se abren las oportunidades para los grupos étnicos.

Las limitaciones del trabajo están centradas en dos grandes aspectos, en la dificultad de tratar de manera amplia en el trabajo dos temas nodales: el diálogo intercultural en contextos de multiculturalismo y la tensión que se presenta entre los derechos diferenciales de los grupos étnicos, frente a los derechos humanos universales; estos temas muestran la complejidad de tratar la relación entre Educación Superior y grupos étnicos. Hay varios temas que en visión prospectiva pueden trabajarse a futuro: la pedagogía de la interculturalidad, el diálogo intercultural en educación, la “idea” de universidad que subyace a las experiencias de Educación Superior de los grupos étnicos, etc. Se dejan consignados dos de ellos: esa invisibilidad y negación hacia los grupos étnicos, practicada en los ambientes universitarios; y el desarrollo teórico y práctico de los conceptos de calidad, pertinencia y efectividad, en cada una de las tendencias de política pública, planteadas en el marco teórico.

Conclusiones

Los obstáculos y oportunidades para los estudiantes de origen étnico se pueden agrupar en cinco aspectos, en coherencia con los cinco objetivos planteados en este trabajo y sus respectivas siete hipótesis, a saber:

1.- Identidad universitaria, calidad y pertinencia. Aquí hay dos elementos claves para resaltar. Por un lado, la identidad universitaria, fraguada en siglos de historia, es lo que dota a la Educación Superior de la capacidad para responder a las necesidades del entorno; la identidad universitaria es el bien mayor, es el “tesoro” desde el cual la Educación Superior puede poner el conocimiento al servicio de la sociedad y del ser humano; esta identidad se funda en cuatro pilares: Autonomía, corporatividad, científicidad y universalidad; y tres funciones sustantivas claras: docencia, investigación y proyección social. La institución universitaria, entre más fiel sea a su identidad y funciones, más capaz será de servirle a la sociedad y de responder a las demandas del entorno.

Por otro lado, la Educación Superior contemporánea está centrada en los conceptos de calidad, pertinencia y efectividad; de estos tres conceptos, los grandes esfuerzos están centrados en la calidad, en cambio los esfuerzos en pertinencia y efectividad son menores o son parciales e incompletos. En consecuencia, surgen serios interrogantes sobre la forma concreta como se ha instituido esa identidad en realidades concretas, como la de la Educación Superior colombiana.

Afirmar la identidad de la universidad es una “vía regia” para remover los obstáculos de los estudiantes de origen étnico; igualmente, las grandes oportunidades para los estudiantes de origen étnico se dan en la medida en que en la vida universitaria, como en las políticas y estrategias institucionales, se afirme la identidad y misión de la universidad.

Pero esa afirmación de la identidad universitaria no es fácil, pues se deben considerar factores de política pública, o asociados al valor social que se le dé a la profesión del profesor universitario, o al tipo de proyecto educativo que promulgue cada institución universitaria.

En el primer aspecto, para afirmar la identidad universitaria, es necesario superar la tendencia actual, donde los Estados abandonan su responsabilidad con la Educación Superior, disminuyendo ostensiblemente el presupuesto destinado para este fin e impulsando políticas orientadas a la lenta privatización de las universidades. Este fenómeno hace que la Educación Superior se debata en medio de una tensión muy preocupante: o conserva su autonomía o se dedica a responder, para poder sobrevivir, al nuevo poder: las fuerzas del mercado. Recordemos que la autonomía del saber, en su origen primigenio, surge de la lucha de los maestros que afirmaban la autonomía de la razón frente a los poderes de la época: El Reino y el Sacerdocio, quienes pretendían instrumentalizar el ejercicio de la razón a favor de sus fines e intereses.

En segundo término, afirmar la identidad de la universidad supone reconocer, promover y despertar la vocación del maestro universitario. La universidad nace en el siglo XII de la mano de grandes maestros; en cada maestro universitario está la posibilidad de hacer vida, de encarnar —según tiempos, personas y lugares— las notas universitarias y el ejercicio de las funciones sustantivas. Ser maestro universitario es una profesión de alta responsabilidad y si esta profesión se vive como una vocación, es realmente exigente. Paulo Freire, uno de los grandes maestros de América del Sur, en su pedagogía de la autonomía, pone un punto de exigencia alto para el profesor que se atreve a ser maestro; ese punto alto está caracterizado minuciosamente en las exigencias de enseñar. Para Freire, enseñar exige: rigor metódico, investigación, respeto a los saberes de los educandos, crítica, estética, ética, corporificación de las palabras con el ejemplo, riesgo, asunción de lo nuevo y rechazo a cualquier forma de discriminación, reflexión crítica

sobre la práctica, reconocimiento y asunción de la identidad cultural; conciencia del inacabamiento del saber, reconocimiento de ser condicionado, respeto a la autonomía del ser del educando, buen juicio, humildad, tolerancia, alegría, esperanza, convicción de que el cambio es posible, curiosidad; seguridad, competencia profesional y generosidad, compromiso, comprender que la educación es una forma de intervención en el mundo, libertad y autonomía, saber escuchar, reconocer que la educación toma partido, disponibilidad para el diálogo; finalmente, para Freire enseñar exige querer bien al estudiante (Freire, 2002).

Además, afirmar la identidad de la universidad supone la construcción de un proyecto universitario que permita que cada institución de Educación Superior se constituya efectivamente en elemento insustituible para el desarrollo cultural, social y económico de cada región o cada país, ejerciendo su labor central: Crear (investigación), difundir (docencia) y aplicar el conocimiento (proyección social).

La universidad, entendida como diálogo de saberes, de diferencias y de culturas, ofrece un lugar de encuentro y expansión a las diferencias, una experiencia de diálogo en una sociedad plural, una dialéctica incesante, irreductible, fecunda, entre las distintas y heterogéneas identidades; experiencia de diálogo que contribuye a formular respuestas y propuestas de solución a las reales necesidades del entorno, un entorno que, para el caso de Colombia y de América del Sur, está configurado por grupos, comunidades, naciones, pueblos y culturas pertenecientes a la Afro América, la Indo América y la América Latina.

2.- Educación Superior en Colombia, dinámicas de transformación a partir de la interacción con los grupos étnicos del país. La Educación Superior en Colombia se ha transformado en muchos aspectos, uno de esos aspectos está en relación directa con la interacción con los grupos étnicos, los que demandan mayores niveles de pertinencia, para que

esta responde a sus necesidades. Tal interacción es de tensión, dado que la Educación Superior que asumen y defienden los grupos étnicos está centrada en la pertinencia; mientras que desde la oficialidad y el Estado colombiano se hace énfasis en la calidad. Además, las autoridades gubernamentales han hecho énfasis en las oportunidades para los grupos étnicos, derivadas de las acciones afirmativas, las que favorecen el acceso a la Educación Superior de calidad, mediante cupos, becas y creación de programas especiales; en cambio, los grupos étnicos han construido experiencias innovadoras para promover la pertinencia de la Educación Superior, pero estas necesitan mejores condiciones de calidad y consolidarse para garantizar la excelencia.

A partir del reconocimiento de la autonomía jurídica, política, territorial, cultural, educativa y de pensamiento de los pueblos indígenas en la Constitución Política de Colombia, aparecen dos grandes vertientes de experiencias de Educación Superior en relación con los grupos étnicos, a saber:

Aquellas experiencias que se promueven desde los grupos étnicos, “ad intra”; y las experiencias que se promueven desde fuera de los pueblos indígenas, “ad extra” (Figura 46).

En la primera vertiente de experiencias (“Ad Intra”) se encuentran dos tipos de Educación Superior:

Por un lado, se consolida una *Educación Superior propia*, que afincada en el principio de autonomía cultural y de pensamiento se hace a partir de la historia, cultura y pensamiento de cada pueblo indígena; está orientada a fortalecer la identidad, autonomía y planes de vida propios. Se caracteriza por sus altos niveles de pertinencia, altos niveles de efectividad, su

calidad es diferencial⁴⁵ y se realiza en condiciones precarias (infraestructura, financiamiento, etc.). La principal modalidad es la escuela propia y las universidades autónomas.

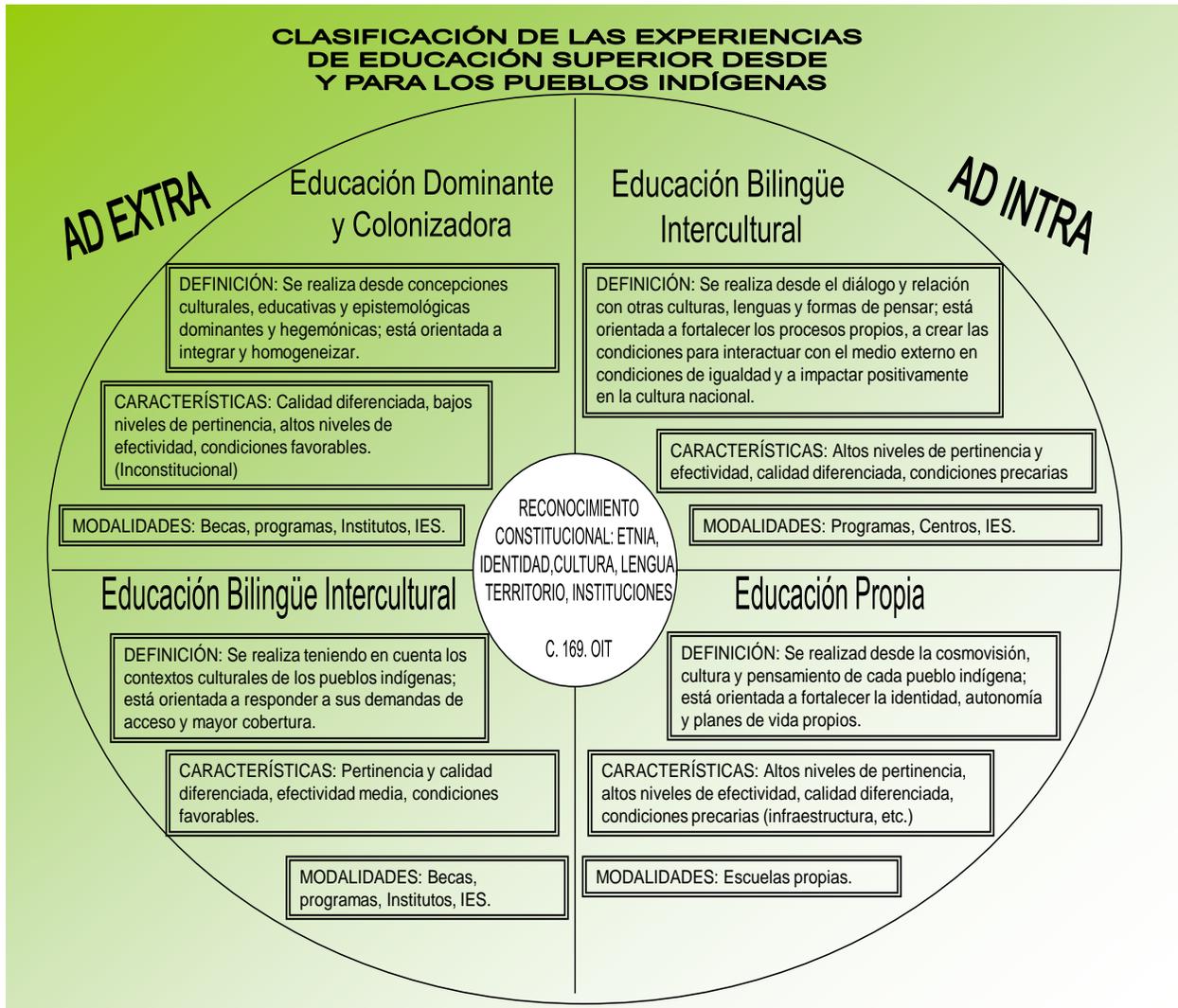


Figura 46. Clasificación de las experiencias de Educación Superior indígena

Fuente: Tomado y adaptado de Muñoz, 2006

⁴⁵ Siguiendo los puntos de encuentro y consensos que hay en la región sobre los factores e indicadores que determinan la calidad, se encuentran niveles de calidad muy diferenciados, porque hay desde experiencias de alta calidad hasta experiencias muy precarias. De todos modos, está abierta la discusión sobre los factores e indicadores de la calidad, a la luz de la pertinencia.

Por otro lado, están las experiencias de *educación bilingüe e intercultural promovida por los pueblos indígenas*; este tipo de educación se realiza desde el diálogo y relación con otras culturas, idiomas y formas de pensar. Está orientada a fortalecer los procesos propios, a crear las condiciones para interactuar con el medio externo en condiciones de igualdad y a impactar positivamente en la cultura nacional. Este tipo de educación se caracteriza por sus altos niveles de pertinencia y efectividad, su calidad es diferencial, y las condiciones en las que se realiza, también son diferenciales. En cuanto a las modalidades más recurrentes, son: programas de formación técnica, vocacional y profesional, especialmente en formación de maestros, Centros de Educación Superior e Instituciones de Educación Superior.

En la segunda vertiente de experiencias (“Ad Extra”) también hay dos tipos de Educación Superior:

Por un lado, proliferan un gran número de prácticas de *educación bilingüe e intercultural promovidas desde el sistema de Educación Superior*, este tipo de experiencias se realiza teniendo en cuenta los contextos culturales de los pueblos indígenas; está orientada a responder a sus demandas de acceso, mayor cobertura y pertinencia. Se caracterizan por su pertinencia y calidad diferencial, su efectividad es media, y las condiciones en las que se realiza suelen ser más favorables, porque se pone a disposición de este tipo de educación todo el respaldo y peso institucional del sistema de Educación Superior y de las IES. Las principales modalidades son: cupos, becas, programas, institutos e incluso se han creado IES con esta perspectiva.

Por otro lado, existe un tipo de *educación dominante y colonizadora*, la cual se realiza desde concepciones culturales, educativas y epistemológicas dominantes y hegemónicas; sus efectos son aculturación, integración de los grupos indígenas a la cultura dominante y homogeneización cultural. Se caracteriza por tener una calidad diferenciada, bajos niveles de

pertinencia, altos niveles de efectividad, condiciones de infraestructura diferenciales y en los países cuyas constituciones nacionales afirman el concepto de Estado multiétnico, pluricultural y multilingüe, este tipo de Educación Superior es inconstitucional cuando no respeta los derechos diferenciales de los distintos grupos con identidades distintas.

Las modalidades más recurrentes son los cupos, las becas y los programas de extensión. Desde esta perspectiva también se han formulado propuestas bajo el rótulo de “universidades indígenas” o “IES indígenas” que simplemente apuntan a crear espacios para ampliar la cobertura, cualificar la mano de obra indígena para las industrias asentadas en sus territorios y ser más efectivos en el proceso de integración y colonización.

Pero el punto de gravedad de este tipo de Educación Superior dominante y colonizadora es que crean dos tipos de invisibilidades y negaciones de los grupos étnicos; por un lado, una invisibilidad y negación cultural; y, por otro, una invisibilidad epistemológica. El punto de gravedad de estas dos invisibilidades y negaciones está en el enfoque monocultural y en la actitud poco dialógica y vertical en la relación con los grupos étnicos: se los trata como a menores de edad; esto no permite que los esfuerzos que se realizan sean pertinentes cultural, social y políticamente para los grupos étnicos. Las múltiples formas de acciones afirmativas apuntan a una inclusión cuantitativa y no cualitativa. Así, por ejemplo, frente a la exclusión del sistema educativo se hacen compromisos por mayores niveles de acceso que no consideran el tipo de educación al que se está ofreciendo acceso. Por esto, frente a los programas de inclusión homogeneizadores y a los programas de cobertura sin calidad y pertinencia es necesario formularse una pregunta: ¿Qué tipo de educación es la que se necesita, para qué tipo de desarrollo? (Gorostiaga, 1998).

3. *Percepciones polarizadas respecto a la calidad y pertinencia de los actores educativos en la Educación Superior colombiana.* En el estudio de caso queda en evidencia que la percepción de los actores educativos está polarizada, lo que impide acuerdos que permitan orientar tanto las políticas educativas como las prácticas universitarias en función de remover los obstáculos y aprovechar las oportunidades por parte de los grupos étnicos. Es relevante la polarización entre los actores educativos estatales y los actores educativos que lideran el debate desde los grupos étnicos, puesto que para los primeros las principales oportunidades para los grupos étnicos están asociadas a la oferta de Educación Superior con calidad y la pertinencia no es un factor determinante; mientras que para los actores educativos de los grupos étnicos se evidencia que los principales obstáculos de la Educación Superior están asociados a los bajos niveles de pertinencia; a su vez, estos actores no perciben que la calidad sea un factor determinante en las oportunidades que el sistema de Educación Superior les ofrece.

4. *Educación superior de calidad, pertinente y efectiva, la mejor estrategia para responder a las demandas de los grupos étnicos.* La mejor forma de aprovechar las oportunidades y superar los obstáculos, en el marco de una política de Educación Superior intercultural en Colombia, es superar la polarización entre calidad y pertinencia. La excelencia de la Educación Superior está en la necesaria articulación entre calidad, pertinencia y efectividad; es imposible pensar que una educación de calidad no haga esfuerzos significativos en pertinencia y adecuación a los diversos contextos y al mismo tiempo que implemente procesos académicos, administrativos y financieros que hagan efectiva la gestión universitaria; a su vez, la pertinencia no es posible sin que se asegure la calidad y la efectividad; la pertinencia sin calidad no es sostenible en el tiempo y el servicio a la sociedad será incompleto, fugaz, una mera anécdota, no hará historia. En Colombia están dadas las condiciones para que, mediante el

diálogo intercultural, sea posible articular calidad y pertinencia, teniendo en cuenta los aportes de los diferentes actores educativos, para superar los obstáculos y ampliar las oportunidades de Educación Superior para los grupos étnicos. Los actores educativos tienen en la fuerza de sus experiencias la mayor oportunidad para construir consensos y reconocer aprendizajes; esto es válido, tanto para las experiencias que se han originado desde el sistema convencional de Educación Superior de Colombia, como las experiencias lideradas desde los grupos indígenas y afrodescendientes⁴⁶. Es clave aprovechar lo ya instituido sobre Educación Superior en Colombia, que cuenta con un sistema de Educación Superior que se distingue por los avances en calidad, en el contexto de los países latinoamericanos; y lo instituyente de las experiencias de Educación Superior de los grupos indígenas y afrodescendientes. La institución de Educación Superior se puede enriquecer con la novedad y la innovación de las experiencias de los grupos étnicos; y, a su vez, estas deben ser reconocidas por la institución, como el mejor camino para lograr su pleno desarrollo y madurez.

5.- La vida universitaria, el lugar donde se superan los obstáculos y se abren las oportunidades para los grupos étnicos. Los cambios en las políticas, estrategias y lineamientos universitarios se concretan en la vida universitaria de todos los días; los obstáculos y oportunidades que encuentran los estudiantes de origen étnico están en la relación estudiante-profesor, en el ejercicio de la enseñanza-aprendizaje y en el tipo de currículo. Igualmente, los obstáculos y oportunidades se presentan en los lineamientos y políticas respecto a las concepciones de calidad y pertinencia; en la vida universitaria se evidencian en las relaciones de

⁴⁶ Como se expresó en el marco teórico y en la metodología, estas experiencias no son reconocidas formalmente por el sistema de educación oficial, que en la perspectiva de la teoría de los imaginarios sociales de Castoriadis representa lo instituyente.

los estudiantes de origen étnico con las reglas y normas, tanto institucionales como del sistema educativo.

Estructuras curriculares rígidas y monoculares, relaciones poco dialógicas, perfiles de formación profesionalizantes, generan obstáculos para los estudiantes de origen étnico, tales como:

a.- Procesos de aculturación y pérdida de la identidad del estudiante étnico en el contexto universitario. El estudiante étnico entra en choque con la vida social y cultural de la universidad, marcada social y culturalmente por el grupo dominante. Esta afirmación es válida para la universidad propia, donde la cultura dominante está marcada por la mayoría de estudiantes indígenas y los estudiantes, que no reconocen su identidad desde su origen étnico, encuentran dificultades para afirmar su identidad diferente a la étnica. La superación de estas dificultades depende de múltiples factores, pero una preparación previa del estudiante para afrontar nuevas situaciones y haber desarrollado competencias para el diálogo intercultural es fundamental; además, son de gran ayuda los programas institucionales de inducción a la vida universitaria y acompañamiento en el proceso formativo para incentivar el intercambio intercultural.

b.- Negación y desconocimiento de los saberes ancestrales y valores culturales propios. La estandarización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, a partir de la afirmación disciplinar y la formación de competencias profesionalizantes, hace que no haya espacios de diálogo con esos saberes propios que permita pedagógicamente reconocerlos. Espacios pedagógicos de reconocimiento de los saberes y cultura de los estudiantes étnicos, incentivan el diálogo de saberes y fortalecen las competencias para el diálogo intercultural; por supuesto, los espacios de trabajo inter y transdisciplinarios son fundamentales para establecer diálogos creativos y constructivos.

c.- Ruptura del vínculo del estudiante étnico con su territorio de origen. Los estudiantes de origen étnico se constituyen como una gran oportunidad para sus comunidades de origen, siempre y cuando se incentive el retorno; este retorno no es posible si no se incentiva, de manera consciente y planificada, mantener los vínculos con su territorio y con su comunidad de origen, durante el proceso formativo.

d.- Relaciones discriminatorias entre estudiantes de diferentes procedencias étnicas. Las relaciones de discriminación entre pares son un fuerte obstáculo para los estudiantes de origen étnico, porque a raíz de esto la vida cotidiana de la universidad se torna muy agresiva y violenta.

En cuanto a las oportunidades en la vida universitaria, al igual que los obstáculos, están centrados en la relación estudiante-profesor, en el ejercicio de enseñanza-aprendizaje y en el currículo. Estructuras curriculares flexibles, relaciones dialógicas, perfiles de formación académicamente sólidos y con altos niveles de pertinencia, crean oportunidades para los estudiantes de origen étnico, tales como:

a.- Encuentro de saberes propios/culturales y saberes disciplinares/científicos en el escenario universitario. Los saberes propios y la tradición cultural se convierten en una riqueza invaluable, en el ejercicio del diálogo intercultural establecido en el proceso de enseñanza-aprendizaje; igualmente, las ciencias abordadas en ejercicios inter y transdisciplinarios aportan de manera fundamental en la formación del estudiante de origen étnico. El diálogo de saberes, los encuentros de saberes, permiten que los saberes culturales se acrisolen en el diálogo con las ciencias; a su vez, las ciencias se enriquecen con lecturas amplias y omnicomprendivas propias de las sabidurías ancestrales. El conocer se nutre del comprender; la ciencia entra en diálogo con la sabiduría. Para valorar estos saberes es necesario reevaluar la concepción según la cual el único saber válido es el formal de la ciencia positiva o el reproducido en espacios privilegiados; porque

la ciencia no es la única ni la más elevada forma de saber. Tampoco se trata de hacer una apología del saber ancestral. Recordemos a Pascal: “Dos excesos: excluir la razón, sólo la razón” (López, 1998).

b.- Fortalecimiento de una identidad dialógica del estudiante étnico en el contexto universitario. La universitas, como ese espacio donde lo diverso y lo plural se encuentran, es el espacio propicio para afirmar la identidad propia, descubrir sus valores, ponerlos en diálogo con otras identidades, valores y culturas, en espacios simbólicamente simétricos, donde el respeto y el diálogo son las características principales.

c.- Apropiación del saber occidental y ratificación de la legitimidad del saber propio. La tradición científica de las diferentes áreas de conocimiento, ciencias, disciplinas y profesiones es una de las grandes oportunidades de crecimiento y formación del estudiante de origen étnico; esto supone “studium”, aplicación, sistematicidad, rigor en el ejercicio del conocimiento y del pensamiento; seguramente, entre más se aproxime al estado del arte de las diferentes áreas de conocimientos y ciencias, más ratificará el valor y legitimidad del saber propio; dado que las ciencias rompen sus propios paradigmas y se abren a la búsqueda de nuevos conocimientos e incluso se exponen a la incertidumbre. Son elocuentes los trabajos de Édgar Morin en humanidades, Ilya Prigogine en ciencias básicas e Immanuel Wallerstein en ciencias sociales; no se puede dejar de nombrar la bioarquitectura y las exploraciones de la medicina desde el diálogo interdisciplinar (López, 1998).

Limitaciones

El diálogo entre actores educativos sobre Educación Superior y grupos étnicos suscita múltiples tópicos de reflexión, propios del diálogo intercultural, donde dos concepciones, dos

lógicas y visiones diferentes se encuentran, chocan e incluso antagonizan; esto hace que la delimitación temática no sea fácil, surgen múltiples caminos de reflexión, algunos de ellos son ineludibles, pero no se pueden tratar a profundidad; es el caso de temas tales como: El diálogo intercultural, en contextos de multiculturalismo; y la discusión de los derechos diferenciales de los grupos étnicos, frente a los derechos humanos universales.

En el primer tema, la pregunta por ‘otro’ exige fundamentar más en profundidad, desde la rica y amplia reflexión filosófica sobre el tema; diferentes corrientes de pensamiento han recorrido esta y otras preguntas: ¿De qué forma aproximarse a la postura del ‘otro’? ¿Cómo repensar la relación, hasta ahora antagónica y asimétrica? ¿Cómo abordar las diferencias del ‘otro’: de cultura, de pensamiento, etc.? ¿Qué importancia tiene el diálogo intercultural en una reflexión sobre Educación Superior? ¿Cómo armonizar el reconocimiento de los derechos de los grupos étnicos, con los derechos de los otros grupos?

Igual sucede con la discusión sobre los derechos diferenciales de los grupos étnicos, frente a los derechos humanos universales. Actualmente la mayoría de los países son culturalmente diversos. Según las últimas cifras, los 184 Estados independientes del mundo contienen más de 600 grupos de lenguas vivas y 5.000 grupos étnicos. Son pocos los países donde los ciudadanos comparten el mismo lenguaje y pertenecen al mismo grupo étnico nacional (p.e. Islandia y las dos Coreas). Esta diversidad plantea una serie de conflictos donde mayorías y minorías se enfrentan cada vez más sobre temas muy variados que van desde la representación política, hasta las reivindicaciones territoriales, pasando por los derechos lingüísticos, el currículo educativo en los diferentes niveles de la educación. Desde el final de la Guerra Fría, los conflictos etnoculturales se han convertido en la fuente más común de violencia política en el mundo, sin que se vislumbren síntomas de que la situación vaya a cambiar. Encontrar respuestas

moralmente defendibles y políticamente viables a estos conflictos es uno de los retos principales de las democracias en el siglo XXI; la reflexión desde la filosofía política ha construido diversas teorías y la reflexión sobre estos asuntos es rica y con una bibliografía abundante (Kymlicka, 2010).

En los temas antes enunciados hay un sinnúmero de interrogantes y tópicos que no se abordaron con más profundidad en el presente trabajo, dado que desbordaban los límites temáticos y los objetivos del mismo, pero que al no profundizar en ellos, le pueden restar fundamento conceptual a ciertos aspectos del trabajo.

Prospectiva

Hay dos temas que en visión prospectiva pueden ser ocasión de futuras reflexiones académicas en el marco de pensar la pertinencia universitaria: un tipo de invisibilidad y negación epistemológica, hacia los grupos étnicos; y la política de Educación Superior en contextos multiculturales.

Desde la experiencia cercana con los grupos étnicos, se ha enunciado la idea de un tipo de invisibilidad y negación epistemológica, que se traduce en la negación e invisibilidad del pensamiento y la sabiduría ancestral de los grupos étnicos. Quizá esta invisibilidad y negación, que tiene como actores centrales a profesores universitarios, es la que más influye a la hora de responder a las demandas de los grupos étnicos por una Educación Superior pertinente. La afirmación de Alcibíades Escué, líder indígena colombiano, es directa:

En la primera globalización se discutía si negros e indios teníamos alma, para reconocernos como seres humanos y como sujetos de derechos; en esas discusiones perdimos y como consecuencia se tuvo argumentos “racionales” para colonizarnos y

esclavizarnos. Hoy, en la segunda globalización, la discusión es más sutil, aunque igual de dañina; se discute si tenemos cultura o folclor, idiomas o dialectos, pensamiento o mito; y hasta se llega a afirmar que nuestro analfabetismo respecto al castellano y al pensamiento occidental, es una muestra más de nuestra incapacidad de pensar. Igual que ayer, hoy estamos perdiendo, se nos trata como menores de edad y, en consecuencia, se tiene los argumentos para imponernos sus modelos, para colonizarnos y para exterminarnos como cultura y como pueblos. (Escué, 2010, 3)

Enfrentar la invisibilidad y la negación epistemológica es enfrentarse al pensamiento eurocéntrico tan enraizado en la mentalidad de los académicos de América del Sur. Bien dice Enrique Dussel (1977, 26),

(...) contra la ontología clásica del centro, desde Hegel hasta Marcuse por nombrar lo más lúcido de Europa, se levanta una filosofía de la liberación de la periferia, de los oprimidos, la sombra que la luz del ser no ha podido iluminar. Desde el no-ser, la nada, el otro, la exterioridad, el misterio de lo sin-sentido partirá nuestro pensar. Es entonces, una “filosofía bárbara”.

Existe una barrera epistemológica, un tipo de “analfabetismo cultural” de amplios sectores académicos que está a la base de posturas académicas monoculturales que tratan a los grupos indígenas como menores. Al respecto, Josef Estermann, en su reflexión sobre la filosofía andina afirma:

La estrategia más común y aparentemente menos racista —después del veredicto de Hegel y Lévy-Bruhl⁴⁷— consiste en el deslinde (monocultural) entre lo que es <filosofía>

⁴⁷ El veredicto hegeliano sobre América: “lo que aquí sucede hasta el momento, es solo el eco del Mundo Viejo y la expresión de una vitalidad foránea” (Hegel, 1970, 114). Lévy-Bruhl considera el pensamiento americano no-europeizado como “primitivo” (Lévy-Bruhl, 1922).

o <etno-filosofía>, <pensamiento>, <cosmovisión>, <pensamiento mítico> o simplemente <seudo-filosofía>.

Frente a las concepciones epistemológicas excluyentes y descontextualizadas en un continente rico en diversidad de culturas y de grupos, es necesario preguntarnos:

¿Podemos realmente pensar que una sola cultura llega a acaparar y cubrir en forma exclusiva un fenómeno tan esencialmente humano como es la “filosofía” (y no solamente en “sentido amplio”)? ¿El logos es un privilegio de una raza y de una cultura determinada, de tal forma que otras culturas solo lleguen a tenerlo en la medida en que “imiten” y “copien” los resultados de su actividad? (Estermann, 1999)

El presente trabajo también abordó el asunto de la política de Educación Superior desde las tendencias en políticas públicas y se relacionaron dichas tendencias con los conceptos de calidad y pertinencia. En esta relación es claro que en cada tendencia de política pública, se entienden de manera diferente los conceptos de calidad y pertinencia. Queda pendiente caracterizar de manera detallada los conceptos de calidad y pertinencia en cada una de sus dimensiones, desde las acepciones, según la tendencia de la Organización Mundial del Comercio, el Banco Interamericano de Desarrollo y el Banco Mundial, La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, y el Foro Social Mundial.

Entre los especialistas dedicados a la calidad y pertinencia no hay acuerdo en lo que estos conceptos significan en tanto exigencias sociales a la universidad, como institución. Como sistemas de acreditación y como culturas institucionales, la calidad y la pertinencia quedan como conceptos flexibles y se establece que la calidad y la pertinencia de la Educación Superior son atributos cuya naturaleza varía de un tipo de institución a otra; sea que la institución se defina

como pública o privada; de docencia o de investigación, con vocación regional, nacional o internacional.

La Educación Superior se adjetiva de múltiples formas y dependiendo de su adjetivo los conceptos de calidad y pertinencia toman una u otra acepción. También varían los parámetros de apreciación de país en país, dependiendo del rol que juegan en el proyecto de desarrollo de cada nación; esto ha generado sistemas nacionales de acreditación y agencias que asumen una u otra concepción de calidad y pertinencia. Esta amplia gama de acepciones no pueden hacer olvidar que la necesidad de evaluar y medir la calidad y la pertinencia obedece a políticas globales que están conectadas con las tendencias de política pública; y que si bien se pueden ver de manera amplia varias tendencias, hoy prevalece la tendencia que viene orientada desde los organismos internacionales asociados a los grandes intereses económicos, que marcan la vida de las naciones y de los pueblos. La necesidad de evaluar y acreditar la calidad y la pertinencia se origina en los requerimientos de dichos intereses económicos de estandarizar los procesos académicos en función de establecer niveles mínimos o básicos aceptables de formación de capital humano requerido. Igualmente, desde quienes se oponen a estos procesos globales y que en forma crítica abogan por la autonomía frente a estos nuevos poderes que quieren orientar y conducir la Educación Superior, proponen fórmulas para insertarse en las sociedades desde los intereses de la sociedad y no del mercado. En cualquiera de los casos, frente a la dinámica de la globalización, de las sociedades basadas en el conocimiento y en su aplicabilidad a la transformación de la naturaleza y el entorno humano, los conceptos de calidad y pertinencia están íntimamente ligados a la evaluación y acreditación de las instituciones (Albornoz O. , 1997). En este marco, pensar los criterios, los factores, las características e incluso los indicadores de evaluación de la calidad y la pertinencia, según cada una de las tendencias de

política pública (la OMC, el BID-BM, la Unesco y el FSM), puede ser una forma de aportar a la discusión universitaria. Los conceptos de calidad y pertinencia están marcando las políticas y las estrategias de dirección, gestión y administración, tanto de las instituciones como de los sistemas de Educación Superior.

Hacer una reflexión de estos conceptos, develando los intereses y fines que están detrás de las tendencias de política pública, puede ser la ocasión para reflexionar y repensar la naturaleza, misión e identidad de la Educación Superior hoy. Y si esta reflexión se alimenta y contrasta con el análisis de cuatro casos, uno por tendencia, se podría aportar desde una reflexión que considera fundamentos empíricos y que permitiría proponer transformaciones posibles y reales.

Referencias

- Albornoz, O. (1997). *La Educación Superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe*. Caracas: CRESAL-Unesco.
- Alcaldía de Bogotá (10 de septiembre de 2015). *Ley 89 de 1890*. Recuperado de: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=4920> [Consultado el 22 de septiembre de 2015]
- Andrés, J. M. (1997). *La investigación ex-post-facto*. Barcelona: Editorial Universidad Oberta de Catalunya.
- Arbós, A., & Vidal, M. (1997). *Evolución, concepto y fundamentos de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones de la Universidad Oberta de Catalunya.
- Arnal, J. (1997). *Metodología de la investigación educativa*. Barcelona: Editorial Universidad Oberta de Catalunya.
- Arnau, J. (1990). *Metodología de la investigación en ciencia del comportamiento*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Arribas, S. (2008). Cornelius Castoriadis y el imaginario político. *Foro Interno*, 105-132.
- Banco Mundial (2011). *Learning for All. Investing in People's Knowledge and Skills to promote Development*. Washington, D.C.: Banco Mundial.
- Barié, C. (2003). *Pueblos indígenas y derechos constitucionales en América Latina: Un panorama*. La Paz: Abya Yala.
- Bartolomé, M. (1997). *Metodologías cualitativas orientadas hacia el cambio y la toma de decisiones*. Barcelona: Editorial Universidad Oberta de Catalunya.
- Batalla, B. (1981). *Declaración de San José*. Costa Rica: Unesco.

- Benavides, G. F. (2011). Mercantilización de la educación y comercio internacional. *Expedio*, 19-33.
- Bereményi, B. (15 de junio de 2007). “Claro hijo, vaya a la escuela y si se aburre lo sacamos”. *Relaciones y experiencias de los gitanos de Badalona y los rom de Bogotá con la educación escolar*. (U. A. Barcelona, Ed.). Tesis Doctorales en Red. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10803/5518> [Consultado el 15 de febrero de 2015]
- Beriain, J. (2003). Imaginario social, politeísmo y modernidades múltiples. *Anthropos*, 198, 54-78.
- Bizzonero, L. (sf). *La educación en las negociaciones de comercio internacional. Opciones planteadas al espacio regional del Mercosur*. sc: Mercosur.
- Blaxter, L., Hughes, C., & Tight, M. (2008). *Cómo se investiga*. Barcelona: Graó.
- Bonanomi, A. (2001). *Memorias del seminario sobre responsabilidad social en América Latina y el Caribe*. Cali: Universidad de San Buenaventura.
- Borrero, A. (1994). *Conferencia 13 del Simposio Permanente sobre Universidad*. Bogotá: ASCUN-ICFES.
- Borrero, A. (2001). “Educación Superior y desarrollo”. En: *Memorias del seminario sobre responsabilidad social de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Cali: Universidad de San Buenaventura.
- Borrero, A. (2008a). *Enfoques universitarios. Tomo V*. Bogotá: Compañía de Jesús. Pontificia Universidad Javeriana.
- Borrero, A. (2008b). *Historia universitaria: la universidad en Europa desde sus orígenes hasta la Revolución Francesa. Tomo 1*. Bogotá: Compañía de Jesús. Pontificia Universidad Javeriana.

- Brunner, J. (2001). *Peligro y promesa: la Educación Superior en América Latina*. Chile: Fundación Chile.
- Bustamante, J. (2012). *El pueblo Rrom (gitano) y la Kriss Rromaní en el ordenamiento jurídico colombiano, 1998-2010*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Cabrera, D. (2003). “Técnica” y “Progreso” como significaciones imaginarias sociales: Elementos para una hermenéutica social de las “nuevas tecnologías de la información y la comunicación”. *Anthropos. Huellas del conocimiento*. 198, 106-148.
- Carretero, A. (2003). Postmodernidad e imaginario. Una aproximación teórica. *Foro Interno No. 3*, 87-101.
- Carretero, A. (2010a). *Los universos simbólicos de la cultura contemporánea. Representaciones colectivas, imaginarios y religiosidades en las sociedades posmodernas*. Huelva: Editorial Hergué.
- Carretero, A. (2010b). *El orden social en la postmodernidad: Ideología e imaginario social*. Barcelona: Erasmus Ediciones.
- Castoriadis, C. (2005). *Escritos políticos*. Madrid, España: Libros de la Catarata.
- Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Cecidic (14 de febrero de 2015). *Cecidic*. Recuperado de: <http://cecidic.edu.co/>
- Cegarra, J. (2012). Fundamentos teórico epistemológicos de los imaginarios sociales. *Revista de Epistemología de Ciencias Sociales. Cinta Moebio No. 43*, 1-13.
- Cemborain, M. S., Valerino, E., & Yáber, G. (2010). *Metodología de la investigación paso a paso*. México: Trillas.

- Cid, X., & Reyes, M. (1999). Evaluación de experiencias innovadoras interculturales e investigación intercultural. Propuesta de un análisis holístico-descriptivo. *Pedagogía Social: revista interuniversitaria. Segunda época (4)*. ISSN: 1139-1723, 56-67.
- CINDA (1994). *Manual de autoevaluación las instituciones de Educación Superior, pautas y procedimientos*. Santiago de Chile: CINDA.
- Coca, J., Matas, J., Randazzo, F., & Pintos, J. (2011). *Nuevas posibilidades de los imaginarios sociales*. Coruña: TREMN – CEASGA.
- Consejo Regional Indígena del Cauca - CRIC (2011). *Sistema educativo indígena propio*. Cauca: Programa de Educación Bilingüe Intercultural.
- Cook, T., & Reichardt, C. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos de investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Corte IDH (2001). *Caso de la comunidad Mayagna (Sumo) Awas Tingni Vs. Nicaragua*. Fondo Reparaciones y costas, sentencia de 31 de agosto de 2001. Serie C No.79. Párr. 149.
- DANE (23 de enero de 2015). *Censo 2005*. Recuperado de:
http://www.dane.gov.co/index.php?option=com_content&view=article&id=307&Itemid=124 [Consultado el 19 de junio de 2015]
- De Sousa, B. (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. México: Cuadernos pedagógicos.
- Del Rincón, D. (1997). *Metodologías cualitativas orientadas a la comprensión*. Barcelona: Editorial Universidad Oberta de Catalunya.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid: Unesco-IESALC. Santillana Ediciones.

Diccionario Indígena Etimológico (sf). *Etimología de indígena*. Recuperado de:

<http://etimologias.dechile.net/?indigena> [Consultado el 2 de mayo de 2015]

Dussel, E. (1977). *Filosofía de la liberación*. México: Taurus.

Eliot, T. (1934). *El primer coro de la roca*. Londres.

Escué, A. (2010). *Memorias de Toribío*. Toribío: Proyecto Nasa.

Estermann, J. (1999). *Filosofía andina: Estudio intercultural de la sabiduría autóctona andina*.

Quito: Abya-Yala.

Facundo, A., & Rojas, C. (1990). *La calidad de la educación: cómo entenderla y evaluarla*.

Bogotá: Fundación para la Educación Superior - FES.

Fondo Indígena (2003). *Lineamientos estratégicos, programáticos y operacionales para la*

construcción de la UII. Documento elaborado en el Encuentro de Autoridades de

Centros Asociados para el Desarrollo del Programa Regional de Formación y

Capacitación Indígena. Antigua, Guatemala: Fondo Indígena.

Foro Mundial de Educación de Buenos Aires (2006). Declaración final. *Uni-Pluri/Versidad*, 1-4.

Freire, P. (2002). *Pedagogía de la autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa*.

México D.F.: Siglo XXI.

Gadotti, M. (2009). *Fórum Mundial de Educação. Pro-posições para um outro mundo possível*.

São Paulo: Instituto Paulo Freire.

Gibbons, M. (1998a). *The new production of knowledge. The dynamic of science and research in*

contemporary societies. London: Thousand Oaks.

Gibbons, M. (1998b). *Pertinencia de la Educación Superior del siglo XXI*. París: Unesco-Banco

Mundial.

- Girola, L. (2007). Imaginarios socioculturales de la modernidad. Aportaciones recientes y dimensiones del análisis para la construcción de una agenda de investigación. *Sociológica*, año 22, número 64, 45-72.
- Gómez, A. D. (2010). *Pueblo Rrom - Gitano - de Colombia*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.
- Gorostiaga, X. (1998). *En busca del eslabón perdido entre educación y desarrollo: Desafíos y retos para la Universidad en América Latina y el Caribe*. Managua: UCA.
- Hegel, G (1970). *Werke in zwanzig Bänden*, tomo 12, Frankfurt.
- Hermo, J. P. (2015). *Servicios educativos y profesionales. Una visión sobre su regulación posible. Ponencia "Taller sobre Reglamentación Nacional" OMC*. Buenos Aires: OMC.
- Hernández, A., Salamanca, L., & Ruiz, F. (2007). *Colombia, una nación multicultural*. Bogotá: DANE - Dirección de Censos y Demografía.
- Hernández, P., Ramos, L., & Enrique, J. (2014). La Educación Superior en Colombia: Situación actual y análisis de eficiencia. *Borradores de Economía No. 808*, 1-50.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Icetex (29 de abril de 2015). *Fondo Comunidades Indígenas*. Recuperado de: <https://www.icetex.gov.co/dnnpro5/en-us/fondos/programasespeciales/comunidadesind%C3%ADgenas.aspx> [Consultado el 10 de julio de 2015]
- ICFES (1994). *Simposio sobre acreditación universitaria*. Bogotá: ICFES.
- Iesalc (2003). *Informe Nacional de la Educación Superior en Colombia*. Iesalc.
- Iesalc-Unesco (1997). *Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*. La Habana: Iesalc-Unesco.

- Iesalc-Unesco (2006). *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005*. Caracas: Ediciones Iesalc.
- Jimeno, M. (11 de junio de 2005). *Los indígenas colombianos, hoy: su situación real, problemas y alternativas*. Biblioteca Virtual del Banco de la República. Recuperado de:
<http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/revistas/credencial/sept1992/sept3.htm>
[Consultado el 4 de agosto de 2015]
- Kant, I. (2003). *Pedagogía*. Madrid: Ediciones Akal S.A.
- Kymlicka, W. (2010). *Ciudadanía multicultural: Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Lanceros, P. (2003). La lógica del volcán. *Anthropos. Huellas del conocimiento* 198, 155-160.
- Lévy, C. (1922). *La mentalité primitive*, París.
- López, F. (2001). *Globalización y Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: Iesalc-Unesco.
- Maffesoli, M. (2003). Análisis temático: El imaginario social. *Anthropos* 198, 149-153.
- Mato, D. (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior: Experiencias en América Latina*. Caracas: Unesco - Iesalc.
- Max-Neef, M. (1994). *Desarrollo a escala humana. Una opción para el futuro*. Chile: CEPUR.
- Max Neef, M. (1998). *Descubriendo nuestra estupidez*. Pasto: Asociación para el desarrollo campesino - ADC.
- Mayor, F. (1997a). Presente y futuro de la Educación. *Discurso pronunciado en la Fundación Germán Sánchez Ruipérez* (p. 7). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Mayor, F. (1997b). *Hacia una nueva Educación Superior. Discurso de clausura, Conferencia de La Habana*. Caracas: CRESAL-Unesco.

- Mena, M. I. (2012). *III Conversatorio sobre universidades interculturales en Colombia*. Ministerio de Educación Nacional - Centro de Estudios Interculturales, Pontificia Universidad Javeriana, Cali. Bogotá: Memorias no publicadas (Aporte Proyecto Dignificación de la cultura afrodescendiente a través de la educación).
- Ministerio de Educación Nacional (2008). *Educación técnica y tecnológica para la competitividad*. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-176787_archivo_pdf.pdf [Consultado el 22 de julio de 2015]
- Ministerio de Educación Nacional (22 de mayo de 2014). *Spadies*. Recuperado de: <http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-article-254648.html> [Consultado el 22 de julio de 2015]
- Ministerio de Educación Nacional (28 de diciembre de 1992). Ley 30 de diciembre 28 de 1992. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85860_archivo_pdf.pdf [Consultado el 22 de julio de 2015]
- Mosquera, S. (2012). *III Conversatorio de universidades indígenas en Colombia*. Ministerio de Educación Nacional - Centro de Estudios Interculturales, Pontificia Universidad Javeriana Cali. Bogotá: Memorias no publicadas (Aporte, Universidad Tecnológica del Chocó).
- Muñoz, M. R. (2006). "Educación Superior y pueblos indígenas en América Latina y el Caribe". En: *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe. 2000 - 2005*. (2006). Caracas: Iesalc-Unesco.
- Okuda, M., & Gómez, C. (2005). Métodos de investigación cualitativa: Triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 118-124.

- Organización Internacional del Trabajo - OIT (2009). *Convenio 169*. Recuperado de:
<http://www.ilo.org/indigenous/Conventions/no169/lang--es/index.htm> [Consultado el 24 de julio de 2015]
- Ospina, W. (2001). *Los nuevos centros de la esfera*. Bogotá: Aguilar.
- Palau, E., Hernández, A., Salamanca, L. M., & Ruiz, F. A. (2007). *Colombia, una nación multicultural - su diversidad étnica*. Bogotá: Dirección de Censos y Demografías.
- Plan Decenal de Educación (2013). *Informe 2013 de la medición de los indicadores del Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016*. Recuperado de:
http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-233062_recurso_7.pdf [Consultado el 9 de agosto de 2015]
- Real Academia Española (1 de julio de 2015). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de: <http://lema.rae.es/drae/?val=indignaci%C3%B3n> [Consultado el 13 de mayo de 2015]
- Robledo, J. (2009). Observación participante: ¿Técnica o método? *Nure Investigación*, 1-3.
Recuperado de:
http://www.fuden.es/FICHEROS_ADMINISTRADOR/F_METODOLOGICA/obspar1_formet_39.pdf [Consultado el 17 de agosto de 2015]
- Rovira, C. (2004). *Información y documentación digital*. Barcelona: Petició SL.
- Sabatier, M. A. (sf). *La Educación Superior en la OMC*. OMC.
- Salomon, J. J. (1974). *Ciencia y política*. México: Conferencia.
- Sanz, L. (2006). La mercantilización de la educación como escenario mundial del espacio europeo de Educación Superior. *Educación XXI (9)*, 57-76.

- Solarte, B. (2010). Gilbert Durand, imagen y símbolo, o hacia un nuevo espíritu antropológico. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 13-24.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- Stauffer, T. (1981). *Higher Education principal challenge*. Washington, D.C.: Quality.
- Taylor, C. (2006). *Imaginario sociales modernos*. Barcelona: Paidós.
- Tumbo, J. W. (2012). *III Conversatorio sobre universidades interculturales en Colombia*. Ministerio de Educación Nacional - Centro de Estudios Interculturales, Pontificia Universidad Javeriana Cali. Bogotá: Memorias no publicadas (Aporte Consejero Mayor Consejo Regional Indígena del Cauca, Universidad Autónoma Intercultural UAIIN).
- Tünnermann, C. (2001). "Educación Superior y cultura de paz para el siglo XXI". En: *Memorias del seminario sobre responsabilidad social de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Cali: Universidad de San Buenaventura Cali.
- Tünnermann, C. (2007). *La universidad necesaria para el siglo XXI*. Managua: HISPAMER / UPOLI.
- Unesco (1995). *Documento de políticas para el cambio y el desarrollo en la Educación Superior*. París: Unesco.
- Unesco (22 de noviembre de 1996). Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina. Recuperado de: <http://www.rau.edu.uy/docs/mayor.htm> [Consultado el 22 de julio de 2015]
- Unesco (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Declaración final*. París: Unesco.
- Unesco (1999). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción. Memorias. París, 1999*. París: Unesco.

Unesco - Universidad de San Buenaventura Cali (2002). *Educación Superior latinoamericana y organismos internacionales: Un análisis crítico*. Cali: Departamento de Publicaciones USB Cali.

Unesco-Iesalc, Universidad de San Buenaventura Cali (2002). *Proyección social de la universidad: Pertinencia y responsabilidad social de la Universidad de San Buenaventura Cali*. Cali: Departamento de Publicaciones USB-Cali.

Anexos

Los anexos se organizaron en tres partes: una primera parte, denominada Anexo 1, contiene los anexos relacionados con el desarrollo metodológico de la investigación, en particular los instrumentos utilizados para la recolección y procesamiento de la información; en el Anexo 2 se enlistan las tablas que se utilizan en todo el documento y, finalmente, en el Anexo 3 se enlistan las figuras que ilustran este documento.

Anexo 1

Anexo 1.1. Cuestionario Entrevista Semiestructurada

Cuestionario Entrevista Semiestructurada

Objetivo. Identificar las percepciones que los estudiantes étnicos tienen sobre su proceso educativo en la universidad en relación con su propia cultura.

- 1) Duración de la sesión: 1 – 2 horas.
- 2) Número o cantidad de sesiones necesarias: 1
- 3) Escenario, localización de la entrevista: Universidad
- 4) Entrevistados: Estudiantes étnicos de universidad privada, pública y propia.

Preguntas

- 1) ¿Cuáles son los medios que les permiten ingresar a la universidad?
- 2) ¿Qué condiciones académicas e institucionales inciden en su proceso educativo en la universidad?
- 3) ¿Qué articulación se da entre cultura propia y dinámicas de la vida universitaria?
- 4) ¿Cómo se establece el relacionamiento entre la formación en la universidad y la vida en la comunidad de origen?
- 5) ¿Considera que se hace un reconocimiento de su cultura propia en la vida universitaria?

Anexo 1.2. Observación participante

Anexo 1.2.A. Agenda

Agenda

Fecha: Día _____ Mes _____ Año _____

Hora: _____

Lugar: ¿Dónde tuvo lugar la observación? _____

Participantes: ¿Quiénes estaban? _____

Aspectos desarrollados: ¿Qué actividades se llevaron a cabo? _____

Elementos de acción: ¿Qué actividades se realizarán? _____

Anexo 1.2.B. Cuaderno de Campo

Cuaderno de campo

Observaciones participantes

Fecha: Día _____ Mes _____ Año _____ Hora: _____

Lugar: ¿Dónde tuvo lugar la observación? _____

Participantes: ¿Quiénes estaban? _____

1) Descripción de las actividades

2) Selección y focalización en función de los aportes a la reflexión sobre calidad y pertinencia en la Educación Superior intercultural

Funcionarios públicos Ministerio de Educación Nacional	Líderes y autoridades étnicas	Expertos

Anexo 1.3. Encuesta: Caracterización de las trayectorias educativas de estudiantes étnicos

OBJETIVO. La investigación tiene como propósito contar con su participación para conocer las trayectorias educativas de estudiantes Indígenas y Afrodescendientes, considerando los antecedentes escolares, el proceso de ingreso, la permanencia y los logros en la educación universitaria. La información que suministre será confidencial y solamente obedece a propósitos académicos.

ESTRUCTURA DE LA ENCUESTA

CUESTIONARIO PARTE A. Descripción de las características sociodemográficas de los grupos de estudiantes étnicos

CUESTIONARIO PARTE B. Antecedentes de las trayectorias educativas de los estudiantes étnicos

CUESTIONARIO PARTE C. Condiciones de acceso a la universidad

CUESTIONARIO PARTE D. Condiciones de permanencia a la universidad

CUESTIONARIO PARTE E. Aspectos asociados a pertinencia y calidad

Anexo 1.3.A. Cuestionario parte A. Descripción de las características sociodemográficas de los
grupos de estudiantes étnicos

1- No. de la Encuesta _____ Fecha: Día _____ Mes _____ Año _____

Encuestador: _____

Datos de identificación del estudiante

Estudiante _____ Nombres _____ Primer apellido _____ Segundo apellido _____

2- Programa: _____ 3- Semestre _____ Teléfono _____ Celular _____

4.- Universidad: 1) Javeriana _____ 2) Univalle _____ 3) UAIIN _____

5.- Tipo de Universidad: 1) Pública _____ 2) Privada _____ 3) Propia Indígena _____

6- Grupo al que pertenece: 1) Indígena _____ 2) Afrodescendiente _____ 3) **NO** indígena **NI**
afrodescendiente _____

A continuación se presenta un conjunto de ítems por cada sesión identificada en la encuesta mediante numeral y título. Para dar respuesta a estos ítems se procede según corresponda, sea **completando** la información requerida o sea marcando **X** en la opción que considere adecuada.

1. INFORMACIÓN GENERAL

1.1. INFORMACIÓN GENERAL PERSONAL

7- Género: 1) Femenino ___ 2) Masculino ___ 8- Edad: ____

9- Lugar de nacimiento: Escriba el departamento _____

10- Señale con **X** si nació en: 1) Municipio ____ 2) Corregimiento ____ 3) Vereda ____

11- Escriba el nombre del lugar _____

12- Usted es: 1) Indígena ____ 2) Afrodescendiente ____ 3) No sé ____ 4) Otro ____

¿Cuál? _____

13- Comunidad a la que pertenece: 1) Consejo comunitario (Afrodescendiente) ____

2) Resguardo (indígena) ____

3) Ciudad/Barrio ____ 4) Otros ____ ¿Cuál? _____

14- Nivel educativo máximo alcanzado en la comunidad a la que pertenece:

1) Ninguno ____ 2) Primaria ____

3) Bachillerato ____ 4) Técnico ____ 5) Tecnológico ____ 6) Pregrado ____ 7)

Postgrado ____

Anexo 1.3.B. Cuestionario parte B. Antecedentes de las trayectorias educativas
de los estudiantes étnicos

2. ANTECEDENTES ESCOLARES

2.1. ANTECEDENTES ESCOLARES FAMILIARES

El nivel educativo de los padres se valora con la siguiente escala, marque el número correspondiente en los espacios señalados: 0. Sin escolaridad; 1. Primaria incompleta, 2. Primaria completa, 3. Bachillerato incompleto, 4. Bachillerato completo, 5. Estudios técnicos incompletos, 6. Estudios técnicos completos, 7. Estudios tecnológicos incompletos, 8. Estudios tecnológicos completos, 9. Estudios de pregrado incompletos, 10. Estudios de pregrado completos, 11. Estudios de postgrado incompletos, 12. Estudios de postgrado completos.

15- Nivel educativo padre: _____ 16- Años de estudio padre: _____

17- Nivel educativo madre: _____ 18- Años de estudio madre: _____

19- Tiene hermanos: SÍ___ NO___

20- Número de hermanos graduados de bachillerato: _____

(Si no tiene hermanos no responda los ítems 20 y 21)

21- Cuántos cursan o cursaron educación universitaria: _____

2.2. ANTECEDENTES ESCOLARES PERSONALES

22- Tipo de institución donde se graduó de bachillerato: 1) Pública____ 2) Privada____

23- Modalidad del Bachillerato en el último grado: 1) Acelerado____ 2) Normal ____

24-Jornada bachillerato en el último grado: 1) Diurna____ 2) Nocturna____

25- Pre-Icfes: 1) Sí____ 2) No____ 26- Pre-universitario: 1) Sí____ 2) No____

- Cambio de lugar de residencia para estudiar bachillerato:

27- A nivel individual: 1) Sí____ 2) No____ 28- A nivel familiar: 1) Sí____ 2) No____

- Cambio de lugar de residencia para estudiar en la universidad:

29- A nivel individual: 1) Sí____ 2) No____ 30- A nivel familiar: 1) Sí____ 2) No____

3. PROCESO DE INGRESO

31- Edad inicio universidad: _____ 32- Número de Intentos de ingreso: _____

33- Tipo ingreso: 1) Normal / igual para todos los estudiantes _____

2) Especial / diferente para usted en relación con los demás estudiantes _____

¿Cuál? _____

Requisitos de ingreso:

34- Exámenes de estado: 1) Sí _____ 2) No _____

(Si la respuesta es NO, no aplica el ítem 35)

35. Exigencia de un puntaje mínimo: 1) No ___ 2) Sí ___ ¿Cuál? _____

36- Pruebas de ingreso: 1) Sí _____ 2) No _____

(Si la respuesta es NO, no aplica el ítem 37)

37. Exigencia de un puntaje mínimo: 1) No ___ 2) Sí ___ ¿Cuál? _____

38-Otras actividades de **evaluación** para el ingreso: 1) No ___ 2) Sí ___

¿Cuáles? _____

39- La decisión de ingreso a la universidad es tomada por:

1) Usted _____ 2) Familia _____ 3) Comunidad de origen _____

40- Compromiso de retorno a su comunidad al terminar estudios superiores:

1) Sí ____ 2) No ____

(El ítem 40 se responde si su respuesta al ítem 13 es Consejo comunitario o Resguardo indígena).

41- Fuente principal de financiación matrícula:

1) Recursos propios ____ 2) Familiares ____ 3) Comunidad ____

4) Beca gubernamental ____ 5) Beca no gubernamental ____ 6) Crédito Icetex ____

7) Otro crédito _____

42- Fuente principal de financiación manutención:

1) Recursos propios ____ 2) Familiares ____ 3) Comunidad ____

4) Beca gubernamental ____ 5) Beca no gubernamental ____ 6) Crédito Icetex ____

7) Otro crédito _____

4. PERMANENCIA Y LOGROS EDUCATIVOS

43- Semestre actual: _____

44- Número de periodos académicos matriculados: _____

45- Número de asignaturas matriculadas actualmente: _____

46- Promedio de calificaciones actual: _____

47- Número de asignaturas reprobadas en los semestres cursados: _____

48- ¿Hay acompañamiento académico en 1° o 2° semestre en su Universidad?

1) Sí _____ 2) No _____

49- Tipo de evaluación en 1° o 2° semestre:

1) Regular/igual para todos los estudiantes _____

2) Especial/diferente para usted en relación con los demás estudiantes _____

50- Asume toda la carga académica de cada semestre cursado:

1) Sí _____ 2) No _____

¿Por qué? _____

Anexo 1.3.E. Cuestionario parte E. Aspectos asociados a pertinencia y calidad

Instrucciones: Con este estudio pretendemos evaluar desde la perspectiva de los estudiantes la manera como las Universidades incluyen a estudiantes pertenecientes a diferentes grupos étnicos. En especial nos interesa la situación actual de los estudiantes indígenas y afrodescendientes en categorías como la pertinencia y la calidad de la educación, en el marco de la formación universitaria.

Para contestar, por favor lea con detenimiento cada afirmación e indique su nivel de acuerdo usando la escala descrita a continuación:

Totalmente de acuerdo (TA)	De acuerdo (DA)
En desacuerdo (ED)	Totalmente en desacuerdo (TD)

ITEMS	TA	DA	ED	TD
ASPECTOS ASOCIADOS A PERTINENCIA				
1. Las políticas de mi universidad favorecen a la cultura dominante en comparación a otros grupos como indígenas y afrodescendientes.				
2. En mi universidad, con independencia de la cultura, todos los estudiantes tenemos las mismas oportunidades de desarrollar una carrera exitosa.				
3. Mi universidad promueve el ingreso de jóvenes de diferentes grupos étnicos, entre ellos indígenas y afrodescendientes.				
4. En mi universidad se valora la diversidad de personas, miradas y experiencias afrodescendientes e indígenas.				
5. En mi Universidad se educa para superar prejuicios y estigmatización de estudiantes indígenas y afrodescendientes.				
6. El reconocimiento de la diversidad cultural es una fortaleza de mi universidad.				
7. Hacer visible la diversidad cultural es una fortaleza de mi universidad.				
8. El conocimiento que se trabaja en mis clases proviene de diferentes grupos culturales afrodescendientes e indígenas.				
ASPECTOS ASOCIADOS A CALIDAD				
1. Las diferencias culturales con profesores.				
2. Las diferencias culturales con estudiantes.				
3. La discriminación por motivos étnicos.				
4. Siento que mi universidad debe apoyar más a estudiantes indígenas o afrodescendientes.				
5. Mis profesores son modelo de respeto hacia la diversidad cultural, especialmente indígena y afrodescendiente.				
6. En mis clases se valora la diversidad de personas, miradas y experiencias afrodescendientes e indígenas.				

7. Mis profesores comprenden las diferentes necesidades de sus estudiantes afrodescendientes e indígenas.				
8. Mis profesores comprenden los diferentes recursos de sus estudiantes afrodescendientes e indígenas.				
9. Mis profesores adaptan sus clases a las necesidades de sus estudiantes afrodescendientes e indígenas.				
10. En mi universidad, las clases se enriquecen con el aporte de los estudiantes afrodescendientes e indígenas.				

Anexo 1.4. Matriz de Vaciado

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	Percepción estudiantiles			Percepción funcionarios del Ministerio de Educación	Percepción Líderes y Autoridades Indígenas	Expertos	
		E1-Universidad privada	E2-Universidad pública	E3-Universidad Indígena			Ex6-Universidad privada y pública	Ex7-Universidad indígena
PERTINENCIA	Pertinencia 1. OMC							
	Pertinencia 3. BD							
	Pertinencia 2. FSM							
	Pertinencia 4. UNESCO							
CALIDAD	Calidad 1. OMC							
	Calidad 3. BD							
	Calidad 2. FSM							
	Calidad 4. UNESCO							

Anexo 1.5. Base de Datos SPSS (Archivo digital)

Este anexo se presenta en CD adjunto con información digital, dada la extensión del mismo.

Anexo 2. Índice de Tablas

Tabla 1. Matrícula y tasa bruta de cobertura en la Educación Superior a nivel de pregrado	94
Tabla 2. Procesos de profesionalización ofrecidos por las normales del país	106
Tabla 3. Oferta de las universidades con modalidades etnoeducativas	108
Tabla 4. Censos de los grupos étnicos en Colombia.....	120
Tabla 5. Distribución de población indígena por departamentos	123
Tabla 6. Vulnerabilidad de las lenguas indígenas en Colombia	124
Tabla 7. Grupos indígenas según divisiones territoriales del DANE y departamentos	126
Tabla 8. Principales Kumpanias, por departamento	131
Tabla 9. Técnicas e instrumentos de investigación.....	164
Tabla 10. Comparativo de los estudiantes étnicos en relación con el tipo de perspectiva de pertinencia	205
Tabla 11. Comparativo de los estudiantes étnicos en relación con el tipo de perspectiva de calidad	211
Tabla 12. Comparativo de gestores del sistema educativo en relación con el tipo de perspectiva de pertinencia	220
Tabla 13. Comparativo de gestores del sistema educativo en relación con el tipo de perspectiva de calidad	226
Tabla 14. Relacionamientos entre las tendencias de pertinencia desde la perspectiva de los estudiantes étnicos.....	234
Tabla 15. Relacionamientos entre las tendencias de calidad desde la perspectiva de los estudiantes étnicos.....	241

Tabla 16. Relacionamientos entre las tendencias de pertinencia desde la perspectiva de los gestores del sistema educativo.....	250
---	-----

Tabla 17. Relacionamientos entre las tendencias de calidad desde la perspectiva de los gestores del sistema educativo.....	255
---	-----

Anexo 3. Índice de Figuras

Figura 1. Tendencias en políticas públicas	72
Figura 2. Comparativo de estudiantes inscritos y admitidos por año entre universidades públicas y privadas - Periodo 2007-2010.....	96
Figura 3. Comparativo de estudiantes matriculados entre universidades públicas y privadas - Periodo 2007-2010.....	97
Figura 4. Comparativo de graduación 2000-2010 entre universidades públicas y privadas	97
Figura 5. Acceso y permanencia de los grupos étnicos al sistema educativo.....	100
Figura 6. Participantes de la investigación: actores educativos	161
Figura 7. Instrumentos aplicados a grupos de estudiantes	162
Figura 8. Observación participante en grupos de gestores del sistema educativo	163
Figura 9. Estudiantes étnicos según género	179
Figura 10. Distribución de los estudiantes étnicos, en relación con el departamento (provincia) de nacimiento	179
Figura 11. Niveles de Educación Superior en familias de estudiantes étnicos.....	180
Figura 12. Nivel de Educación Superior en familias de estudiantes étnicos	181
Figura 13. Relación con el territorio de origen de los estudiantes étnicos de primera y segunda generación.....	182
Figura 14. Tipo de institución de egreso de bachillerato de los estudiantes étnicos de primera y segunda generación.....	184
Figura 15. Modalidad de bachillerato de egreso de los estudiantes étnicos de primera y segunda generación.....	184

Figura 16. Jornada de bachillerato cursada por los estudiantes étnicos de primera y segunda generación.....	185
Figura 17. Cursos de pre-Icfes realizados por los estudiantes étnicos de primera y segunda generación.....	186
Figura 18. Cursos pre-universitarios realizados por los estudiantes étnicos de primera y segunda generación.....	187
Figura 19. Intentos de ingreso de estudiantes étnicos de primera y segunda generación.....	189
Figura 20. Tipo de ingreso universitario de estudiantes étnicos de primera y segunda generación.....	190
Figura 21. Exámenes de estado como requisito para el acceso a la universidad en estudiantes étnicos de primera y segunda generación	191
Figura 22. Toma decisión de ingreso en estudiantes étnicos de primera y segunda generación	192
Figura 23. Compromiso de retorno a las comunidades de origen de los estudiantes étnicos de primera y segunda generación.....	193
Figura 24. Fuentes de financiación de matrículas de estudiantes étnicos de primera y segunda generación.....	194
Figura 25. Fuentes de financiación para manutención de estudiantes étnicos de primera y segunda generación.....	195
Figura 26. Promedio académico de estudiantes étnicos de primera y segunda generación.....	197
Figura 27. Acompañamiento de estudiantes étnicos de primera y segunda generación.....	198
Figura 28. Tipo de evaluación de estudiantes étnicos de primera y segunda generación.....	199
Figura 29. Carga académica de estudiantes étnicos de primera y segunda generación	199

Figura 30. Aspectos vinculados a la pertinencia en estudiantes étnicos de primera generación.....	201
Figura 31. Aspectos vinculados a la pertinencia en estudiantes étnicos de segunda generación.....	201
Figura 32. Aspectos vinculados a la calidad en estudiantes étnicos de primera generación	202
Figura 33. Aspectos vinculados a la calidad en estudiantes étnicos de segunda generación.....	203
Figura 34. Comparativo de estudiantes étnicos sobre la perspectiva de pertinencia Unesco	208
Figura 35. Comparativo de estudiantes étnicos sobre la perspectiva de calidad OMC	212
Figura 36. Comparativo de estudiantes étnicos sobre la perspectiva de calidad BID	214
Figura 37. Comparativo de estudiantes étnicos sobre la perspectiva de calidad Unesco	216
Figura 38. Comparativo entre gestores del sistema educativo sobre la perspectiva de pertinencia OMC.....	221
Figura 39. Comparativo entre gestores del sistema educativo sobre la perspectiva de pertinencia BID.....	222
Figura 40. Comparativo entre gestores del sistema educativo sobre la perspectiva de pertinencia Unesco.....	223
Figura 41. Comparativo entre gestores del sistema educativo sobre la perspectiva de calidad OMC.....	227
Figura 42. Comparativo entre gestores del sistema educativo sobre la perspectiva de calidad BID.....	228
Figura 43. Comparativo entre gestores del sistema educativo sobre la perspectiva de calidad Unesco.....	229

Figura 44. Comparativo de las tendencias de relacionamiento entre las perspectivas de pertinencia y de calidad en estudiantes étnicos privados, públicos y propios	232
Figura 45. Comparativo de las tendencias de relacionamiento entre las perspectivas de pertinencia y de calidad en gestores del sistema educativo	248
Figura 46. Clasificación de las experiencias de Educación Superior indígena.....	267

