www.flacsoandes.edu.ec

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

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

Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina

Normas, Políticas y Prácticas

Daniel Mato
Coordinador

Segunda edición ampliada

Caracas
2012

Servicio de Información y Documentación. IESALC-UNESCO. Catalogación en fuente.

Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas / coordinado por Daniel Mato. Segunda edición ampliada. Caracas: IESALC-UNESCO, 2012

1. Argentina. 2. Bolivia. 3. Brasil. 4. Chile. 5. Colombia. 6. Ecuador. 7. Guatemala. 8. México. 9. Nicaragua. 10. Perú

I. Mato, Daniel, Coord.

© IESALC-UNESCO, 2012

Los resultados, interpretaciones y conclusiones que se expresan en esta publicación corresponden a los autores y no reflejan los puntos de vista oficiales del IESALC-UNESCO. Los términos empleados, así como la presentación de datos, no implican ninguna toma de decisión del Secretariado de la Organización sobre el estatus jurídico de tal o cual país, territorio, ciudad o región, sobre sus autoridades, ni tampoco en lo referente a la delimitación de las fronteras nacionales.

Este libro está disponible en el sitio del IESALC-UNESCO: www.iesalc.unesco.org.ve, de donde puede ser descargado de manera gratuita en versión idéntica a la impresa.

Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe
Javier Botero, Presidente del Consejo de Administración
Pedro Henríquez Guajardo, Director

Dirección: Edificio Asovincar
Av. Los Chorros c/c Calle Acueducto, Altos de Sebucán
Apartado Postal 68.394
Caracas 1062-A, Venezuela
Teléfono: 58 212 2861020
Fax: 58 212 2860326
Correo electrónico: iesalc@unesco.org.ve
Sitio web: http://www.iesalc.unesco.org.ve
Apoyo Técnico: Minerva D'Elía
Diseño de carátula: Anhelo M. Rodríguez Paredes
Diagramación: Antonio Leiva L., Santiago, Chile

ISBN: 978-980-7175-15-9
Depósito Legal: lf020420123784564
Impreso en Lima, Perú

Nota a la segunda edición ampliada:
Esta segunda edición incluye dos nuevos capítulos, uno sobre Chile y otro sobre Colombia.

Índice

Prólogo - Pedro Henríquez Guajardo, Director Unesco-Iesalc 7

Presentación - Daniel Mato, Coordinador del Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina 11

Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Constituciones, Leyes, Políticas Públicas y Prácticas Institucionales 17
Daniel Mato

Políticas de Educación Superior y Pueblos Originarios y Afrodescendientes en Argentina 103
Mirta Fabiana Millán

Políticas de Educación para Pueblos Indígenas, Originarios, Campesinos y Afrodescendientes en Bolivia 139
María Eugenia Choque Quispe

As Políticas Públicas de Educação Superior para Indígenas e Afrodescendentes no Brasil: Perspectivas e Desafios 177
Maria das Dores de Oliveira-Pankararu

Educación Superior, Interculturalidad y Legislación en Chile: Relaciones Pospuestas 211
Maribel Mora Curriao

Políticas y Experiencias de Educación Superior para Indígenas y Afrodescendientes en Colombia 245
Milena Margoth Mazabel Cuasquer

Decisiones, Omisiones y Contradicciones. Interculturalidad y Políticas Públicas en Educación Superior en Ecuador 283
Luis Fernando Cuji

Políticas de Educación Superior y Pueblos Indígenas (Maya, Garífuna y Xinca) en Guatemala 317
Juan Chojoj Mux

Políticas Públicas de las Instituciones y Programas Interculturales de Educación Superior en México 347
Mindahi Crescencio Bastida Muñoz

Políticas Interculturales en Institutos de Educación Superior en Nicaragua 379
Sandra Davis y Marcos Williamson

Educación Superior en el Perú: Los Pueblos Indígenas y Afrodescendientes y las Políticas Públicas e Institucionales..... 397
Gavina Córdova Cusihuamán

Sobre las/os Autoras/es..... 433

Políticas y Experiencias de Educación Superior para Indígenas y Afrodescendientes en Colombia

Milena Margoth Mazabel Cuasquer (*)

Colombia es uno de los países de Latinoamérica con significativa diversidad étnica y cultural, tanto en contextos rurales como urbanos. A pesar de su presencia histórica, las poblaciones indígenas y afrodescendientes solo fueron reconocidas como grupos diversos y culturalmente significativos en la Constitución Política de 1991. Este reconocimiento, en teoría, instituyó un nuevo marco jurídico que prohíbe la discriminación y establece medidas políticas y jurídicas para superar la exclusión social que han sufrido indígenas y afrodescendientes durante siglos.

A pesar de que el reconocimiento constitucional es un asunto reciente, las luchas por una educación pertinente y que reconozca la diversidad cultural del país no son nuevas, así como tampoco lo son las luchas contra el racismo y las diversas formas de exclusión y discriminación. El derecho a la educación ha adquirido un lugar fundamental en las demandas de indígenas y afrodescendientes a través de las luchas emprendidas desde la década de los setenta, y que hoy han inspirado un cambio en la Educación Superior convencional, visible en la creación de instituciones interculturales como la Universidad Autónoma Indígena e Intercultural (UAIIN) y la propuesta de convertir algunas universidades convencionales en universidades étnicas afrocolombianas; este es el caso de la Universidad del Pacífico, la Universidad Tecnológica del Chocó y el Instituto Manuel Zapata Olivella. También se refleja este cambio en el

(*) Licenciada en Español y Literatura por la Universidad del Cauca (Colombia) y Abogada por la Universidad Cooperativa de Colombia-Sede Popayán.

(-) Mazabel Cuasquer, Milena Margoth (2012) Políticas y Experiencias en Educación Superior para Indígenas y Afrodescendientes en Colombia. En Daniel Mato (Coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas.* Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO), págs.: 245-282.

desarrollo de experiencias educativas como las Licenciaturas en Etnoeducación llevadas a cabo en varias universidades convencionales, de carácter público y privado, y proyectos en proceso de fortalecimiento como la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, a través del convenio entre una universidad pública y la Organización Indígena de Antioquia (OIA).

Este capítulo trata sobre Educación Superior indígena y afrodescendiente en Colombia, que constituye una de las demandas de derechos derivados del reconocimiento de la diversidad étnica y cultural del país. Para ello parto de una caracterización demográfica y socioeconómica de los grupos étnicos a partir de estadísticas oficiales. Luego, abordo el marco jurídico referido a la educación: derechos constitucionales, leyes y decretos reglamentarios; para pasar a la exposición de las experiencias en Educación Superior para grupos étnicos desarrolladas en universidades públicas y privadas del país. Después, analizo tres modelos de instituciones de Educación Superior que se rigen bajo principios de educación «propia» y «étnica» como respuesta a las necesidades culturales de estas poblaciones, teniendo en cuenta las dificultades y retos que se presentan. Finalmente, propongo algunas recomendaciones que sirvan de guía para dar respuesta a los retos del Estado y las Instituciones de Educación Superior (IES) ante las demandas de las poblaciones indígenas y afrodescendientes y sus organizaciones sociales.

Antes de avanzar es conveniente precisar que en varios documentos consultados se emplean indistintamente los términos «afrocolombiano», «afrodescendiente» y «comunidad negra» como equivalentes. A lo largo de este trabajo los utilizaré sin distinción, en el entendido que ellos son empleados de esta manera por sus protagonistas en diversos escenarios políticos y comunitarios. La referencia a «grupos étnicos» se hará al hablar de indígenas y afrodescendientes de manera conjunta[1].

Breve caracterización demográfica y socioeconómica de las poblaciones afrodescendientes e indígenas

En la presente exposición interesa dar cuenta del peso estadístico de las poblaciones indígena y afrocolombiana respecto de la población total nacional, según las estadísticas reportadas por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE); posteriormente, presentaré su ubicación geográfica en los diferentes departamentos del país y algunos indicadores sobre su situación socioeconómica, comparados con los del resto de la población nacional.

Visibilidad estadística de los grupos étnicos

Según datos del último censo, realizado en 2005, el total de la población colombiana es de 42.888.594 habitantes aproximadamente. Ello incluye a tres grupos

(1) Colombia reconoce como grupos étnicos a indígenas, afrodescendientes y gitanos o población Rom.

étnicos, identificados como indígenas, afrodescendientes[2] y Rom[3]. Según los datos del censo, la población indígena ascendía a 1.392.623 habitantes; la población negra, mulata, palenquera y afrocolombiana, a 4.281.192; los raizales del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, a 30.565; y los Rom, a 4.858 habitantes (DANE, 2005). Según el organismo encargado de las estadísticas oficiales (DANE), los resultados del Censo de 2005 revelan un incremento en los índices de visibilidad de las poblaciones afrodescendientes e indígenas, en comparación al anterior censo, realizado en el año de 1993 (Tabla 1).

Tabla 1
Población nacional y participación de los grupos étnicos en los censos de 1993 y 2005

	Año 1993		Año 2005	
Grupo étnico	Población	%	Población	%
Total	33.109.838	100	41.468.384	100
Indígena	532.233	1,61	1.392.623	3,36
Rom	—	—	4.858	0,01
Afrocolombiano	502.342	1,52	4.311.757	10,40
Sin pertenencia étnica	32.003.340	96,66	34.898.170	84,16
Sin formación	71.923	0,22	860.976	2,08

Fuente: DANE, Censo General 2005 y Censo 1993.

Como puede observarse, la población afrocolombiana presentó un porcentaje del 1,52% del total de la población en el Censo de 1993; para el 2005, dicho porcentaje ascendió al 10,4%. Por su parte, los indígenas representaban el 1,6% de la población nacional para 1993 y en 2005 el 3,4%. La variación en los datos en los dos últimos censos corresponde a múltiples factores, entre ellos al reconocimiento que los grupos étnicos obtuvieron en la Constitución de 1991, y la posterior aprobación de la Ley 70 de 1993, para el caso de las comunidades negras. No obstante, aunque la inclusión de los grupos étnicos en el marco jurídico del Estado colombiano generó la necesidad de contar con datos ciertos sobre el volumen y características demográficas (Sánchez y García, 2006: 14) para el desarrollo de políticas públicas que contrarrestaran la situación vulnerable de estas poblaciones, la visibilidad estadística no ha implicado el desarrollo de políticas en términos de igualdad y equidad con el resto de la población; por el contrario, se mantiene una manifiesta exclusión social y discriminación, visible entre otras formas en las dificultades de acceso a la Educación Superior (Consejo Nacional de Política Económica y Social, CONPES, 2010: 3660, 52).

Es necesario insistir en que persisten problemas de conteo e identificación de la población. De acuerdo con las estadísticas provenientes de la Gran Encuesta Integrada de Hogares (GEIH) de 2006, por ejemplo, la población afrocolombiana constituye

(2) La población afrodescendiente incluye a quienes se identifican como afrocolombianos, palenqueros, negros, mulatos y raizales.

(3) Es un grupo étnico, también conocido como población gitana; habita especialmente en zonas urbanas como Barranquilla, Cartagena, Cali, Bogotá, Cúcuta y Girón.

solo un 5,6% del total nacional, mientras, según la información del Censo de 2005, el porcentaje de población afrodescendiente es notoriamente superior (10,5%) (Cruces et al., 2010).

Presencia geográfica de los grupos étnicos

El territorio colombiano está ubicado en el noroccidente de América del Sur, con una extensión de 2.070.408 km^2, de los cuales el 55% equivale a territorio continental y el 45% restante a territorio marítimo.

Geográficamente, los grupos étnicos se ubican en todo el territorio nacional. Los afrodescendientes (negros, raizales, palenqueros, mulatos y afrocolombianos) mantienen una presencia histórica mayoritaria en ciertos departamentos, como el Valle del Cauca, Antioquia, Bolívar, Chocó, Nariño y Cauca, donde se concentra cerca del 70% de su población (Tabla 2).

Tabla 2
Población afrodescendiente según departamento (2005)

Departamento	%
Valle del Cauca	25,63
Antioquia	13,87
Bolívar	11,68
Chocó	6,72
Nariño	6,35
Cauca	6,01
Atlántico	5,33
Córdoba	4,51
Sucre	2,86
Magdalena	2,59
Resto de departamentos	14,49
Total	100.00

Fuente: DANE 2005.

La mayoría de los afrodescendientes habitan hoy en contextos urbanos. Las ciudades que concentran un mayor porcentaje respecto del total de la población afro del país son Cali, con el 13%; Cartagena, con el 7%; Buenaventura, con el 6%; Medellín, con el 3%, y Bogotá, con el 2%.

Por su parte, la mayoría de población indígena habita en zonas rurales, en resguardos[4], parcialidades o en territorios no delimitados legalmente. El 65% de su

(4) El resguardo es una institución legal y sociopolítica de origen colonial y de carácter público especial, conformado por una comunidad indígena que posee un título de propiedad comunitaria sobre un territorio. En sus ámbito interno el resguardo se rige por una organización ajustada al fuero indígena; es decir, con pautas y tradiciones culturales propias (Pancho et al., 2005: 28). Según datos del Departamento de Planeación Nacional, la población indígena tiene titulados 735 resguardos, ubicados en 235 municipios (DNP, 2007: 16).

población se concentra en los departamentos de la Guajira, Cauca, Nariño, Córdoba y Sucre (DANE, 2005; PNUD, 2011). El Censo 2005 señala la existencia de 87 pueblos indígenas(5); no obstante, la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) afirma que son 102 los pueblos que habitan el país, 18 de ellos en riego de desaparecer (ONIC, citado en Instituto de Estudios para el Desarrollo y la Paz, INDEPAZ, 2009: 6). También es importante señalar la presencia de aproximadamente 65 lenguas nativas, que en algunas situaciones están en riesgo de desaparecer (DNP, 2010: 6-11; Castillo y Caicedo, 2008).

El conjunto de características de distribución geográfica, cultural y lingüística de cada población incide en sus necesidades de acceso a la Educación Superior. Si bien estas poblaciones han avanzado en cuanto al acceso a la educación básica y media, sigue siendo profundamente desigual su acceso a la Educación Superior, entre otras razones por la centralización que históricamente ha caracterizado a la oferta de formación universitaria, concentrada en las ciudades del país. Esto para no hablar de la pertinencia de esta oferta educativa, que a la postre constituye el problema central.

Condiciones socioeconómicas de los grupos étnicos

Los datos estadísticos de instituciones como el DANE, el Departamento Nacional de Planeación (DNP) y universidades como la del Valle y la Nacional, revelan que la situación en que viven los grupos étnicos es de mayor desigualdad y pobreza, si se la compara con la sociedad no «étnica» (Sánchez y García, 2006: 35). Uno de los factores que determina la desigualdad es que «los pueblos indígenas y comunidades de afrodescendientes […] han estado marginados de los beneficios del desarrollo […] también han sido en especial lesionados por el impacto de la violencia armada» (DNP, 2006: 28). Según el informe (2010) de Gay McDougall, experta independiente de las Naciones Unidas sobre Cuestiones de las Minorías, «el legado de la esclavitud perdura y se manifiesta en comunidades que están marginalizadas tanto en lo económico como en lo social, enfrentándose a actitudes racistas y a discriminación estructural».

El documento CONPES 3310, de 2003, que establece la Política de Acción Afirmativa para la Población Negra o Afrocolombiana, indica que esta población mantiene una mayor desventaja en cuanto a acceso a la educación, empleo, régimen subsidiado e ingresos económicos. Atal, Ñopo y Winder señalan que «la discriminación se manifiesta tanto en la brecha de ingresos como en el acceso desigual de estos grupos a la educación, la salud y los servicios públicos en general, y también se evidencia en el ámbito de la toma de las decisiones políticas» (citados en Cruces, 2010: 16). En dirección similar, Sánchez y García señalan:

(5) Achagua, Amorúa, Andoke, Arhuaco, Awa, Bara, Barasana, Barí, Betoye, Bora, Cañamomo, Carapana, Chimila, Chiricoa, Cocama, Coconuco, Coreguaje, Coyaima, Desano, Dujos, Embera Chamí, Embera Katio, Embera, Eperara Siapidara, Guambiano, Guanaca, Guanes, Guayabero, Hitnu, Inga, Kamëntsa, Kankuamo, Karijona, Kawiyarí, Kofán, Kogui, Kubeo, Kuiba, Kurripako, Letuama, Makaguaje, Makuna, Masiguare, Matapí, Miraña, Mokana, Muisca, Nasa (Páez), Nonuya, Nukak, Ocaina, Pasto, Piapoco, Piaroa, Piratapuyo, Pisamira, Puinave, Sáliba, Senú, Sicuani, Sikuane Sikuani, Siona, Siriano, Taiwano, Tanimuka, Tariano, Tatuyo, Tikuna, Totoró, Tsiripu, Tucano, Tule, Tuyuka, U'wa, Uitoto, Wanano, Waunan, Wayuu, Wiwa, Yagua, Yanacona, Yaruros, Yauna, Yeral, Yuko, Yukuna, Yuri, Yurutí (DANE, 2005).

> La pobreza en lo que se refiere a los afrocolombianos tiene un estrecho nexo con el fenómeno de la exclusión social. A veces es difícil deslindar una situación particular de pobreza de la exclusión social o del racismo, una de sus expresiones. La pobreza puede verse en el caso de los afrocolombianos como falta de oportunidades. En esa dirección los mecanismos de exclusión social obran como una barrera, un impedimento, para que las personas accedan a bienes y servicios que se considera están al alcance de otros sectores urbanos de población menos discriminados (2006: 31).

De la misma manera, los análisis para pueblos indígenas señalan que

> […] con base en las cifras del DANE, el 63% de la población indígena vive bajo la línea de pobreza y el 47,6% no tiene los ingresos para adquirir una canasta de alimentos que cubra los requerimientos alimenticios mínimos diarios (línea de miseria). El 34,53% no tiene acceso a la salud […]. De otra parte, tres de cada cinco indígenas no tienen acceso a acueducto, cuatro de cada cinco no tienen acceso a alcantarillado y dos de cada cinco no tienen acceso a energía. La población indígena tiene una cobertura en acueducto cuatro veces menor a la de los mestizos, 3,2 veces menor en alcantarillado y 9,3 veces menor en servicio de energía (INDEPAZ, 2009: 7).

En suma, los índices de pobreza de los grupos étnicos dificultan la garantía de sus derechos sociales, políticos, económicos y culturales. Así lo afirma también un estudio de la Procuraduría General de la Nación titulado *El derecho a la educación*, publicado en 2007.

Situación educativa

Diversos estudios señalan que en Colombia los grupos étnicos registran los más altos índices de analfabetismo. Los datos de la Encuesta de Calidad de Vida (ECV) realizada en 2003 reportan una tasa del 7,89% para la población nacional «no étnica» entre los 15 y más años, mientras que para la población indígena la misma tasa asciende al 17,7% y para los afrocolombianos es del 13%. Las mujeres son las más afectadas por esta situación, con un 22,5% de analfabetismo en el caso de las mujeres indígenas, mientras para los hombres la tasa es del 13,1%. Entre las afrodescendientes el porcentaje es del 14,1%, frente al 11,9% de los hombres (ver también Procuraduría General de la Nación, 2007: 168).

De otro lado, su nivel educativo presenta amplias diferencia respecto de los promedios nacionales; tan solo el 23% de la población indígena mayor de 17 años ha culminado sus estudios de educación media. El porcentaje entre los afrodescendientes es del 33%, mientras el mismo indicador llega al 36% de la población nacional.

Estudios más recientes muestran una aparente mejoría en la situación educativa de los grupos étnicos, en la que estos estarían mucho más cerca del promedio nacional (ver Tabla 3); no obstante, una mayor participación del total de los jóvenes de los grupos étnicos en los niveles de educación básica y media no necesariamente significa que exista una situación equivalente a la del resto de la población nacional. Si se observan los mismos datos (Tabla 3), se verá cómo el porcentaje de población joven que no asiste a la escuela sigue siendo mayoritario entre indígenas y afrodescendientes, mientras

el de población jóven vinculada a los niveles de Educación Superior es inferior al del resto de la población.

Tabla 3
Distribución de la población joven por pertenencia étnica, según el nivel de educación (2005)

Nivel educativo	Afrocolombianos		Indígena		Rom		Sin pertenencia étnica		Total
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	
Ninguno	44.611	4,20	54.884	17,07	47	4,05	196.033	2,38	295.575
Transición	1.263	0,12	988	0,31	4	0,34	6.994	0,08	9.249
Básica primaria	120.646	11,36	69.491	21,61	76	6,55	636.199	7,73	826.412
Básica secundaria	458.323	43,16	128.865	40,08	385	33,19	3.318.688	40,32	3.906.261
Media	325.308	30,64	55.525	17,27	283	24,40	2.709.640	32,92	3.090.756
Superior y postgrado	111.711	10,52	11.767	3,66	365	31,47	1.363.036	16,56	1.486.879
Total	1.061.862	100	321.520	100	1.160	100	8.230.590	100	9.615.132

Fuente: Asprilla, s.f.: 9.

Esta desigualdad en el acceso a la educación está relacionada con diversos factores, entre los que se encuentra el lugar de residencia de la población ubicada en zonas rurales del país; sin embargo, los problemas de acceso deben ser vistos de manera más compleja. A los bajos niveles de acceso a la educación se deben sumar los problemas de pertinencia, que hacen que la población indígena y afrodescendiente no encuentre en la oferta de Educación Superior una oportunidad de formación acorde a sus propios proyectos y expectativas. Si se suman estos factores es posible entender por qué estas poblaciones y sus organizaciones insisten en el diseño y creación de otro tipo de universidades y no solo en la ampliación de cobertura de la educación convencional.

Marco normativo para la Educación Superior de indígenas y afrocolombianos

En 1991 se promulga en Colombia una nueva Constitución Política, que se caracteriza por ser más democrática, participativa y pluralista (artículo 1º), que reconoce y protege la diversidad cultural de la Nación (artículo 7º). No obstante, es preciso anotar que persiste una diferencia histórica entre la normatividad relativa a la población indígena a la que se refiere a los afrodescendientes (Rojas y Castillo, 2005; Universidad Nacional, 2007). Hecha esta precisión, la presente exposición se enfoca en identificar los derechos educativos y la normatividad desarrollada para grupos étnicos de manera general.

La mayoría de los países de Latinoamérica reconocen en sus Constituciones a los pueblos indígenas y afrodescendientes (Cruces et al., 2012), con sus respectivas culturas. En Colombia, la Constitución de 1991 desarrolla un cúmulo de derechos

sociales, económicos, políticos y culturales orientados a la protección y pervivencia de los grupos étnicos. En el campo específico de la educación establece:

> El castellano es el idioma oficial de Colombia. *Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales* en sus territorios. La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe (artículo 10).
>
> La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.
> La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente (artículo 67).
>
> Los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su *identidad cultural* (artículo 68).
>
> Se garantiza la autonomía universitaria. Las universidades podrán darse sus directivas y regirse por sus propios estatutos, de acuerdo con la ley.
> La ley establecerá un régimen especial para las universidades del Estado.
> El Estado fortalecerá la investigación científica en las universidades oficiales y privadas y ofrecerá las condiciones especiales para su desarrollo.
> El Estado facilitará mecanismos financieros que hagan posible el acceso de todas las personas aptas a la Educación Superior (artículo 69).
>
> El Estado tiene el deber de *promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades*, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional.
> *La cultura en sus diversas manifestaciones es fundamento de la nacionalidad*. El Estado reconoce la igualdad y dignidad de todas las que conviven en el país. El Estado promoverá la investigación, la ciencia, el desarrollo y la difusión de los valores culturales de la Nación (artículo 70).

Existe además una amplia normatividad de carácter nacional e internacional que obliga al Estado a garantizar una educación que responda a las necesidades y características de las poblaciones étnicas, como veremos a continuación. Vale decir que estos desarrollos normativos se han centrado en los niveles de educación básica y media, dejando por fuera el tema de Educación Superior. Es decir, Colombia no ha desarrollado una ley sobre Educación Superior Intercultural. Sin embargo, la Constitución consagra principios y derechos fundamentales para un desarrollo legislativo que responda a las necesidades y exigencias de indígenas y afrocolombianos.

Un estudio realizado en el 2004 por la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) en convenio con la UNESCO señala que existe un marco especial para la Educación Superior que se desprende de la Constitución […] y que se desarrolla a través de la Ley 30 de 1992. Pero para las particularidades de los indígenas, esta ley aún no ha sido reglamentada (ver también Castillo y Caicedo, 2008). De igual forma ocurre para la población afrodescendiente.

De otro lado, Colombia ratificó el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) mediante Ley 21 de 1991[6]. Este Convenio señala en sus artículos 21 y 26 que los miembros de los pueblos interesados deberán disponer de medios de formación profesional en todos los niveles y en pie de igualdad con los demás ciudadanos. Además, que debe promoverse su participación en la formación profesional de aplicación general (artículo 22), y aclara que, cuando los programas de formación profesional de aplicación general existentes no respondan a las necesidades especiales de los pueblos interesados, los gobiernos deberán asegurar, con la participación de dichos pueblos, que se pongan a su disposición programas y medios especiales de formación. Es decir, que se debe realizar la consulta previa para asuntos de educación respecto de organización y funcionamiento de programas de profesionalización de la población afrodescendiente e indígena, con el fin de que la educación responda a las necesidades particulares, historia, conocimientos, técnicas, sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales[7]. Establece también que los gobiernos deberán reconocer el derecho a crear sus propias instituciones y medios de educación (artículo 27).

Asimismo, en 1994 fue aprobada la Ley General de Educación, Ley 115, que reglamenta el sistema educativo en Colombia, y señala que la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social fundamentada en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes (artículo 1º). La ley reglamenta en sus artículos 55 al 63 la educación para los grupos étnicos, con los objetivos de afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas[8], formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura (artículo 56).

Así, el Estado ha ido transformando, al menos formalmente, el viejo sistema jurídico integracionista y homogeneizante por uno que protege la diversidad cultural. En esta dirección es posible afirmar que el proyecto educativo gestado por organizaciones indígenas y afrodescendientes desde la década de los setenta se institucionalizó bajo el nombre de *etnoeducación*, que la Ley 115 establece en los siguientes términos:

> 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

(6) En consecuencia, el Estado tiene la obligación de cumplir las prerrogativas del Convenio, por ser este un instrumento internacional que hace parte del bloque de constitucionalidad. Ver las sentencias de la Corte Constitucional C-574 de 1992, C-225 de 1995 y C-582 de 1999, y artículo 93 de la Constitución de 1991.

(7) El sistema jurídico colombiano no tiene una reglamentación de Ley Estatuaria sobre la Consulta Previa. No obstante, da cuenta de ella a través leyes expedidas por el Congreso de la República, como la Ley 70 de 1993 y Ley 99 de 1993; decretos (presidenciales) 1397 de 1996 y 1320 de 1998, y la amplia jurisprudencia sobre las interpretaciones del principio constitucional de la diversidad étnica y el contenido de C-169 proferida por la Corte Constitucional y el Consejo de Estado. Ver sentencias C-169 de 2001, T-737 de 2005 y C-882 de 2011.

(8) Cuando se habla de la educación de los pueblos indígenas de América, casi siempre se habla de pueblos dominados, de minorías étnicas subordinadas y de lenguas de menor prestigio, la mayor parte de las veces reducidas al estado de lenguas vernáculas (Abram, 2004).

> ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones (artículo 55).

Como desarrollo de la ley, en 1995 el Decreto 804 estableció la etnoeducación como un derecho de la población de los grupos étnicos. En su capítulo segundo, el decreto establece una serie de disposiciones respecto de los maestros etnoeducadores (artículos 5º al 13). Uno de ellos, el artículo 7º, establece que los proyectos educativos de las instituciones de Educación Superior que ofrezcan programas de pregrado en educación o de las escuelas normales superiores que contemplen la formación de personas provenientes de los grupos étnicos para que presten el servicio en sus respectivas comunidades, deberán ofrecer, además de la formación requerida para todo docente, un componente de formación específica en etnoeducación.

Ley de Educación Superior

Existe un marco normativo especial para la Educación Superior, desarrollado en la Ley 30 de 1992, que rige a las universidades públicas y privadas del país. Según la ley, las universidades son autónomas, por lo que tienen derecho a darse y modificar sus propias normas (artículo 28). Según la ley, se consideran instituciones de nivel superior las técnicas profesionales, las universitarias o escuelas tecnológicas y las universidades. En su artículo 2º establece que la Educación Superior es un servicio público cultural, inherente a la finalidad social del Estado que reconoce las particularidades de las *expresiones culturales* del país a través de libertad de pensamiento y del *pluralismo ideológico* (artículo 4º).

Si bien la ley consagra principios constitucionales en que se reconoce la diversidad cultural, no contempla la atención a las demandas y necesidades específicas de grupos étnicos (Pancho, 2004; Universidad Nacional, 2007). Un informe realizado por la Universidad Nacional en 2007, titulado *Acceso, permanencia y graduación de la población diversa en la educación superior*[9], señala que la Ley 30 propone algunas estrategias que favorecerían a la población diversa en el acceso a la Educación Superior, pero al tiempo es discriminatoria y limitante al plantear que la población estudiantil interesada en continuar el proceso de formación deberá demostrar y poseer capacidades académicas en igualdad a todos los aspirantes, sin tomar en cuenta la diferencia cultural. Del mismo modo, indígenas y afrodescendientes no tienen participación en ninguna de las instancias decisorias y consultivas establecidas por la ley: Consejos Superiores Universitarios (CESU), Junta Directiva del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), Junta Directiva del Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX), entre otros (Universidad Nacional, 2007).

Actualmente, el país vive una situación coyuntural frente a lo reglamentado por la Ley 30 y las demandas de los grupos étnicos. La Mesa Amplia Nacional de Estudiantes

(9) El informe utiliza la categoría de población diversa para referirse a: «personas que por su naturaleza o por determinadas circunstancias se encuentran en mayor medida expuestas a la exclusión, la pobreza y los efectos de la inequidad y la violencia de todo orden. Dicha población se clasifica en cuatro grandes grupos: 1) población con necesidades educativas especiales; 2) *grupos étnicos*; 3) población afectada por la violencia; 4) habitantes de frontera» (Universidad Nacional, 2007).

Afrodescendientes (MANEAFRO) ha presentado una propuesta de creación de una nueva Ley de Educación Superior que reconozca y responda a la diversidad étnica y cultural de país.

> Llama la atención de la institucionalidad estatal y gubernamental de asumir su responsabilidad constitucional en términos de adoptar políticas especiales, efectivas y diferenciales de carácter estructural en el marco de la redefinición del modelo y sistema de Educación Superior en Colombia en el contexto de la construcción de una nueva Ley de Educación Superior (Valencia, 2012: 6).

En el mismo sentido, un líder indígena del pueblo Senú[10] señala:

> Yo no creo que haya que hacer una reforma a la Ley 30 para regular el tema de los indígenas; yo lo que creo es que se debe ir construyendo experiencia a partir de la experiencia de los indígenas y que debe haber un marco normativo distinto […] es de tener claro que los asuntos especiales se regulan con normas especiales y que asuntos de orden general se regulan con normas de orden general. (Entrevista de Milena Mazabel realizada a Darío Mejía, un líder indígena y ex miembro de la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de Educación para Pueblos Indígenas, CONTCEPI. Popayán, 14 de septiembre de 2012).

Es importante aclarar que la crisis de las universidades en Colombia no es solo un asunto de los grupos étnicos; también ha afectado a la sociedad en general. En un texto publicado en el 2004, Misas enfatiza que hay un consenso en que la actual formación universitaria no responde, ni cualitativa ni cuantitativamente, a las necesidades de la sociedad colombiana (2004: 9).

Otros instrumentos jurídicos

En cuanto a estrategias para garantizar acceso y cobertura en Educación Superior, la Ley 1084 de 2006 ordena a las universidades otorgar el 1% de cupos a los bachilleres que provengan de zonas de difícil acceso y departamentos donde no haya instituciones de Educación Superior. La misma ley establece en su artículo 2º:

> El Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX), o quien haga sus veces, concederá una línea de crédito en condiciones especiales para esta población educativa, después de ser relacionados en lista de admitidos por las instituciones de Educación Superior públicas o privadas.

Aunque dicha ley no menciona explícitamente a los grupos étnicos, puede beneficiarlos indirectamente, ya que un porcentaje mayoritario de las poblaciones indígenas habita en las zonas rurales, así como una parte importante de afrodescendientes. Si bien la iniciativa es importante, resulta insuficiente en cuanto al porcentaje que se oferta y situación económica de la población que vive en zonas rurales.

Por su parte, la Ley 70 de 1993, que reconoce a las comunidades negras como grupo étnico, establece que el Gobierno destinará partidas presupuestales para garantizarle

(10) Un pueblo indígena ubicado en los departamentos de Antioquia y Córdoba.

mayores oportunidades de acceso a la Educación Superior (artículo 40). Y añade que diseñará mecanismos de fomento para la capacitación técnica, tecnológica y superior, con destino a las mismas comunidades en los distintos niveles de capacitación, y que se creará un fondo especial de becas para Educación Superior, administrado por el ICETEX, destinado a estudiantes de escasos recursos que se destaquen por su desempeño académico. Adicionalmente señala que el Gobierno Nacional destinará las partidas presupuestales necesarias para la puesta en marcha de la Universidad del Pacífico, creada mediante la Ley 65, de 14 de diciembre de 1988 (artículo 62).

En desarrollo de lo contenido en esta ley, en 1995 el Gobierno Nacional expidió el Decreto 2249, por el cual se conformó la Comisión Pedagógica de Comunidades Negras, de que trata el artículo 42. Dentro de la funciones de la Comisión, entre otras, está la de impulsar la constitución y el funcionamiento de la Universidad del Pacífico y elaborar recomendaciones de políticas, planes y proyectos para la educación en todos los niveles, que responda al fortalecimiento de la identidad y a la satisfacción de las necesidades, intereses y expectativas de las comunidades negras (artículo 4º).

En 1996, mediante Decreto 1627, el Gobierno creó el Fondo Especial de Créditos Educativos, administrado por el ICETEX. Al respeto establece:

> Créase el Fondo Especial de Créditos Educativos, administrado por el ICETEX, para estudiantes de las comunidades negras de escasos recursos económicos, que se destaquen por su desempeño académico con buena formación educativa, para el acceso a la Educación Superior conducente a la capacitación técnica, tecnológica, artes y oficios, en desarrollo del artículo 40 de la Ley 70 de 1993 (artículo 1º).

Seguidamente señala:

> El Fondo Especial de Créditos Educativos es un mecanismo por medio del cual se facilitará el acceso de estudiantes de las comunidades negras a procesos de selección y cualificación en diferentes niveles educativos, con miras a garantizarles el derecho a tener igualdad de oportunidades en relación con el resto de la sociedad colombiana (artículo 2º).

Con el objetivo de:

> a) Contribuir al mejoramiento de las condiciones educativas de los estudiantes de las comunidades negras para garantizar un buen rendimiento en el proceso de formación, tanto académico como social.
>
> b) Fomentar el desarrollo étnico, económico y social de los estudiantes de las comunidades negras mediante un proceso teórico-práctico que lo articule al trabajo comunitario.
>
> c) Facilitar el acceso y permanencia de las comunidades negras a la Educación Superior y así apoyar la orientación de sus propias formas de desarrollo (artículo 3º).

En 1998, el Gobierno expidió otro decreto reglamentario de la Ley 70 de 1993, el Decreto 1122, que se refiere a la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. El artículo 9º establece:

> Las escuelas normales superiores y las instituciones de Educación Superior que posean una facultad de educación u otra unidad académica dedicada a la educación, tendrán en cuenta experiencias, contenidos y prácticas pedagógicas relacionas con los estudios afrocolombianos, en el momento de elaborar los correspondientes currículos y planes de estudio, atendiendo los requisitos de creación y funcionamiento de sus respectivos programas académicos de formación de docentes. [Énfasis añadido].

Más recientemente se creó la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Política Educativa para los Pueblos Indígenas (CONTCEPI), mediante Decreto 2406 de 2007. En su artículo 2º establece que el objeto de la mesa es

> la formulación, seguimiento y evaluación de las políticas públicas educativas, de manera concertada y basada en las necesidades educativas de los mismos, articulada a la construcción de la política pública integral de Estado para los pueblos indígenas.

Como resultado del trabajo de los pueblos indígenas a través de la CONTCEPI, se concertó con el Estado la administración de la educación para garantizar el derecho a una formación basada en principios y demandas interculturales, dentro del marco del proceso de construcción e implementación del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP). Como consecuencia se expidió el Decreto transitorio 2500 de 2010, que declara:

> Las disposiciones contenidas en la presente norma reconocen la interculturalidad y los derechos que tienen a una educación pertinente los pueblos indígenas, cuyos componentes fortalezcan su cultura, su lengua, su cosmogonía.

En la actualidad, los pueblos indígenas del Cauca están en negociaciones para la implementación del SEIP, cuyas dificultades se basan en la voluntad y cultura política del Gobierno.

> Encontramos en estos momentos un gran inconveniente, y es la cultura política de los funcionarios de los Estados, incluidos los gobiernos, los presidentes; la mayoría se formaron en las antiguas Constituciones del siglo XIX, eso construyó una cultura política, una forma de entender el Estado y las relaciones con los ciudadanos. Esa cultura, a pesar de que hay veinte o treinta años de cambios constitucionales, no ha sido permeada. (Entrevista de Milena Mazabel realizada a Manuel Ramiro Muñoz, uno de los facilitadores en la negociación entre los pueblos indígenas y el Ministerio de Educación Nacional. Popayán, 4 de octubre de 2012).

Como se ha visto, la mayoría de las normas están referidas a la educación básica y media, con menores desarrollos para Educación Superior. Según la opinión del líder indígena Darío Mejía, participante en los recientes procesos de negociación entre el Gobierno y organizaciones sociales:

> En Colombia no tenemos un marco normativo que permita la creación de universidades por fuera de la Ley 30, por fuera del marco que regule las universidades públicas y privadas como instituciones de Educación Superior […] aquí no existe nada que tenga que ver con lo colectivo. (Entrevista de Milena Mazabel realizada en Popayán el 14 de septiembre de 2012).

No obstante, en el derecho internacional hay un amplio número de instrumentos que reglamentan el derecho a la educación para grupos étnicos y que Colombia ha ratificado. Entre otros convenios o pactos están: la Declaración Americana de Derechos Humanos, realizada en Bogotá en1948; la Declaración de los Derechos Humanos (DHH); el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (PIDCP)[11]; el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC)[12]; la Convención América sobre Derechos Humanos (CADH)[13]; la Convención Internacional sobre Todas las Formas de Discriminación Racial (CIFDR)[14]; la Convención Internacional sobre la Represión y el Castigo del Crimen de Apartheid[15]; la Convención de los Derechos del Niño[16]; la Declaración de los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Nacionales o Étnicas, Religiosas y Lingüísticas; y el Convenio 169 de la OIT. En este último se encuentra una referencia específica del derecho a la educación según las demandas o necesidades culturales de los grupos étnicos.

Ante el vacío normativo para reglamentar la Educación Superior para la población indígena y afrodescendiente, y a su vez la existencia de un cuerpo normativo constitucional, cabe preguntarse cómo se contribuye para que el Gobierno ponga en marcha las demandas étnicas del país y así avanzar en la construcción de un país democrático y equitativo.

Políticas de educación para pueblos indígenas y afrodescendientes

Como se ha mencionado, las demandas educativas de las poblaciones afrodescendientes e indígenas tienen una larga historia, así como un amplio marco normativo nacional e internacional. En Colombia puede decirse que los proyectos educativos promovidos por las poblaciones indígenas y afrodescendientes llevaron a un cambio significativo en el paradigma educativo oficial; la multitud de proyectos de educación indígena, educación bilingüe, educación propia y educación antirracista, tienen un vínculo estrecho con proyectos políticos que cuestionan las lógicas hegemónicas y construyen formas alternativas de participación en la sociedad nacional. De esta manera, la movilización de las organizaciones sociales jugó un papel importante en la institucionalización de la etnoeducación como política estatal (Rojas y Castillo, 2005: 86). Las dinámicas de trabajo al interior de los proyectos educativos indígenas fue uno de los factores que dio forma a las demandas que se planteaban al Estado.

(11) Ratificado por el Estado colombiano mediante Ley 74 de 1968.

(12) Ratificado por el Estado colombiano mediante Ley 74 de 1968.

(13) Ratificado por el Estado colombiano mediante Ley 16 de 1972.

(14) Ratificado por el Estado colombiano mediante Ley 22 de 1981

(15) Ratificado por el Estado colombiano mediante Ley 26 de 1987

(16) Ratificado por el Estado colombiano mediante Ley 12 de 1991.

Es así que en 1986 el Ministerio de Educación Nacional (MEN) creó el sistema de profesionalización de maestros que laboraban en comunidades indígenas (Resolución 9549), para lo cual se encargó a los centros experimentales piloto de la nivelación, profesionalización y actualización de estos docentes. Más adelante, para 1994, se incorporó la educación para grupos étnicos dentro de la Ley General de Educación. Estos programas de profesionalización serían la base para la creación de programas universitarios de formación de maestros (licenciaturas), uno de los primeros avances en el campo de la Educación Superior.

De igual manera, la población negra exigió del Estado el reconocimiento y apoyo a las experiencias que venía adelantando desde antes del cambio constitucional. Hacia mediados de la década de los noventa, el MEN realizó el primer inventario de un significativo número de estas experiencias, que empezaron a ser reconocidas a nivel estatal. Posteriormente formalizó la creación de la Comisión Pedagógica Nacional de Comunidades Negras, que tuvo un papel decisivo en el diseño y publicación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, reglamentada mediante Decreto 1122 de 1998. Estos y otros acontecimientos revelan que se ha logrado un nivel de desarrollo importante en la política educativa para grupos étnicos, lo que constituye un contexto favorable para el avance en el campo de las políticas de Educación Superior, aunque esto no está garantizado. Son bastantes los obstáculos que se presentan todavía, tal como revela el estudio de la Procuraduría General de la Nación publicado en 2006:

> Se considera que la etnoeducación sigue siendo un tema marginal en la política educativa nacional, no solo para los grupos que se espera sean afectados, sino porque no ha logrado, como es deseable, afectar al sistema educativo en su conjunto; el sistema educativo colombiano no ha generado una apropiación y aplicación práctica de esta política (2006: 170).

Según este mismo estudio, las limitaciones persisten y «la educación propia con reconocimiento de la diversidad y una pedagogía intercultural aún no se consolida».

Sistema Educativo Indígena Propio

A pesar de haber incidido de manera decisiva en la creación de la política de etnoeducación, hoy en día las organizaciones indígenas hacen menos uso de esta noción, en la que ven una concepción convencional de educación. Consideran que se trata de un proyecto educativo dirigido a los grupos étnicos (indígenas y afrodescendientes) sin considerar sus situaciones e intereses particulares. Por ello prefieren hablar de educación propia, entendida como:

> […] aquella que constituye la base fundamental de los conocimientos, saberes y valores que nos han formado y educado en la interiorización del ser indígena. Esto incluye el pensamiento y sentimiento colectivo, y los principios de dignidad del pueblo al cual pertenezcamos (Jiménez, citada en Rojas y Castillo, 2005: 84).

En 1996 se comenzó a hablar del Sistema de Educación Indígena Propio (SEIP) como una alternativa viable que responda a los planes de vida de cada comunidad indígena (CRIC, 2011: 8). A nivel estatal, en 1999 el Decreto 982 afirma que «se buscarán

alternativas y mecanismos que permitan el fortalecimiento de la educación propia», además de que «es necesario considerar los planes de vida de los pueblos indígenas como mecanismos para implementar las políticas relacionadas con el desarrollo integral de dichos pueblos».

Estos planteamientos fueron incorporados en los espacios de discusión entre el Estado y las organizaciones sociales, de tal forma que recientemente (en 2010), en la CONTCEPI[17], se concertó la reglamentación sobre la administración de la educación. Para ello el MEN promulgó el Decreto 2500, que establece:

> El […] decreto reglamenta la contratación de la administración de la atención educativa por parte de las entidades territoriales certificadas con los cabildos, autoridades tradicionales indígenas, asociación de autoridades tradicionales indígenas y organizaciones indígenas para garantizar el derecho a la educación propia en el marco del proceso de construcción e implementación del Sistema Educativo Indígena Propio.

Como se ve, lo que está en proceso de negociación entre las organizaciones sociales y el Estado es la administración de un sistema educativo propio que permita el control financiero y curricular de los proyectos educativos indígenas. No existe duda de los alcances que los grupos étnicos han logrado respecto a su derecho a una educación que responda a las necesidades culturales, pero aún es largo el camino. Se necesita de la voluntad política del Gobierno Nacional para avanzar en estos procesos educativos; el campo de las políticas de Educación Superior también presenta algunos avances, aun cuando todavía en proceso de construcción.

> Yo creo que se ha avanzado […] las mesas de concertación, especialmente la CONTCEPI, han ido construyendo el modelo del sistema propio de educación, tanto general como a nivel superior. Creo que hay experiencias exitosas maravillosas, pero pienso que esa voluntad política por la cultura política y por los intereses políticos todavía no da pasos firmes (Entrevista de Milena Mazabel realizada a Manuel Ramiro Muñoz. Popayán, 4 de octubre de 2012).

De esta manera continúa el desafío del movimiento indígena por que el Gobierno colombiano reconozca su derecho a la libre determinación[18] como derecho esencial que recoge de modo articulado y global sus demandas; entre ellas la autonomía de asumir la administración de su propia educación en todos los niveles (básica, media y superior). Ante este debate de negociaciones cabe la pregunta siguiente: ¿qué tanto de la autonomía de los pueblos indígenas relacionada con la educación va a reconocer el Gobierno actual?

(17) Mediante Decreto 2406, de 26 de junio de 2007, se crea de manera oficial la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de Educación para los Pueblos Indígenas (CONTCEPI), en el marco de la cual se diseña el SEIP, como orientador de las políticas de educación propia de los pueblos indígenas en todo el país.

(18) El derecho de libre determinación o autodeterminación aparece de manera expresa en el derecho internacional en instrumentos como los dos Pactos Internacionales de Derechos Humanos (PIDCP y PIDESC) y recientemente en la Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007). En Colombia, la Corte Constitucional reconoce este derecho y entiende que es de carácter fundamental (Sentencia C-882 del 2011).

Políticas de acceso para grupos étnicos en Educación Superior

Al igual que en la educación básica y media, uno de los principales problemas a los que se enfrentan las poblaciones indígenas y afrodescendientes es el del acceso. Como ya se mencionó, estas poblaciones mantienen índices de ingreso, permanencia y culminación de sus estudios inferiores a los del resto de la población. Como consecuencia de ello, sus posibilidades de vinculación al mundo laboral en empleos de alta cualificación son menores. No obstante, la preocupación que expresan los líderes de las organizaciones sociales no se restringe al ingreso al sistema educativo nacional convencional. Según han planteado a lo largo de las últimas décadas, su propósito es el de construir proyectos educativos cuya administración esté en manos de los propios grupos étnicos.

A continuación presentaré algunos de los principales proyectos educativos orientados a garantizar el acceso de estudiantes afrodescendientes e indígenas a la Educación Superior en universidades convencionales. Posteriormente presentaré algunas de las experiencias de proyectos educativos étnicos, tanto en universidades convencionales como en las que se proyectan como instituciones interculturales de Educación Superior. Los programas tienen diversos énfasis, algunos de ellos ofrecen facilidades para que los estudiantes financien los costos de sus estudios; otros buscan crear facilidades de acceso mediante la descentralización o adecuación de programas. Las modalidades son diversas; unas dirigidas a garantizar el acceso (becas, procesos admisiones especiales o sistema de cuotas o cupos y cohortes especiales), acreditación de programas especiales dirigidos a grupos étnicos (licenciaturas en Etnoeducación, Pedagogía de la Madre Tierra), y descentralización de programas universitarios, entre los más comunes. Veamos.

Estrategias de financiación

Estos programas ofrecen a los estudiantes indígenas y afrodescendientes condiciones especiales para ser beneficiarios de becas o créditos-beca que les permitan cubrir los costos de matrícula en el ingreso y permanencia en las universidades. Los fondos existentes para este fin son:

Fondo Álvaro Ulcué Chocué. Fue creado en 1990 mediante convenio suscrito entre el Ministerio del Interior y el ICETEX, para la asignación de recursos de sostenimiento y gastos de estudio en programas educativos (técnico, tecnológico y universitario) presenciales, semipresenciales y a distancia; es condonable por mérito académico o la prestación de los servicios profesionales en las comunidades indígenas del país. Desde su creación ha beneficiado a 3.261[(19)] estudiantes. Algunos críticos sostienen que, por ser un fondo de financiación de carácter administrativo, no permite realizar seguimiento y permanencia de los estudiantes (Pancho, 2004: 71)[(20)].

(19) Este dato fue suministrado por la Subdirección de Apoyo a la Gestión de las Instituciones de Educación Superior del Ministerio de Educación Nacional a través de correo electrónico.

(20) http://www.icetex.gov.co/dnnpro5/es-co/fondos/programasespeciales/comunidadesind%c3%adgenas.aspx. Consultado 10 de octubre de 2012.

Fondo para Comunidades Negras, Afrocolombianas, Raizales y Palenqueras. Creado mediante Decreto 1627 de 1996, el fondo está destinado a cubrir gastos de matrícula y sostenimiento en los niveles de pregrado y postgrado. Para 2005, la región con mayor demanda fue el Pacífico colombiano: Chocó, Valle, Cauca, Nariño y parte de Antioquia (67%); seguido por la Costa Atlántica: Bolívar y Atlántico (17%), y finalmente Bogotá (4,4%) (MEN, 2007)[21].

En esta misma línea, el 27 de septiembre del 2012 se radicó en el Congreso de la República un proyecto de ley estatutaria que tiene por objeto reconocer el derecho fundamental a la identidad étnica de las comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras, la adopción de políticas para la inclusión social de este grupo étnico, la igualdad de oportunidades y dictar otras disposiciones. En cuanto a las acciones afirmativas en la educación, consagra la creación de una línea de crédito Manuel Zapata Olivella, para financiar estudios de pregrado y postgrado a nivel de maestrías, doctorados, postdoctorados y estancias de investigación, administrada por el ICETEX[22].

Comisión Fulbright. El MEN suscribió el Convenio Nº 059 de 2008 con la Comisión para el Intercambio Educativo entre Estados Unidos de América y Colombia (Fulbright) y el ICETEX. Es un programa de intercambio educativo, ofrece un total de 16 programas de becas de intercambio educativo (Valencia, 2012)[23]. El programa apoya programas de maestría y doctorado en Estados Unidos e incluye un apoyo preacadémico para cursos de inglés, preparación para exámenes TOEFL y GRE, y/o costo de los exámenes. Según la presentación del programa, tiene también «un componente de liderazgo cuyo objeto es generar conciencia del rol de los beneficiarios como futuros líderes, para así responder a las necesidades críticas de la comunidad afrodescendiente en Colombia»[24].

Dado que la precaria situación económica limita el ingreso a las universidades, los fondos de financiación tienen el propósito de eliminar esa barrera; no obstante, si se tienen en cuenta los factores estructurales de calidad de la educación en los niveles de básica y media que afectan a los estudiantes de los grupos étnicos, la permanencia y culminación exitosa de la formación universitaria sigue siendo un problema a tratar. Además, se han planteado críticas en cuanto a los requisitos de admisión, que exigen a los postulantes ser avalados por una comunidad u organización, lo que ha favorecido en algunos casos el clientelismo. «El estudiante paga por el aval, no tienen compromiso real con la comunidad de hacer su trabajo comunitario porque ese es el pago de la deuda, es ese el pago del crédito». Así lo expresó Yudy Samira Moreno[25] como delegada

(21) http://www.icetex.gov.co/dnnpro5/es-co/fondos/programasespeciales/comunidadesnegras.aspx. Consultado el 10 de octubre de 2012.

(22) http://www.mij.gov.co/Ministerio/newsdetail/1822/1/. IgualdaddeOportunidadesparaComunidades Afrocolombianas.

(23) http://www.fulbright.edu.co/

(24) http://noticias.universia.net.co/movilidad-academica/noticia/2012/05/24/936536/beca-lideres-afro-descendientes.html

(25) También miembro fundador de la Escuela de Formación Política Creativo del Conocimiento Chocoano-PCCCH; integrante de la Comisión Académica MANEAFRO.

del Ministerio del Interior en el Primer Foro de Calidad de la Educación Superior y Afrocolombianidad[26].

Descentralización de la oferta académica

El MEN creó en 2003 los Centros de Regionales de Educación Superior (CERES), que buscan descentralizar la oferta de Educación Superior (concentrada en las ciudades) y ampliar su cobertura para ofrecer un acceso más equitativo. Los centros ofrecen programas de Educación Superior a través de alianzas interinstitucionales en lugares donde tradicionalmente no ha habido presencia de universidades. Vale anotar que desde antes de la existencia de los CERES, la descentralización ha sido una estrategia llevada a cabo por diversas universidades para ofrecer programas por fuera de sus sedes principales. Puede hacerse «mediante estrategias de regionalización (creación de sedes) o de descentralización (presencias puntuales haciendo uso de infraestructuras que no son propias de la universidad)» (Rojas, 2011: 184).

Ampliación y flexibilización de los criterios de acceso: cupos especiales, becas y cohortes

Dentro de sus políticas de acceso, las universidades públicas y privadas asignan un número de cupos para las poblaciones étnicas dentro de su matrícula ordinaria, normalmente conocidos como «cupos especiales», reglamentados mediante acuerdos o resoluciones internas de las instituciones educativas. También se ofrecen algunas becas que favorecen el ingreso, o se flexibilizan algunos requisitos de la matrícula.

En esta línea trabaja la Universidad Nacional de Colombia, a través del Programa de Admisión Especial (PAES), que inició su funcionamiento en 1986. Según el Acuerdo 22 de 1986, se otorga el 2% de los cupos de cada carrera para estudiantes indígenas; el mismo porcentaje aplica para la población negra, según Acuerdo 013 de 2009. Los beneficios consisten en un pago de matrícula de costo mínimo y acceso al préstamo-beca. La universidad aprobó una reducción de la carga académica durante el primer semestre para los estudiantes admitidos, con el propósito de crear condiciones para una mayor y mejor adaptación al contexto universitario.

Los requisitos de ingreso son: obtener un puntaje mínimo en el examen que exige la universidad y certificación de pertenencia étnica emitida por el Ministerio del Interior. Al terminar la carrera profesional, los egresados indígenas deben prestar servicios profesionales por un año en su comunidad. En el caso de que haya accedido al préstamo-beca, esta podrá ser condonada en su totalidad si el servicio del profesional se prolonga a cuatro años[27]. Finalmente, es importante decir que el PAES incluye procesos de ingreso y permanencia, lo que ha llevado a la universidad a plantearse

(26) Foro organizado por el Programa Presidencial para el Desarrollo Integral de la Población Afrocolombiana, Negra Palenquera y Raizal; se llevó a cabo el día 27 de septiembre de 2012 en la ciudad de Medellín (Colombia).

(27) Acuerdo 018 de 1999. http://www.legal.unal.edu.co/sisjurun/normas/Norma1.jsp?i=35256

formas de seguimiento y evaluación en los distintos programas donde interactúan los estudiantes de la población étnica (Mayorga, 2002: 217)[28].

Otras universidades del país han creado programas de inclusión, entre los que se encuentran estrategias de creación de cupos, becas, cátedras sobre la historia de las culturas, e incentivos económicos. Entre las universidades con este tipo de programas están: la Universidad del Rosario, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad Externado de Colombia (Benito, 2009), Universidad del Valle, Universidad Santiago de Cali (MEN, 2007), Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Universidad de la Amazonía, Universidad Tecnológica de Pereira, Universidad del Atlántico, Universidad Militar Nueva Granda, Universidad Sergio Arboleda, Universidad de los Andes, Universidad de Antioquia, Universidad de Córdoba, Universidad de Caldas, Universidad de Nariño y Universidad del Tolima (Pancho et al., 2004).

La Universidad del Cauca ofrece cupos especiales para la población en condiciones económicas difíciles y actualmente desarrolla una experiencia de cohortes especiales en tres programas: Derecho, Ciencia Política y Comunicación Social, en convenio con el CRIC. El cupo es de 60 estudiantes, para cuatro cohortes por programa. Los requisitos son: ser bachiller indígena, haber presentado el examen de calidad de la educación ICFES y ser seleccionado por las autoridades tradicionales. En este caso los estudiantes no presentan la prueba interna de admisión y el plan de estudios es el mismo que ofrece la universidad a estudiantes regulares. No obstante, se permite que en los cursos electivos u optativos que son de carácter flexible se introduzcan temáticas pertinentes a las necesidades que tiene la población indígena.

En el segundo semestre de 2012 se inició la primera cohorte en el programa de Derecho. Según el Vicerrector académico, se espera que el próximo año estén en funcionamiento los tres programas. Esta modalidad es nueva en la institución y busca brindar a la población indígena formación de manera sistemática y permanente. Del mismo modo, atenuar el desequilibrio de ingreso a la universidad de esta comunidad. También, la universidad tiene el propósito de generar diálogos interculturales.

> Formamos bachilleres indígenas del más alto nivel que van a impactar en procesos de desarrollo en sus comunidades, pero también impactamos al interior de la universidad porque vamos a tener la posibilidad de estar en contacto directo con esa cultura y de entender cuáles son las diferencias y cómo podemos involucrar y articular adecuadamente la universidad en ese sentido. (Entrevista de Milena Mazabel realizada al Vicerrector académico de la Universidad del Cauca, Eduardo Rojas Pineda. Popayán, 8 de octubre de 2012).

En el mismo convenio se establece la posibilidad de llevar los programas de la universidad a sedes regionales, para ampliar aún más las posibilidades de acceso y sostenimiento en el nivel de formación superior[29].

(28) Publicado en http://www.bdigital.unal.edu.co/3667/.

(29) http://www.unicauca.edu.co/versionP/noticias/academia/miembros-de-comunidades-ind%C3%ADgenas-del-departamento-inician-estudios-de-derecho-en-unicauca. Consultado el 10 de octubre de 2012.

Acreditación de programas en etnoeducación

El antecedente a la creación y acreditación de programas de Licenciatura en Etnoeducación por las universidades del país estuvo asociado en primer lugar al proceso de profesionalización de maestros indígenas (Castillo y Caicedo, 2008: 61-62). La Ley General de Educación, para efectos de la formación de educadores, estableció que «el Estado promoverá y fomentará la formación de educadores en el dominio de las culturas y lenguas de los grupos étnicos, así como programas de difusión de las mismas» (artículo 58). Más adelante, el Decreto 804 estableció el carácter oficial de la etnoeducación como política educativa y de obligatorio cumplimiento. Además, instituyó que la formación de los etnoeducadores podía ser asumida por las instituciones de Educación Superior.

Entre las universidades que se plantearon la necesidad de crear programas de Licenciatura en Etnoeducación están: la Universidad de la Amazonía (1991), Universidad Tecnológica de Pereira (1995), Universidad del Cauca (1996), Universidad de la Guajira (1996), Universidad Nacional Abierta y a Distancia (2000), Universidad Pontificia Bolivariana (2000), Universidad Mariana (2002).

Hoy en día existen en el país siete programas de formación de maestros para grupos étnicos, así: Universidad del Cauca, Licenciatura en Etnoeducación; Universidad de la Guajira, Licenciatura en Etnoeducación para básica, con énfasis en ciencias naturales, o ciencias sociales y cultura, o matemáticas, o en lengua castellana y bilingüismo; Universidad Tecnológica de Pereira, Licenciatura en Educación y Desarrollo Comunitario y Licenciatura en Educación Indígena; Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Licenciatura en Etnoeducación; Universidad de la Amazonía, Licenciatura el Lingüística y Educación Indígena; Universidad Pontificia Bolivariana, Licenciatura en Etnoeducación (Procuraduría General de la Nación, 2006: 166). A los anteriores programas es necesario sumar la Licenciatura de la Madre Tierra, que implementó la Universidad de Antioquia en convenio con la Organización Indígena de Antioquia (OIA).

Evaluación de las experiencias

A pesar de constituir avances significativos, las políticas de acceso, creación de programas de Licenciatura en Etnoeducación y la descentralización educativa llevadas a cabo por las universidades convencionales, no son suficientes para dar una respuesta a los requerimientos de pertinencia cultural y flexibilidad curricular. Se trata de universidades convencionales en proceso de adecuación o flexibilización, pero que deben responder a los criterios de diseño curricular y evaluación establecidos en las políticas nacionales de educación. Con contadas excepciones se amplía el acceso, pero se mantiene la oferta restringida a los programas y lógicas curriculares que se ofrecen al conjunto de la población. Es decir, hay una flexibilización en el acceso, pero escasa transformación en el control curricular.

Adicionalmente persisten problemas de orden «extraacadémico». En las universidades convencionales, los estudiantes afrodescendientes e indígenas enfrentan todavía problemas como el racismo y otras formas de discriminación.

> La universidad como institución del conocimiento es muy poco permeable a aceptar que lógicas y sistemas diferentes del suyo puedan crear conocimientos válidos para la vida. Llevando el argumento un poco más allá, la universidad se resiste siquiera a aceptar como válidas otras formas de conocimiento, de pensamiento y formas sociales del ser. De allí que aunque la universidad se pretenda incluyente, solo incluye a quienes aceptan sus postulados (CRIC et al., 201: 8).

Las estrategias, en su mayoría, van encaminadas a fortalecer la cobertura y los créditos educativos y fondos especiales, tal como se observa en la Tabla 4, en la que se incluye una breve caracterización de las políticas públicas aprobadas por el Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES)[30].

Tabla 4
Acciones afirmativas para la población afrodescendiente

Denominación	Documento	Estrategias y objetivos
Programa de apoyo para el desarrollo y reconocimiento étnico de las comunidades negras.	CONPES 2909 de 1997	Buscar el mejoramiento de la calidad de los programas mediante mecanismos de acreditación.
		Fortalecer las universidades que desarrollan programas en la región del Pacífico.
		Conformar el Instituto de Investigaciones Ambientales del Pacífico.
		Fortalecer el fondo especial de créditos condonables administrados por el ICETEX.
Estrategia del Gobierno Nacional para apoyar el desarrollo del departamento Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina.	CONPES 3058 de 1999	Estrategia: inversión económica para formación de docentes en la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y capacitación en el contexto plurilingüe.
Cambios para construir la paz.	CONPES 3169 de 2002	En desarrollo del artículo 18 del Decreto 1627/1996 debe promover la identificación de mecanismos que faciliten el acceso de estudiantes afrocolombianos a las universidades públicas.
Política de acción afirmativa para la población negra o afrocolombiana.	CONPES 3310 de 2004	Objetivo de cobertura: matricular a 1.400.148 jóvenes en Educación Superior.
Política para promover la igualdad de oportunidades para la población negra, afrocolombiana, palenquera. y raizal.	CONPES 3360 de 2010	Facilitar el acceso y permanencia de los jóvenes en la Educación Superior.
		Fortalecer créditos educativos ICETEX.
		Crear y promover Centros Regionales de Educación Superior (CERES) donde hay presencia de población afrocolombiana.
		Fomentar programas pertinentes con alto contenido de virtualidad y programas técnicos-tecnológicos.

(30) El CONPES es el organismo de máxima coordinación de la política económica en Colombia y tiene como funciones aprobar los documentos dirigidos a materializar en estrategias y acciones concretas los contenidos de la legislación nacional.

Denominación	Documento	Estrategias y objetivos
Política para promover la igualdad de oportunidades para la población negra, afrocolombiana, palenquera y raizal.	CONPES 3360 de 2010	Promover la continuidad del Programa para formación de líderes afrodescendientes a nivel de postgrado en el exterior, mediante convenios con entidades de cooperación internacional e ICETEX.
		Promover la articulación entre instituciones de formación de diferentes niveles, educación media, técnica y tecnológica y universidades, con el objeto de facilitar la movilidad de los estudiantes.
		La Escuela Superior de Administración Pública (ESAP) reglamentará un programa de becas de excelencia académica para cursar programas de formación profesional en Administración Pública, dirigida a población afrocolombiana de estratos 1 y 2.
		Al término del año 2019 se espera contar con 40 profesionales en Administración Pública y/o Administración Pública Territorial.

Fuente: Consejo Nacional de Política Económica y Social. Documentos CONPES.

El MEN, como ente ejecutor de las políticas públicas, viene desarrollando un proceso de fortalecimiento a las estrategias planteadas en la tabla anterior que involucran a la población indígena y afrodescendiente y que constituyen un interesante avance en cuanto a la consolidación de las políticas de acceso, permanencia, pertinencia y calidad. Como se mencionó, las políticas han apuntado a crear programas de inclusión y suplir costos de sostenimiento; el cambio que se ha desarrollado es visible, pero no suficiente para la situación que afrontan los grupos étnicos. En este sentido, el MEN está construyendo lineamientos sobre Educación Superior inclusiva para los grupos étnicos, a partir de la identificación de algunas limitaciones que se propone contrarrestar con el fortalecimiento de las estrategias aprobadas en los documentos CONPES[31] y los Planes de Desarrollo[32], como vemos a continuación (Tablas 5 y 6).

Tabla 5
Pueblos indígenas

Limitantes	Estrategias
Acceso	
La población de grupos étnicos registra bajos niveles de ingresos y calidad de vida, lo que se configura en un obstáculo para el acceso a la Educación Superior.	Procurar recursos con las entidades territoriales para la creación de fondos de subsidios o créditos estudiantiles.
	Fortalecimiento de los Fondos Álvaro Ulcué Chocué y Pacífico-Amazonía para estudiantes CERES.

(31) Otros documentos CONPES sobre política educativa: CONPES 2804 de 1995, CONPES 2924 de 1997, CONPES 3057 de 1999, CONPES 3155 de 2002, CONPES 80 de 2004, CONPES 3527 de 2008, CONPES 3554 de 2008 y CONPES 3603 de 2009 (MEN, 2012).

(32) Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014, Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016 y Plan de Desarrollo Sectorial: Educación de calidad, el camino para la prosperidad (MEN, 2012).

Limitantes	Estrategias
Acceso	
La mayoría de la población indígena está concentrada en zonas rurales de difícil acceso, por lo cual no cuentan con oferta de Educación Superior	Fortalecer las estrategias de regionalización de las IES a través de las convocatorias, en el sentido de apoyar la creación de CERES y sedes o seccionales de IES que puedan llegar a zonas de difícil acceso donde están establecidos los pueblos indígenas.
Desconocimiento de políticas preferenciales de acceso y apoyo educativo, así como de convenios existentes para la financiación de matrícula y gastos de sostenimiento para grupos indígenas.	Promoción de las políticas diferenciales existentes que benefician a la población indígena, tanto para el acceso como para la permanencia en el nivel de Educación Superior, a través de estrategias ejecutadas por el Ministerio de Educación (movilización de la demanda), por las IES y por los entes territoriales en las diferentes regiones del país donde permanecen las comunidades indígenas.
Las instituciones de educación media (IEM) no cuentan con estrategias que faciliten el acceso a la Educación Superior y la permanencia en el sistema de estudiantes indígenas.	Promover estrategias de articulación entre las IES y las instituciones de educación media y los centros educativos indígenas para facilitar el acceso y la permanencia dentro del sistema.
Permanencia	
El desplazamiento del territorio de origen hacia los centros urbanos donde se concentra la oferta de Educación Superior activa mecanismos de exclusión por la minoritaria población y la baja capacidad de integración intercultural en el contexto general de la sociedad colombiana.	Promover en las IES programas de nivelación, inclusión y adaptación en los diferentes escenarios académicos y sociales a los que se enfrentan estudiantes indígenas que acceden a Educación Superior fuera de sus territorios.
	Promover el acceso a los CERES ubicados en territorios cercanos a asentamientos indígenas, para evitar el desarraigo de su territorio y motivar el interés en el desarrollo de su comunidad.
Pertinencia	
Las IES no cuentan con políticas, programas y proyectos ajustados a la diversidad cultural y étnica de los pueblos indígenas.	Revisar y valorar el enfoque diferencial de las IES para el acceso, permanencia, pertinencia y calidad de la oferta académica dirigida a los pueblos indígenas, a través de la aplicación de la herramienta del Índice de Inclusión.
	Apoyar a las IES que demuestren resultados de inclusión positiva.
	Promover la creación de planes y políticas de inclusión en las IES que no tengan un enfoque diferencial.
La oferta académica existente no reconoce los saberes ancestrales y no responde a los planes de vida de los pueblos indígenas.	Fomentar la creación de líneas de investigación a través de alianzas interinstitucionales con las IES, apoyadas por COLCIENCIAS, por las cuales se reconozcan las diferencias étnicas y se respeten e inculquen los saberes ancestrales.
	Fomentar un diálogo de saberes entre las IES y las comunidades para el diseño de programas académicos acordes con las particularidades de los pueblos.
	Fomentar la vinculación de sabedores ancestrales en los procesos de docencia, investigación y extensión, teniendo en cuenta la autonomía universitaria.

Limitantes	Estrategias
Calidad	
Los territorios indígenas presentan deficiencia de conectividad e infraestructura de respaldo para el uso de TIC, lo que dificulta implementar programas académicos flexibles.	Gestionar con el Ministerio de Educación Nacional tecnologías de la información y comunicación (TIC) y las entidades del orden nacional correspondientes, la consecución de medios que faciliten el uso de herramientas tecnológicas y de apoyo en los resguardos y asentamientos indígenas.
No existen estrategias de formación a docentes que reconozcan el enfoque diferencial étnico.	Reconocer y fomentar la réplica de experiencias significativas de inclusión adelantadas por IES colombianas, con el fin de apoyar la formación y concienciación de docentes y personal administrativo en enfoque diferencial étnico.
	Generar espacios de diálogo con las IES para que reconozcan la necesidad de crear currículos con enfoque diferencial que aporten a la continuidad y subsistencia de las tradiciones indígenas.
La reglamentación para el ajuste curricular y para el reconocimiento de instituciones de Educación Superior Intercultural es insuficiente.	Adelantar acercamientos con la Dirección de Calidad del Viceministerio de Educación Superior, con el fin de procurar la flexibilización de los requisitos y reglamentación correspondiente a la creación y reconocimiento de IES interculturales y ajuste para aprobación de programas académicos con enfoque diferencial y currículos propios.
	Promover la formulación de un proyecto de ley para el reconocimiento de una Educación Superior intercultural.

Fuente: Lineamientos. Política de Educación Superior Inclusiva. Documento preliminar (MEN, 2012).

Tabla 6
Población negra, afrocolombiana, raizal y palenquera

Limitantes	Estrategias
Las IES no tienen implementada oficialmente la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en el marco de la Ley 70 de 1993, ni consideran la afrocolombianidad transversal en sus proyectos curriculares (pertinencia).	Promover en las IES la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en Educación Superior, que permita la inclusión de la dimensión étnica-cultural y el conocimiento de la historia y las culturas afrocolombianas de manera transversal en los currículos, planes de estudios y proyectos institucionales.
Las IES en territorios con alta presencia de población afrocolombiana son débiles en la promoción de metodologías de enseñanza y contenidos acordes con las particularidades culturales de afrodescendientes (pertinencia).	Implementar en las IES, estrategias en distintas áreas del conocimiento, temáticas y problemáticas afrocolombianas para conformar núcleos básicos de análisis de los saberes y proyectos de investigación.
	Fortalecer el pensamiento afrocolombiano a través de la creación de programas de especialización y maestrías en estudios afrocolombianos, raizal y palenqueros.
Los trabajos de grado y prácticas académicas de estudiantes afrocolombianos no están orientados al desarrollo integral de sus territorios de origen (pertinencia).	Orientar los trabajos de grado y prácticas académicas de estudiantes afrocolombianos en función de contribuir al desarrollo de sus comunidades.

Limitantes	Estrategias
Los trabajos de grado y prácticas académicas de estudiantes afrocolombianos no están orientados al desarrollo integral de sus territorios de origen (pertinencia).	Articular acciones con las entidades territoriales y las autoridades étnicas y organizaciones sociales y productivas para que la Educación Superior contribuya al desarrollo productivo, social, cultural y político de la comunidad afrodescendiente.
	Hacer seguimiento a graduados/as afrocolombianos a través del Observatorio Laboral para la Educación Superior.
Los departamentos con mayor porcentaje de población afrodescendiente (Chocó, Bolívar, Cauca, Nariño, San Andrés y Valle) presentan los NBI más altos del país, lo cual dificulta el acceso de los jóvenes a la Educación Superior (acceso).	Priorizar la creación de CERES en territorios afrocolombianos y fortalecer los existentes.
	Fortalecer los fondos de crédito condonables, como el Fondo Pacífico Amazonía, en los CERES y la línea ACCES del ICETEX dirigida a los municipios con mayor presencia de población afrocolombiana.
Las IES no promueven el autorreconocimiento de estudiantes de comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras (calidad).	Articular acciones entre las IES y el Ministerio de Cultura con el fin de generar espacios en museos, grupos culturales y bibliotecas que enaltezcan y difundan la identidad afrocolombiana.
	Promover la creación de grupos y semilleros de investigación con el apoyo de COLCIENCIAS, orientados al estudio de la afrocolombianidad.
	Fomentar la inclusión de temáticas relacionadas con la afrocolombianidad en los Planes de Desarrollo Institucional de las IES.
	Promover la formación de docentes de las IES sobre las particularidades culturales afrocolombianas.
Las IES no promueven el aprendizaje y uso de las lenguas creole y palenquera en sus programas de bilingüismo.	Realizar alianzas interinstitucionales (Ministerio de Educación Nacional, de Cultura e IES) para la promoción de las lenguas palenquera y creole en los territorios con presencia de población afrodescendiente.

Fuente: Lineamientos. Política de Educación Superior Inclusiva. Documento preliminar (MEN, 2012).

Experiencias de Educación Superior desde las organizaciones indígenas y afrodescendientes

Como se ha dicho anteriormente, el reconocimiento de la diversidad cultural en el país es producto de múltiples factores; uno de ellos es el de las luchas indígenas y afrodescendientes, que buscan construir sus propios proyectos políticos, dando a la educación un papel central en el afianzamiento de sus culturas, valores y conocimientos ancestrales. No obstante, a pesar de los avances en el reconocimiento de los derechos étnicos, «la tarea de "interculturalizar toda la Educación Superior", de hacerla verdaderamente "universalista", en lugar de monocultural, subalternamente seguidora del legado europeo moderno e igualmente articulada al mercado mundial, sigue pendiente» (Mato, 2010: 109). En adelante se hará una exposición de experiencias de educación en algunas instituciones universitarias del país que muestran un acercamiento a las políticas en Educación Superior Intercultural.

Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra

En el marco de la creación de programas alternativos en la Educación Superior que fortalezcan la cultura e identidad indígena, la Organización Indígena de Antioquia (OIA) ha llevado a cabo dos experiencias gestionadas, formuladas y ejecutadas en diálogo interinstitucional con universidades convencionales de Colombia. Entre 2001 y 2007, la OIA, en convenio con la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB) de Medellín, llevó a cabo una cohorte del programa de la Licenciatura en Etnoeducación. Este programa fue aprobado por el Consejo Académico de la UPB con una duración de 12 semestres. El plan curricular se discutió entre las dos instituciones, OIA y UPB, con el interés de generar relaciones interculturales. Según afirma uno de sus protagonistas, el proceso no fue fácil:

> Empezamos a negociar el punto difícil de la negociación, que fue de muchos días de conversación y argumentación, del por qué tenía que ser un plan curricular diferente a lo que ellos ya tenían. (Entrevista de Milena Mazabel al Director del Instituto de Educación Indígena de Antioquia, Guzmán Cáisamo. Popayán, 27/09/2012).

La experiencia de formación de docentes le abrió las puertas al movimiento indígena y lo ha impulsado a pensarse programas de formación en la Educación Superior.

> Esta fue una experiencia significativa, porque de lo que se trataba era [que los estudiantes indígenas] tuvieran la posibilidad de la investigación de ese diálogo permanente entre el conocimiento propio y el conocimiento de las otras culturas. (Entrevista de Milena Mazabel a Guzmán Cáisamo. Popayán, 4 de septiembre de 2012).

Así, en el 2006 inició el desarrollo de la segunda experiencia de la OIA en el tema de Educación Superior con el programa de Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, esta vez mediante convenio con la Universidad de Antioquia. El programa académico es del nivel profesional, con 12 semestres y 240 créditos académicos[33]. El plan de estudios incluye las cinco líneas políticas de la OIA, que son: política territorial, salud, cultura y educación, género y familia y administración. Estas políticas se convirtieron en áreas disciplinares, acompañadas de tres énfasis: lenguajes e interculturalidad, ordenamiento y autonomía territorial y salud comunitaria e intercultural. La propuesta se sustenta en un marco legal a nivel internacional, como lo son el Convenio 169 de la OIT, la Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas, Asociación Mundial de los Pueblos Indígenas para la Educación Superior, y a nivel nacional, la Constitución Política de 1991 y la Ordenanza 32 de 2004 emitida por la Gobernación de Antioquia[34].

En la actualidad, el programa de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra va en su octavo semestre, con 77 estudiantes. Su origen deviene del proceso de resistencia cultural y la apuesta por otro tipo de educación que la OIA concibe como

(33) Ver http://www.faceducacion.org/madretierra/3a.html

(34) Por la cual se adopta la política pública para reconocer y garantizar el ejercicio de los derechos de los pueblos indígenas del departamento de Antioquia.

«una acción estratégica en defensa de la madre tierra» (Entrevista de Milena Mazabel a Guzmán Cáisamo. Popayán, 4 de septiembre de 2012).

Dentro de los objetivos de las anteriores experiencias académicas, la OIA ha buscado fortalecer la identidad étnica y mejorar el perfil del docente indígena; como afirman Cáisamo y García, «el fortalecimiento de la autodeterminación y resistencia de los pueblos indígenas de Antioquia, cualificando a líderes y autoridades, maestros y bachilleres para ejercer gobierno y administración en sus comunidades» (Cáisamo y García, 2008: 227)[35]. De esta manera, la organización indígena ha buscado, además de la formación de docentes, formar miembros indígenas con capacidad de pensar y asumir desde la teoría y la práctica las problemáticas de cada pueblo indígena para que «asuman ese papel de promotor cultural, promotor territorial». (Entrevista de Milena Mazabel a Guzmán Cáisamo. Popayán, 4 de septiembre de 2012).

Universidad del Pacífico

La Universidad del Pacífico fue creada por la Ley 65 de 1988, proyecto impulsado por Omar Murillo, quien fuera su primer Rector (1996-2007)[36]. Después de doce años desde su creación inició labores académicas en el 2000, en parte gracias al apoyo obtenido merced a la Ley 70 de 1993, que en su artículo 62 fijó al Gobierno Nacional la responsabilidad de destinar las partidas presupuestales necesarias para su funcionamiento y puesta en marcha. La universidad tiene cobertura en tres departamentos: Valle del Cauca, Nariño y Cauca. Su sede principal está ubicada en Buenaventura, sus otras tres sedes se hallan en los municipios de Tumaco, Guapi y Bahía Solano. Es una universidad que busca ofrecer programas que respondan a los requerimientos del desarrollo regional, orientados a la formación de profesionales integrales desde la perspectiva ética, científica, técnica y cultural (Suárez y Lozano, 2008).

Los programas académicos que ofrece son: Tecnología en Acuicultura, Tecnología en Agronomía del Trópico Húmedo, Tecnología en Informática, Agronomía del Trópico Húmedo, Arquitectura y Sociología. En el marco de la formación de docentes cuenta con: cualificación docente en etnoeducación afrocolombiana, cualificación docente en competencias ciudadanas, cualificación docente en procesos de lectura y escritura y cualificación docente en didáctica de las matemáticas (Suárez y Lozano, 2008: 243).

A pesar de haber sido creada con el propósito de responder a los requerimientos de las poblaciones negras habitantes de la región del Pacífico colombiano, el currículum de los programas sigue siendo convencional. Según afirma Santiago Arboleda, «hay un divorcio entre la práctica educativa y los diseños curriculares, que no logran conectarse con éxito a las necesidades urgentes de la región». (Entrevista de Milena Mazabel al ex Vicerrector de la Universidad del Pacífico. Popayán, 10 de octubre de 2012).

(35) Ver: http://www.elcolombiano.com/BancoConocimiento/L/llegan_a_la_u_lecciones_de/llegan_a_la_u_lecciones_de.asp

(36) Ver: http://politicosafrocolombianos.bligoo.com.co/omar-barona-murillo-1942-2007

Las acciones académicas que desarrolla se enfocan en tres aspectos fundamentales: docencia, investigación y proyección social en toda la región pacífica. Tiene proyectados programas de formación en todas las áreas del conocimiento y del saber registrados por el Sistema Nacional de Instituciones de Educación Superior (SNIES) (Suárez y Lozano, 2008: 243).

Los estudiantes de la universidad son afrodescendientes en aproximadamente un 80% y su ingreso no se hace por un sistema diferencial (Suárez y Lozano, 2008: 244). Actualmente, el movimiento estudiantil MANEAFRO y las organizaciones de comunidades negras buscan convertirla en una universidad pertinente a las necesidades de la población afrodescendiente bajo el concepto de universidad étnica. Es importante decir que, además de las dificultades de pertinencia en los planes académicos, la universidad pasa por una situación de déficit presupuestal.

> Para nadie es un secreto que la Universidad del Pacífico, Universidad del Chocó y el Instituto Manuel Zapata Olivella, que son las universidades que están reivindicando la construcción de la nueva Ley de Educación Superior y que tienen mayor población afrocolombiana, son las que menos recursos y partidas presupuestales les asigna el Gobierno (Yudy Samira Moreno, ponencia realizada en el I Foro Calidad de la Educación Superior y Afrocolombianidad, Medellín, 27 de septiembre de 2012).

Instituto Manuel Zapata Olivella

El Instituto Manuel Zapata Olivella es una institución educativa de carácter técnico y comunitaria comprometida con el desarrollo de la población afrodescendiente. Es una iniciativa que nace en 1998 y se formaliza en 2002, con la idea de tener una universidad propia en la región del Caribe. Es reconocida legalmente en la Resolución 1064 de octubre de 2002, emanada de la Secretaría de Educación y Cultura del departamento de Bolívar, y su sede es el municipio María la Baja (Hernández, 2008: 255). Los programas que ofrece son de nivel técnico-profesional, entre los cuales están: Producción Agrícola, Sistemas, Promotor Etnoturístico y Ambiental, Licenciatura en Etnoeducación con énfasis en ciencias sociales y cultura, ciencias naturales y educación ambiental, lingüística y bilingüismo, matemáticas. También ofrece diplomados, seminarios y cursos. Para otorgar los títulos de formación académica, el instituto ha firmado convenios con algunas universidades del país.

> La relación ha sido de cooperación y ayuda mutua en diversos casos, en particular con la Universidad de la Guajira, el Magdalena y Cartagena, y la Universidad Remington, con la cual suscribimos convenios para impulsar conjuntamente algunos programas que ya han dado importantes frutos. (Entrevista de Milena Mazabel al Director del Instituto de Educación e Investigación Manuel Zapata Olivella, Rubén Hernández. Popayán, 9 de octubre de 2012).

El propósito del instituto es superar la brecha existente entre el desarrollo comunitario y la Educación Superior a través de acciones de formación a la comunidad étnica ubicada en los lugares más apartados del departamento de Bolívar y así lograr los objetivos institucionales, que son:

a) Impulsar iniciativas de investigación y formación técnica que ayuden a una mayor comprensión de la realidad de las comunidades afrocaribeñas y otras colectividades sociales, en la perspectiva de potenciar su desarrollo mediante su participación en la vida social, económica, política y cultural del municipio y el departamento, y fortalecer su identidad étnica-cultural y su autonomía como componentes importantes de la sociedad civil.

b) Contribuir a la apropiación de un mayor conocimiento de la realidad social, económica, política y cultural del Caribe colombiano.

c) Formar personas que respondan a una concepción libertaria de la vida, respetuosas y conocedoras de la diversidad étnica y cultural que caracteriza a la nación y la región en particular.

d) Reivindicar el papel que les corresponde a las colectividades étnicas y sociales en la construcción del conocimiento, asumidas estas como sujetos y gestores de sus propios destinos, lo mismo que forjadores de su realidad.

e) Desarrollar un proceso de educación que descanse en la trilogía enseñar, aprender e investigar.

También está dirigido a la producción de conocimiento y recolección del mismo a través del método de la investigación que indaga en la memoria colectiva. Esta estrategia académica reconoce que la población afrodescendiente es fuente de conocimiento, que la educación y la práctica están correlacionadas y que contribuyen al fortalecimiento, de manera integral, de las aspiraciones de las comunidades; situación a la que no responden las universidades convencionales. Por ello, el instituto ha abierto sus puertas a los diversos grupos étnicos. Como afirma el Director del instituto:

> Está abierto no solo a las comunidades afrocolombianas, sino también a comunidades de diversos grupos socioculturales, de diverso origen geográfico y social que estén interesados en impulsar su desarrollo, acorde con las exigencias del momento y la racionalidad de los sectores populares. (Entrevista de Milena Mazabel a Rubén Hernández. Popayán, 9 de octubre de 2012).

Actualmente se ha planteado la propuesta de consolidar el Instituto de Investigación y Educación Manuel Zapata Olivella como Fundación Universitaria Intercultural, fundamentado en dos argumentos: el primero, por la pertinencia socioeconómica, demográfica, geográfica e histórica. El departamento de Bolívar, según Censo de 2005, es el tercero con mayor presencia de población afrodescendiente en el país. El segundo es de carácter legal, la Constitución de 1991 y la Ley 21 permiten la creación de universidades de acuerdo a las necesidades culturales. De esta manera, la universidad está pensada para la creación de comunidad científica que contribuya en la región Caribe y el país a la consolidación de un sistema de Educación Superior con identidad, dentro de un marco de integralidad del conocimiento, que permita a su vez superar la ruptura entre la teoría y la práctica, teniendo en cuenta los saberes ancestrales y los saberes nacionales como elementos articuladores que aportan a la solución de los problemas

de las comunidades como iniciativa para su desarrollo. (Entrevista de Milena Mazabel a Rubén Hernández. Popayán, 9 de octubre de 2012).

En este marco, la población afrodescendiente tiene una apuesta educativa a nivel superior que conserve su cultura, supere la pobreza y elimine el racismo. En el estudio de Hernández (2008) se recomienda acompañar las 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.

Universidades interculturales

En Colombia solo se cuenta con una institución de Educación Superior Intercultural, y esta ha sido creada por el movimiento indígena, como veremos a continuación.

Universidad Autónoma Indígena e Intercultural

La Universidad Autónoma Indígena e Intercultural (UAIIN) tiene como objetivo fundamental potenciar el proyecto social, político, económico y cultural de los diversos pueblos indígenas del país. Fue creada por la Junta Directiva de los Cabildos Indígenas del Cauca (CRIC) mediante Resolución de 20 de noviembre de 2003, como respuesta a la búsqueda de una educación propia pertinente y acorde a las necesidades y proyecciones de cada pueblo, liderada por el CRIC hace más de cuarenta años (1971-2012) (Bolaños y Pancho, 2008; Bolaños et al., 2009).

La experiencia de la UAIIN es hasta el momento la primera en desarrollar procesos de educación con características que responden a las demandas de la población indígena. Ello porque desarrolla procesos de formación locales que tienen como fin dar respuestas a las necesidades de los diferentes resguardos del Cauca y así construir conocimiento de manera colectiva. Ha capacitado y cualificado maestros, jóvenes indígenas, líderes y personas interesadas en este proceso alternativo de Educación Superior a través de programas creados e implementados de acuerdo a los planteamientos, problemas y necesidades de la misma población indígena. En una entrevista realizada al Coordinador de la UAIIN manifiesta lo siguiente:

> […] unas características muy particulares es que los currículos fueron hechos comunitariamente, siguen siendo hechos comunitariamente; si hay la necesidad de ajustes, vamos a la comunidad, hacemos las consultas, armamos, sistematizamos y volvemos a la comunidad y revisamos si es lo que queremos. (Entrevista de Milena Mazabel realizada al Coordinador de la Universidad Autónoma Indígena e Intercultural, Libio Palechor. Popayán, 20 de septiembre de 2012).

Los programas académicos que ofrece son en pregrado, postgrado y diplomados. En el nivel de pregrado están: Licenciatura en Pedagogía Comunitaria, Administración y Gestión Propia, Derecho Propio, Desarrollo Comunitario y Salud Propia. Por su parte, en postgrado la UAIIN desarrolla el programa de Maestría en Gestión

del Desarrollo con Identidad para el Buen Vivir Comunitario, en convenio con la Universidad Amautay Wasy (Ecuador) y la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN). Por otro lado, desarrolla diplomados en Proyecto Educativo Comunitario, Plan de Vida y Educación, Currículo Propio, Gestión Etnoeducativa, entre otros (CRIC, 2011). Actualmente avanza en la construcción de otros programas académicos que responden a las necesidades presentes y luchas políticas de la población indígena relacionadas con la defensa del territorio.

> En este momento se está en un proceso de construcción de la malla curricular de un programa de producción agroambiental; también, estamos trabajando el tema de comunicación propia, que es una solicitud que se hizo en el Encuentro Internacional de Comunicación que se realizó en La María y donde se encargó que la UAIIN realizara ese proceso; se espera que esté en funcionamiento para el próximo año. (Entrevista de Milena Mazabel a Libio Palechor. Popayán, 20 de septiembre de 2012).

«La propuesta pedagógica y metodológica que ha implementado la UAIIN está estrechamente ligada con su proyecto político-cultural y con los proyectos y/o planes de vida de cada pueblo indígena» (Bolaños, 2009: 156). Los espacios de formación se ubican de manera estratégica para la construcción y aprehensión del conocimiento en tres escenarios. El primero es la interlocución orientador-estudiante; luego, estudiante-comunidad, y finalmente, el estudiante. De esta manera hay tres formas de evaluación: del orientador, de la comunidad y una autoevaluación por parte del estudiante. Esta propuesta metodológica responde a una intención de formar estudiantes de manera integral y conscientes de su contexto; por su parte, el método de investigación, que es considerado una estrategia indispensable para descubrir, comprender y elaborar pensamiento (Bolaños, 2009: 157), se fortalece en el contacto con la realidad de manera permanente.

La existencia de la UAIIN ha llevado a que el Estado entre en una situación coyuntural de negociación del SEIP que comprende la educación media, básica y Educación Superior para la población indígena. Sin embargo, el camino por recorrer no es expedito en tanto el Estado no ha logrado acentuar, en el marco de un verdadero reconocimiento constitucional, la diversidad cultural. Prueba de esto es que el Estado no reconoce a la UAIIN como institución de Educación Superior, bajo los argumentos de que legalmente no es posible. Por ello, la universidad para su funcionamiento ha suscrito acuerdos con universidades del país y de Latinoamérica.

Conclusiones y recomendaciones

En el tema de Educación Superior para grupos étnicos se han desarrollado pocos estudios. Entre ellos, diez estudios nacionales y cuatro estudios comparados. En el 2002 se realizó el primer estudio, coordinado por Leonzo Barreno; es un estudio que grosso modo referencia instituciones de educación intercultural y programas ofrecidos por las universidades convencionales en América Latina. No obstante, no logra dar una radiografía completa de la situación educativa que viven los países en este tema. Ello porque, como el mismo Barreno lo plantea, «si bien el estudio alcanzó considerable

área de investigación, los hallazgos no reflejan el universo completo de programas e instituciones que funcionan en varios países» (Barreno, 2003).

En intermedio a los estudios comparados, la UNESCO desarrolló estudios nacionales. En Colombia, en el 2004, la ONIC realizó el trabajo titulado *Diagnóstico sobre la Educación Superior Indígena en Colombia*. De este estudio resultó que en el país no hay política de Educación Superior para indígenas, que persiste un proceso de exclusión y discriminación social por parte del Estado. Luego, para el 2006 se llevó a cabo el segundo estudio comparado, coordinado por Manuel Ramiro Muñoz (2006). En él, Muñoz analiza la situación histórica, social, económica y jurídica de los pueblos indígenas en relación con la Educación Superior. De manera más amplia que el primer estudio, este revela que hay un desarrollo de experiencias significativas en el seno del movimiento indígena en Colombia, y que en términos de política afirmativa hay cupos especiales de acceso para bachilleres indígenas. Luego, las investigaciones coordinadas por Daniel Mato (2008, 2009) sobre experiencias e instituciones de educación intercultural en el caso colombiano incluyen la Licenciatura de Etnoeducación de la Universidad del Cauca y la Universidad Intercultural Indígena como procesos interculturales que se están ejecutando actualmente, aunque con dificultades de reconocimiento por parte del Gobierno, que sigue siendo un obstáculo para el avance de la Educación Superior Intercultural. Adicionalmente, estas últimas publicaciones también incluyen estudios sobre experiencias en Educación Superior realizadas por intelectuales y organizaciones afrocolombianas no incluidos en estudios anteriores.

Este texto continúa la línea de mostrar las experiencias de indígenas y afrodescendientes, pero desde el enfoque de las políticas públicas diseñadas y ejecutadas desde el Estado y las IES. Así, el análisis antes presentado permite concluir que Colombia tiene un corpus normativo que se debe expresar en la interculturalizacion de la Educación Superior. No obstante, esto no sucede. La ley de Educación Superior no desarrolla las necesidades y demandas de la población étnica, por lo que se requiere que el Gobierno instituya instrumentos normativos que recojan el modelo político (multiétnico y pluricultural) del Estado y promueva la educación intercultural en sus componentes de: valoración de los proyectos educativos (programas) propios, modalidades de aprendizaje y formas de investigación. Lo anterior requiere que el Gobierno realice inversión presupuestal.

El estudio realizado en este texto permite ver que el Gobierno ha incluido en documentos de planeación, planes de desarrollo y documentos de política económica y social (CONPES) estrategias de financiación y descentralización de la oferta académica para fomentar el acceso a la Educación Superior. Estrategias importantes que han ido evolucionando de manera pausada, pues la institucionalización de políticas públicas requiere de una reglamentación, que en algunos casos ha llevado a que se tarden varios años en su ejecución . Esto es evidente en la creación del fondo condonable para comunidades negras que se instituyó en la Ley 70 de 1993 y fue reglamentado tres años más tarde. Las estrategias de financiación y descentralización de las universidades han favorecido a un buen volumen de la población étnica en su proceso de formación a nivel superior. Sin embargo, son varias las limitantes que se critican a estas políticas. Entre ellas es que son de carácter administrativo (financiación) que no permiten hacer

seguimiento y evaluación de los estudiantes. Además, que no alcanzan a suplir los costos de sostenimiento. En el caso de la desconcentración de la oferta académica, los programas no son pertinentes a la población indígena y afrodescendiente. Por ello es necesario que el Gobierno amplíe las políticas de inclusión a la Educación Superior en cupos de créditos académicos y becas. Estos deberán tener en cuenta de manera integral: alimentación, alojamiento, servicios de salud, acompañamiento académico y gastos de matrícula. Además, es necesaria una articulación entre los movimientos de base y el Gobierno sobre la evaluación de los proceso académicos que van a llevar a cabo los estudiantes, para así lograr una formación pertinente. Esto implica la creación de programas diferentes a los ofertados en la actualidad o reglamentación de la etnoeducación en todas las áreas del conocimiento.

Los cambios en las universidades convencionales, en la actualidad, son muy pocos. Resulta todo un reto transformar las lógicas que estas han jugado históricamente. Las experiencias en Educación Superior expuestas en párrafos anteriores revelan que hay solo dos programas que por las características de su formulación e implantación incluyen aspectos de la diversidad cultural que están pensados para formar docentes.

Por otro lado, las universidades han generado un espacio moderado de políticas de acceso en las modalidades de cupos y cohortes (recientemente) especiales que, si bien flexibilizan los requisitos de ingreso, no garantizan la permanencia de los estudiantes, o la pertinencia de los planes de estudio en relación a las demandas de las culturas diferenciadas, como ya se dijo antes. En este sentido, es importantes que las IES amplíen y complementen las acciones afirmativas de acceso que permitan la continuación de la población étnica en las instituciones de Educación Superior hasta terminar su profesionalización. De la misma manera, que se desarrollen nuevos currículos pertinentes al contexto y desarrollo de la población indígena y afrodescendiente, lo que implica ampliar la oferta académica en los niveles de pregrado y postgrado.

En el sentido antes esbozado, la población étnica se ha pensado la educación más allá del acceso y la permanecía. Para ello ha planteado propuestas alternativas que contextualizan su derecho a la educación como un derecho fundamental. La población afrodescendiente reclama la adopción y creación de universidades étnicas públicas a la Universidad del Pacífico, Universidad Tecnológica del Chocó y el Instituto Manuel Zapata Olivella, por ser instituciones con mayor presencia de comunidad negra. Por su parte, la población indígena demanda el reconocimiento de la UAIIN y su proyecto educativo SEIP como un modelo de educación diferente al convencional que fortalece su identidad, al tiempo que avanza en un modelo de educación intercultural.

Referencias Bibliográficas

Abram, Matthias (2004). *Estado del arte de la educación bilingüe intercultural en América Latina*. Washington, D.C.: Ed. Banco Internacional de Desarrollo, págs.: 1-61. Disponible en: http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=1441931

Acción Social (2008). *Oferta de políticas, planes y programas para la población afrodescendiente desde el Gobierno Nacional, y sugerencias para la cooperación internacional*. Bogotá: Área de Gestión de Comunicaciones-Acción Social. Disponible en: www.accionsocial.gov.co/documentos/afros_español.pdf [consultado: 19/09/2012].

Asprilla, John Milton (s.f.). Censo 2005. *Jóvenes afrocolombianos: Caracterización sociodemográfica y aspectos de la migración interna.* Disponible en: http://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/jovenes_afrocolombianos.pdf

Barreno, Leonzo (2003). «Educación Superior Indígena en América Latina». En IESALC-UNESCO (comp.), *La Educación Superior Indígena en América Latina*. Caracas: IESALC-UNESCO, págs.: 11-54.

Benito, Diana (2009). *Programas Universitarios para Estudiantes Indígenas. Universidades de Bogotá.* Tesis de pregrado. Bogotá: Universidad del Rosario.

Bolaños, Graciela, Libia Tattay y Avelina Pancho (2009). «Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural (UAIIN): Un proceso para fortalecer la educación propia y comunitaria en el marco de la interculturalidad [Colombia]». En Daniel Mato (coord.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos.* Caracas: IESALC-UNESCO, págs.: 155-189.

_____ (2008). «Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural: Un espacio para el posicionamiento de epistemologías diversas». En Daniel Mato (coord.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina.* Caracas: IESALC-UNESCO, págs.: 211-222.

Cáisamo, Guzmán y Laura García Castro (2008). «Experiencias en Educación Superior de la Organización Indígena de Antioquia y su Instituto de Educación Indígena en alianza con la Universidad Pontificia Bolivariana y la Universidad de Antioquia». En Daniel Mato (coord.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina.* Caracas: IESALC-UNESCO, págs.: 223-232.

Castillo, Elizabeth y Antonio José Caicedo (2008). *La Educación Intercultural Bilingüe: El caso colombiano.* Argentina: Foro Latinoamericano de Políticas Educativas.

_____ (2008). *Indígenas y afrodescendientes en la universidad colombiana: nuevos sujetos, viejas estructuras* (10): 62-90: (en Cuadernos Interculturales Primer Seminarios, Universidad de Valparaíso, Viña del Mar, Chile).

Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES). República de Colombia. Departamento Nacional de Planeación (2010). *Política para promover la igualdad de oportunidades para la población negra, afrocolombiana, palenquera y raizal,* N° 3660, Bogotá. Disponible en: http://www.dnp.gov.co/CONPES/DocumentosConpes/ConpesEconómicos/2010.aspx

CRIC (2011). *Sistema Indígena Propio (SEIP)*. Popayán: Consejo Regional Indígena del Cauca.

CRIC-UIAIIN y Universidad del Cauca (2011). *Plurinacionalidad y construcción ciudadana en la Educación Superior: Una mirada desde el departamento del Cauca (Colombia)*. *Estado del arte*. Popayán: Trabajo no publicado.

Cruces, Guillermo; Leonardo Gasparini y Fedora Carbajal (2010). *Situación socioeconómica de la población afrocolombiana en el marco de los Objetivos del Milenio*. Panamá: Centro Regional para América Latina y el Caribe.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2005). *Análisis regional de los principales indicadores sociodemográficos de la comunidad afrocolombiana e indígena a partir de la información del Censo General 2005*. Disponible en: http//dane.gov.co//files/censo2005/etnia/sys/Afro_indicadores_sociodemograficos_censo2005.pdf [consultado: 12/09/2012].

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2010). *Aspectos básicos grupos étnicos indígenas*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.

Departamento Nacional de Planeación (2006). *Hacia una Colombia equitativa e incluyente: Informe de Colombia Objetivos de Desarrollo del Milenio*. Bogotá.

García, Andrés (s.f.). *Políticas étnicas afrocolombianas en Educación Superior: Dinámicas identitarias en la Universidad de Antioquia*. Disponible en: www.bdigital.unal.edu.co/1237/27/26CAPI25.pdf [consultado: 14/09/2012].

Hernández, Rubén (2008). «Instituto de Educación e Investigación Manuel Zapata Olivella: Una educación intercultural para reafirmar las diferencias». En Daniel Mato (coord.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina.* Caracas: IESALC-UNESCO, págs.: 255-262.

INDEPAZ (2009). «Situación de los pueblos indígenas de Colombia». Revista *Konrad Adenauer Stiftung* (4). Disponible en: http://www.kas.de/wf/doc/kas_17956-544-4-30.pdf

Mato, Daniel (2010). «Las iniciativas de los movimientos indígenas en educación superior: un aporte para la profundización de la democracia». Revista *Nueva Sociedad*, N° 227: 102-119. Disponible en: http://www.nuso.org/revista.php?n=227 [consultado: 18/08/12012].

_____ (coordinador) (2009). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: IESALC-UNESCO.

_____ (coordinador) (2008). *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: IESALC-UNESCO.

Mayorga, Marta Lilia (2002). «Equidad en el acceso a la Universidad Nacional de Colombia. Programas de Admisión Especial». *Estadísticas e indicadores de la Universidad Nacional de Colombia*. Revista de la Oficina Nacional de Planeación, 7, (8): 215-263. Disponible en: http://www.bdigital.unal.edu.co/3667/

Ministerio de Cultura, (s.f.). *Panorama socioeconómico y político de la población afrocolombiana, raizal y palenquera. Retos para el diseño de políticas públicas.* Disponible en:

http://www.manosvisibles.org/archivos/Comunidad%20Afrocolombiana/Estudio_Uniandes-ultimo_en_espa%C3%B1ol.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2012). *Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva.* Documento Preliminar. Bogotá: Trabajo no publicado.

Misas, Gabriel (2004). *La Educación Superior en Colombia: Análisis y estrategias para su desarrollo.* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Moreno, Yudy (2012). *Estamos avanzando, todo no está dicho, todo no está hecho*. Ponencia realizada en el I Foro Calidad de la Educación Superior y afrocolombianidad, Medellín (27/09/2012).

Muñoz, Manuel Ramiro (2006). «Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina y el Caribe». En *Informe sobre Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2000-2005*. Caracas: IESALC-UNESCO, págs.: 129-143.

Pancho, Avelina et al. (2004). *Diagnóstico sobre Educación Superior indígena en Colombia. Una apuesta por el futuro y la esperanza*. Cali: Departamento de Publicaciones de la Universidad de San Buenaventura, IESALC-UNESCO, CRIC, ONIC-Ministerio de Educación.

Procuraduría General de la Nación. Procuraduría Delegada para la Prevención en Materia de Derechos Humanos y Asunto Étnicos (2006). *El derecho a la educación.* Bogotá: Giros Editores.

Rojas, Axel (2011). «Estudio sobre educación con poblaciones afrodescendientes en Colombia». *Rutas de la Interculturalidad. Estudios sobre educación con población afrodescendiente en Ecuador, Bolivia y Colombia. Enfoques experiencias y propuestas.* Quito: Oficina UNESCO, págs.: 75-228.

_____ (2008). «¿Etnoeducación o educación intercultural? Estudio de caso sobre la Licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Cauca». En Daniel Mato (coord.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina.* Caracas: IESALC-UNESCO, págs.: 233-242.

Rojas, Axel y Elizabeth Castillo (2005). *Educar a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia.* Popayán: Universidad del Cauca.

Roux, Gustavo (2010). *Políticas públicas para el avance de la población afrocolombiana*. Panamá: Centro Regional para América Latina y el Caribe.

Sánchez, Enrique y Paola García (2006). *Más allá de los promedios: Afrodescendientes en América Latina*. Washington: Banco Mundial.

Suárez, Félix y Betty Ruth Lozano Lerma (2008). «Balance y perspectiva de la etnoeducación para la diversidad en la Universidad del Pacífico». En Daniel Mato (coord.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina.* Caracas: IESALC-UNESCO, págs.: 243-254.

Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Económicas (2007). *Acceso, permanencia y graduación de la población diversa en la Educación Superior.* Bogotá: Centro de Investigaciones para el Desarrollo (CID). Contrato MEN 231 de 2007.

Valencia, Hamigton (2012). «Lejos del goce efectivo del derecho a la educación». *Soy MANEAFRO*. Bogotá (boletín N° 1).

Valencia, Janner (2012). *Un estudio sobre los estudiantes afrocolombianos de Univalle que ingresan por el sistema de cuotas*. Tesis de pregrado. Cali: Universidad del Valle.

Viáfara, Carlos; Fernando Urrea Giraldo y Javier Andrés Castro Heredia (2009). *¿Por qué son convenientes las políticas de acción afirmativa para la población negra o afrodescendiente?* Cali: Comité de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Sociales y Económicas de la Universidad del Valle.