



Título: De la serio mujeres de revista, no. 2

Técnica: Óleo sobre madera

Dimensión: 37 x 62 cm

LA UNIVERSIDAD PÚBLICA Y LA DIVERSIDAD ÉTNICA Y CULTURAL A LA LUZ DE LA CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA DE 1991*

* Extracto de ensayo con el mismo título presentado en la convocatoria de ensayos argumentativos sobre “La Universidad Pública y la Constitución Política de Colombia de 1991” realizada por la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Antioquia. Trabajo aprobado como Trabajo de Grado. Este texto fue asesorado por el profesor de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Antioquia Oscar Alberto García Arcila.

Fecha de recepción: octubre 7

Fecha de aprobación: diciembre 4

LA UNIVERSIDAD PÚBLICA Y LA DIVERSIDAD ÉTNICA Y CULTURAL A LA LUZ DE LA CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA DE 1991

*Edison Norman Benavides B.**

RESUMEN

La universidad ha respondido a la demanda de educación superior de los pueblos indígenas con “programas de admisión especial” enmarcados dentro del enfoque de “inclusión de individuos” que han terminado en la formación de profesionales indígenas con poca pertinencia social y cultural. Los estudiantes provenientes de comunidades indígenas tienen que afrontar múltiples problemáticas en el acceso, permanencia y culminación exitosa de sus estudios profesionales. En una sociedad diversa es necesario reconocer y apoyar los diversos modelos de universidad y de educación. La universidad para que sea pública debe pintarse de “Colombia” y como consecuencia tendríamos una universidad intercultural. Esta es una universidad que gestiona un diálogo entre los diversos saberes, conocimientos, modos de enseñanza y aprendizaje; ejecuta relaciones de colaboración en la producción, apropiación, potenciación y trasmisión de conocimientos; aprovecha los diversos conocimientos y saberes para la solución de problemáticas y la búsqueda de un mejor futuro. Esta Universidad puede contribuir a la transformación social mediante la generación de relaciones interculturales mutuamente respetuosas, equitativas y de valoración recíproca. Es así como se materializa el reconocimiento y protección de la diversidad étnica y cultural y se contribuye a la construcción de una República democrática, participativa y pluralista.

Palabras clave: educación superior, pertinencia, calidad, pueblos indígenas, diversidad étnica y cultural, educación intercultural.

THE PUBLIC UNIVERSITY AND THE CULTURAL AND ETHNIC DIVERSITY UNDER THE LIGHT OF THE 1991 CONSTITUTION

ABSTRACT:

The University has responded to the higher education demand by indigenous people with “special admission programs” by the view of the “individual’s inclusion” that makes an indigenous professionals with low social and cultural relevance. The student who comes from the indigenous guards has a many problems to affront, in the access, the permanence to end their superior formation with success. In a society with diversity is necessary to recognize and support different education and University models. The University has to paint itself of “Colombia” and how a consequence we have an intercultural university. University that manages the dialog between different kinds of knowledge, teaching modes and learning; implements relations of collaboration in the production, appropriation, empowerment, and transmission of knowledge; advantages the different knowledge to solve the problematic and make a better future. University can contribute to the social transformation respectful intercultural relationships, equal and mutual valuation. That’s the way how materializes the recognizing and protection of the ethnic and cultural diversity and contributes to the construction of a democratic, participative and plural Republic.

Key words: Higher education,

* Indígena estudiante de Derecho (U de A) y Ciencia Política (UNAL); Exgobernador del Cabildo Indígena Universitario de Medellín; Consejero estudiantil del Cabildo Indígena Chibcariwak, integrante del Semillero de Investigación en Derecho y Legislación Indígena.

LA UNIVERSIDAD PÚBLICA Y LA DIVERSIDAD ÉTNICA Y CULTURAL A LA LUZ DE LA CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA DE 1991

1. INTRODUCCIÓN

La Constitución Política de Colombia de 1991 fue el resultado de un proceso participativo y pluralista conocido como la Asamblea Nacional Constituyente donde el movimiento indígena participó con tres representantes que dejaron plasmado en la “norma de normas” un amplio articulado a favor de la diversidad étnica y cultural.

Los diversos pueblos y culturas históricamente subvalorados, excluidos, invisibilizados y discriminados, han ido insertándose lentamente dentro de los sistemas social, cultural, político y económico de nuestro país. Sin embargo, los límites de orden legal y cultural de la sociedad mayoritaria han impedido la valoración, aceptación, reconocimiento y protección real y plena de dicha diversidad étnica y cultural, contrariando el postulado constitucional consagrado en el Art. 7° de la Carta Política. La universidad como parte de estos sistemas no es ajena a esta realidad y, por ello, también está incumpliendo con los cometidos de nuestra Constitución.

Las políticas y normatividad que tienen las universidades públicas colombianas para la atención de los grupos étnicos, están relegadas a programas de cada universidad, dentro de su autonomía, bajo la figura de “programas de admisión especial”. Estos programas, en su mayoría, sin una reglamentación clara, existen en cada universidad de distinta forma pero sin mayores acciones tendientes a valorar, reconocer y proteger los diversos saberes, conocimientos (epistemes), metodologías, pensamientos (cosmovisión) e identidades de los pueblos y culturas que hacen parte de la diversa población colombiana. Por el contrario, prevalece una educación etnocentrista, mercantilista y homogeneizante que contradice el principio de la diversidad étnica y cultural consagrado en nuestra Constitución.

Si bien una parte de la bibliografía consultada para este trabajo, como la relativa al concepto de diversidad étnica y cultural, hacen referencia a los pueblos indígenas y también a los grupos afrocolombianos y la comunidad ROM, en este trabajo se hace énfasis en el tema indígena.

2. MARCO CONCEPTUAL

Para mayor claridad sobre el tema a tratar es pertinente hacer una revisión de algunos conceptos centrales como: reconocimiento, diversidad étnica y cultural, principio de la diversidad étnica y cultural, interculturalidad, inclusión, etnoeducación, educación propia y educación intercultural.

Siguiendo al profesor Charles Taylor (1993), “reconocimiento” equivale a “permitir que las culturas se defendieran a sí mismas dentro de unos límites razonables. Pero la otra exigencia, que tratamos aquí, es que todos reconozcamos el igual valor de las diferentes culturas, que no sólo las dejemos sobrevivir, sino que reconozcamos su valor” (pág. 53). Aquí se encuentran dos elementos importantes: uno es dejar que las culturas sobrevivan, no oponerse ni limitarles su proceso de desarrollo o evolución, para esto hay que permitirles un espacio autónomo donde puedan conservarse. Pero el otro elemento consiste en asignarles una valoración positiva a lo que esas culturas hacen y poseen.

Apesar del sometimiento y exterminio físico y cultural al que han sido sometidos durante varios siglos los pueblos y las culturas de nuestra región, según el DANE (2005), aún perviven en Colombia 102 pueblos indígenas, los grupos afrocolombianos y la comunidad ROM, como grupos poblacionales con culturas diferentes a la mayoritaria.

Hoy nos enfrentamos a un nuevo proceso social, cultural, político y económico homogeneizante conocido como la globalización. Ni la educación ni las culturas y los pueblos son ajenos a dicho proceso. La profesora María del Rosario Guerra (2007) nos dice: “El multiculturalismo es un signo del presente. Si una cara de la realidad es la globalización con su cultura uniformizante, la otra faz está dibujada por las costumbres peculiares de cada grupo, las que reclaman su derecho a existir con autonomía” (pág. 33). Los miembros de los pueblos y culturas tienen derecho a mantener un estilo de vida propio como reflejo de su identidad cultural. Para esto se tiene que exigir a la globalización, tolerancia y respeto a la especificidad o particularidad étnica y cultural, sobre todo en nuestra región que es altamente rica en etnias y culturas, fruto del encuentro “traumático” entre americanos, europeos y africanos. Así “la diversidad étnica y cultural” hace referencia a la multiplicidad de grupos humanos que perviven hasta hoy en nuestra región. Cada grupo humano-pueblo, etnia o comunidad- ha desarrollado milenariamente su propia “cultura”¹.

1 “Conjunto de los rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias” (UNESCO, 2011, pág. 6).

La consagración constitucional del pluralismo², el reconocimiento y protección de la diversidad étnica y cultural³, le otorgó fuerza jurídica, es decir, la posibilidad de exigirse coercitivamente una nueva concepción de sociedad y de país. Al consagrarse estos postulados en la Constitución se instituye el “principio de diversidad étnica y cultural” con miras a garantizar la pervivencia de las culturas y pueblos que existen y conviven en nuestro país. Al catalogarse como “principio”, se convierte en directriz general para toda la Nación, herramienta de interpretación de las leyes y fuente de Derecho. Al respecto nos dice la Corte Constitucional en la Sentencia C-139 de 1996:

La eficacia del derecho a la diversidad étnica y cultural y el valor del pluralismo pueden ser logrados satisfactoriamente sólo si se permite un amplio espacio de libertad a las comunidades indígenas, y se deja el establecimiento de límites a la autonomía de éstas (...) el reconocimiento de la sociedad moderna como un mundo plural en donde no existe un perfil de pensamiento si no una confluencia de fragmentos socio culturales, que se aleja de la concepción unitaria de “naturaleza humana”, ha dado lugar en occidente a la consagración del principio constitucional del respeto a la diversidad étnica y cultural.

Dicho principio se materializa en el desarrollo y la estipulación de diferentes derechos individuales y colectivos de orden constitucional y legal, como lo señala la misma Corte en la Sentencia T-492 de 1996:

Para que la protección a la diversidad étnica y cultural sea realmente efectiva, el Estado reconoce a los miembros de las comunidades indígenas todos los derechos que se reconocen a los demás ciudadanos. (...) prohibiendo toda forma de discriminación en su contra, pero además, y en aras de proteger la diversidad cultural, otorga ciertos derechos radicados en la comunidad como ente colectivo.

En otras de sus providencias, la Corte Constitucional señala que el principio de diversidad étnica y cultural:

(...) no es simplemente una declaración retórica, sino que constituye una proyección, en el plano jurídico, de carácter democrático, participativo y pluralista de la república colombiana y obedece a “la aceptación de la alteridad ligada a la aceptación de la multiplicidad de formas de vida y sistemas de comprensión del mundo diferentes de los de la cultura occidental” (Sentencia SU-510 de 1998).

2 Artículo 1 de la Constitución Política de Colombia [C.P.C.] de 1991.

3 Artículo 7 C.P.C. de 1991.

El Estado tiene la especial misión de garantizar que todas las formas de ver el mundo puedan coexistir pacíficamente, labor que no deja de ser conflictiva, pues estas concepciones muchas veces son antagónicas e incluso incompatibles con los presupuestos que él mismo ha elegido para garantizar la convivencia. En especial, son claras las tensiones entre reconocimiento de grupos culturales con tradiciones, prácticas y ordenamientos jurídicos diversos y la consagración de derechos fundamentales con pretendida validez universal (Sentencia T-523 de 1997).

El principio consagrado en el artículo 7° de la Constitución merece un respeto y acatamiento altamente necesario, puesto que supone la aceptación de cosmovisiones y de estándares valorativos diversos, y que quieren mantenerse y fortalecerse, reconociendo que pueden ser hasta contrarios a los valores de una ética universalmente aceptada (Corte Constitucional, 1994, S. T-254).

Por otra parte, la expansión europea ha dado lugar al establecimiento de relaciones entre pueblos, culturas y civilizaciones diversas, relaciones que han tenido y tienen un carácter “intercultural”. La idea de interculturalidad, en principio, no posee un sentido particular unívoco, ni positivo ni negativo, sino meramente descriptivo, en tanto se refiere de manera genérica al campo de las relaciones entre poblaciones culturalmente diferentes (Mato, 2008). Tomamos aquí el concepto de manera pura y simple, sólo como la relación entre culturas; pero históricamente las relaciones entre las culturas no han sido pacíficas. Las relaciones entre la cultura occidental y las culturas indígenas han sido “relaciones interculturales de dominación”. Hoy la idea de interculturalidad apunta o debe apuntar hacia la configuración de “relaciones de colaboración” y esto implica darle una calificación positiva a la idea de interculturalidad inyectándole elementos al concepto, tales como: el reconocimiento, la valoración, la equidad, la dignidad y el respeto mutuos en esas relaciones (Mato, 2008). En este sentido la interculturalidad “se entiende necesariamente asociada a la de búsqueda y construcción de formas de equidad (...) «Construir relaciones interculturales equitativas y de valoración mutua», lo cual suele expresarse sintéticamente con la fórmula «interculturalidad con equidad»” (Mato, 2007, pág. 65).

Otro concepto muy en boga en nuestros días que va a la par y, a veces, en conflicto con el anterior, es el de “inclusión”.

La inclusión se entiende como ‘llevar dentro de sí’ algo que por alguna razón o condición no se ha ‘agregado’; pero también significa la existencia de una dificultad que se requiere afectar para poder que eso que no se ‘agrega’ se haga de una vez por todas, que no se postergue más algo que es evidente y necesario. (...) Entonces la inclusión es para afectar esas condiciones que no permiten que ese ‘algo’ que falta entre (Fayad, 2010, pág. 2).

Más adelante nos dice que hay un giro lingüístico y conceptual importante cuando se habla de “inclusividad”: “porque inclusivo [no incluyente] se refiere a una inclusión en diferentes órdenes, donde diversas formas de incluir logran consolidar y darle forma a la capacidad de que ‘eso que falta’ entre sin el uso de formas hegemónicas o fuerzas que no permiten el desarrollo de lo propio o que nieguen las posibilidades para ese proceso” (Fayad, 2010, pág. 2). Se trata entonces de mirar bajo qué concepción, forma y proceso se pretende “incluir”, teniendo cuidado para que no se discrimine al otro, se le respete su identidad cultural y no se generen mayores inequidades.

Dentro de la teoría del Estado Social de Derecho, modelo de Estado consagrado en nuestra Constitución⁴, la educación se debe concebir como un derecho, no como un servicio ni, mucho menos, como una mercancía. Sin embargo, nuestro constituyente consagró la educación de una manera ambivalente al concebirla, a la vez, como un derecho y como un servicio⁵. Es un derecho en tanto significa una garantía para los ciudadanos y un deber para el Estado; así está catalogado por muchas normas de carácter internacional que hacen parte del bloque de constitucionalidad. Agregado a esto, “el derecho a la educación funciona como un derecho multiplicador: cuando este derecho está garantizado, abre las puertas a otros derechos; en cambio cuando este derecho es negado, cierra el disfrute de todos los derechos humanos y perpetúa la pobreza” (Centro R.F.K., 2009, pág. 52), generando condiciones de inequidad, injusticia, explotación, discriminación, exclusión, marginación, opresión y violencia. También es conocido que la educación es uno de los pilares fundamentales para la garantía los valores universalmente aceptados, como son: los derechos humanos, la democracia, el desarrollo sostenible, la paz, la justicia, la libertad, la igualdad y la solidaridad (UNESCO, 1998).

De la relación entre el derecho a la educación y la diversidad étnica y cultural, surge el concepto de “etnoeducación”. La ley 115 de 1994, en su artículo 55, define la etnoeducación como la “educación para grupos étnicos”, es decir, la educación “que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones”. En la realidad, esta política somete el proceso educativo de las comunidades indígenas y afrodescendientes a las formas, contenidos y métodos de la educación convencional occidental, con un leve respeto a su cultura. Se trata de una política

4 Artículo 1, C.P.C. de 1991.

5 Artículo 67, C.P.C. de 1991.

educativa diseñada e implementada por el Gobierno Nacional y destinada a unos grupos poblacionales considerados “etnias”. El profesor Mosquera (1999) nos dice que “la etnoeducación debemos entenderla como la educación en los valores de la etnicidad nacional, teniendo en cuenta que nuestra identidad cultural es el sincretismo o mestizaje de tres grandes raíces: la africanidad, la indigenidad y la hispanidad”. En este sentido, no sólo debe ser destinada para los grupos étnicos sino para toda la población nacional.

Como contrapropuesta a la etnoeducación, los pueblos indígenas han diseñado una política educativa conocida como “educación propia” que se enmarca dentro del Sistema Educativo Indígena Propio [SEIP] y que viene siendo jalonado por la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para Pueblos Indígenas [CONTCEPI] creada mediante Decreto 2406 de junio 26 de 2007. Se trata de una política educativa de la comunidad, con la comunidad y para la comunidad. La educación propia se da en cumplimiento de la Ley de Origen o Derecho Propio de cada pueblo, manteniendo la unidad, la relación con la naturaleza, con el territorio, con otras culturas y con la sociedad mayoritaria, conservando cada una sus propios usos y costumbres. Se desarrolla con base en la sabiduría y conocimiento propio, en forma vivencial, con la participación de sabedores ancestrales, autoridades, mayores, padres de familia y comunidad en general. Con la educación propia se busca la revitalización de las culturas y el mantenimiento de la identidad como indígenas. Se basa en el conocimiento de la naturaleza, la “madre tierra” entendida como un ser vivo, y se accede a ese conocimiento a través de la interpretación que se hace con base en la experiencia (CONTCEPI, 2009, pág. 20). Ya lo decía Quintín Lame hace cerca de un siglo:

No es verdad que sólo los hombres que han estudiado quince o veinte años, son los que han aprendido a pensar para pensar, son los que tienen vocación, porque han subido del valle al monte. Pues yo nací y me crié en el monte y del monte bajé hoy al valle a escribir la presente obra. (...) La naturaleza humana me ha educado como educó a las aves del bosque solitario que ahí entonan sus melodiosos cantos y se preparan para construir sabiamente sus casuchitas sin maestro (Corrales, 2005, pág. 205).

Éste era un sabio originario, su única escuela había sido la vida en su montaña y por eso nos hace referencia a la naturaleza como el origen del conocimiento y a la experiencia como el vehículo para acceder a él. En este pensamiento se sustenta la educación propia.

Hay que anotar que en los pueblos indígenas no se habla de educación superior por cuanto ello implica reconocer una inferior, la cual no existe. La educación es un solo proceso que empieza con la concepción y termina con la muerte;

proceso que se desarrolla en el SEIP (Bolaños y otros, 2009). Para efectos de este trabajo se hace referencia al concepto de educación superior porque se tiene como tema central “la universidad”. La “educación superior” según la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe [CRES] (2008), es:

(...) un derecho humano y un bien social. Los Estados tienen el deber fundamental de garantizar este derecho. Los Estados, las sociedades nacionales y las comunidades académicas deben ser quienes definan los principios básicos en los cuales se fundamenta la formación de los ciudadanos y velar porque ella sea pertinente y de calidad. El carácter de bien público social (...) se reafirma en la medida que el acceso a ella sea un derecho real de todos los ciudadanos. (pág. 5).

Si retomamos el concepto de interculturalidad y lo reunimos con el de educación superior, conformamos uno nuevo: educación superior intercultural. Este nuevo concepto reclama de la educación superior -la universidad- valoración, respeto y reconocimiento de la diversidad cultural y étnica. Esto es la interculturalización de todos sus espacios para que se conviertan en escenarios donde fluyan las relaciones de respeto, equidad y valoración mutua de los saberes, conocimientos y métodos de todas las culturas y pueblos (Mato, 2009). Sólo así se contribuiría, por un lado, a la protección de dicha riqueza y diversidad y, por otro lado, a responder con pertinencia social y cultural a las problemáticas de nuestra región, teniendo presente que es altamente diversa; pero también, es una oportunidad para aprender de esos otros saberes y conocimientos subvalorados e invisibilizados. Aquí le hemos asignado una valoración positiva al concepto de interculturalidad, por ello, la educación superior intercultural es aquella que nos

(...) remite al reconocimiento profundo de la diversidad propia de la especie humana en términos de culturas o visiones de mundo, a las cuales corresponden no sólo diversas comidas, danzas y vestuarios, sino también diferentes sistemas de valores, diversas acumulaciones de saber, distintos modos de producción de conocimiento y diferentes modalidades de aprendizaje (Mato, 2008, pág. 54).

Cuando se hace referencia a una institución con el carácter de intercultural, pero en especial de una institución universitaria, no nos estamos refiriendo simplemente a la diversidad cultural y étnica que representa su estudiantado o su planta docente sino, también y en primer lugar, a su currículum, a sus contenidos, a sus programas. Todo lo que la institución encierra debe ser diseñado y ejecutado a partir de concepciones e intereses explícitos de aprender tanto de los saberes indígenas y otros grupos humanos, como de lo que en ellas se suele nombrar como “ciencia occidental” (Mato, 2008).

3. RESEÑA JURÍDICA DE LA EDUCACIÓN PARA PUEBLOS INDÍGENAS

Continuando con esta contextualización se hace necesario hacer un recorrido histórico del tratamiento jurídico que se le ha dado a la educación para los pueblos y comunidades indígenas en nuestro país. Sin ir muy lejos, recordemos que durante el periodo comprendido entre 1900 y 1960 la educación se llevaba a cabo bajo la tutela de la iglesia católica, la cual desconocía la riqueza cultural de los pueblos. Esta educación impedía que se hablara en lengua indígena y proyectaba valores y principios ajenos a los intereses y expectativas de las comunidades, desligando a los niños de sus prácticas comunitarias y culturales (CONTCEPI, 2009, pág. 10). Posterior al exterminio físico al que fue sometida gran parte de la población indígena durante la conquista y la colonia; la educación y la iglesia católica constituyeron los principales instrumentos de exterminio y alienación cultural.

Para la década de 1970, los pueblos indígenas habían comprendido la amenaza que significaba para la estabilidad de sus culturas este tipo de educación, además, se era consciente de que “la educación es el principal medio por el que [sic] lograr el desarrollo individual y colectivo de los pueblos indígenas; es una condición previa para que los pueblos indígenas puedan ejercer su derecho a la libre determinación, incluido el derecho a procurar su propio desarrollo económico, social y cultural” (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2009, pág. 28). Por lo anterior, se generó un gran movimiento nacional que buscaba transformar la estructura y contenido del sistema educativo. Fruto de ese movimiento, en el año de 1978, mediante Decreto 1142, se reglamentó el artículo 11 del Decreto Ley 088 de 1976, el cual, hasta la promulgación de la Constitución de 1991, constituyó el documento rector de los principios de educación indígena para el país. Entre los principios más sobresalientes encontramos: “la educación debe estar de acuerdo con las necesidades y características culturales de los grupos; las comunidades deben participar en el diseño de sus programas educativos; la alfabetización debe hacerse en lengua materna; se tendrán en cuenta horarios y calendarios de acuerdo a las características de las comunidades”⁶. Con la promulgación de la Constitución Política de 1991, estos principios se reafirman y se avanza jurídicamente porque adquieren rango constitucional los siguientes postulados: “principio de la diversidad étnica y cultural; el pluralismo, la igualdad, la democracia, la participación y la dignidad humana; la obligación del Estado y las personas de proteger las riquezas culturales y naturales de la nación; el derecho de los grupos étnicos a una educación que respete y

6 Decreto 1142 de 1978.

desarrolle su identidad cultural y la consagración de que la cultura en sus diversas manifestaciones es fundamento de la nacionalidad”⁷.

A la par de la “Carta Magna” encontramos la Ley 21 de 1991, aprobatoria del Convenio 169 de 1989 de la OIT; donde se reconoce el derecho de los pueblos indígenas para crear sus propias instituciones y medios para una educación que respete la integridad de los valores, prácticas e instituciones; pero sobre todo el derecho a la consulta previa cuando se tome una decisión que los afecte. Esto incluye las decisiones sobre la educación.

El marco normativo referente a la educación superior en Colombia se desarrolla en la Ley 30 de 1992, dentro de la cual el trato diferencial a los pueblos indígenas como el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural no se plantea claramente. Se habla de la “libertad de aprendizaje, enseñanza y cátedra dentro del marco de la libertad de pensamiento y pluralismo ideológico que tenga en cuenta la universalidad de los saberes y la particularidad de las formas culturales existentes en el país”⁸; pero en la práctica, como se verá más adelante, no se está cumpliendo.

La Ley 375 de 1997, ley de la juventud, al referirse a la educación, parece tocar el tema con mayor claridad, al decir: “El Estado colombiano reconoce y garantiza a la juventud de las comunidades indígenas, el derecho a un proceso educativo, a la promoción e integración laboral y a un desarrollo sociocultural acorde con sus aspiraciones y realidades étnico-culturales”⁹. Pero esto también se ha quedado sólo en el papel.

Finalmente encontramos la Ley 1381 de 2010¹⁰ que “aunque limitada en la protección real de las minoría étnicas, abre una posibilidad que esperamos sea llevada a cabo por el Estado colombiano y sus ciudadanos, sin reparos, sin temores” (Vivas, 2011b, pág. 5). Aquí la Universidad puede y debe jugar un papel fundamental. Esta Ley exige que las instituciones públicas y las que prestan servicios de salud y justicia tengan personas con conocimientos de los idiomas indígenas para una mejor comunicación con los miembros de estos grupos humanos. La universidad debe ser el espacio para la enseñanza y el aprendizaje de estas lenguas en igualdad de condiciones, sin discriminación, como se enseñan y se aprenden las llamadas lenguas extranjeras.

7 Artículos 1, 7, 8, 67, 68 y 70, C.P.C. de 1991.

8 Artículo 4 de la Ley 30 de 1992.

9 Artículo 8, Ley 375 de 1997 por la cual se crea la ley de la juventud y se dictan otras disposiciones.

10 Ley sobre reconocimiento, fomento, protección, uso, preservación y fortalecimiento de las lenguas de los grupos étnicos de Colombia y sobre sus derechos lingüísticos y los de sus hablantes.

4. EL ACCESO, PERMANENCIA Y GRADUACIÓN DE INDÍGENAS

La universidad pública requiere grandes transformaciones para hacer que responda de manera pertinente a las problemáticas de nuestra sociedad, en especial, a las de los pueblos indígenas. “Asumimos la pertinencia como la capacidad de los sistemas de educación superior y sus instituciones de dar respuesta a las necesidades culturales, sociales y políticas del entorno del que forman parte” (Bolaños y otros, 2009, pág. 159). Las transformaciones van desde la docencia con la inclusión de docentes, cátedras, programas y políticas que apunten a formar profesionales idóneos y comprometidos con la realidad de los pueblos indígenas, además de la inclusión de bachilleres indígenas. En la investigación, se debe ampliar la oferta para las investigaciones en, con y para estos pueblos, considerándolos sujetos en la investigación y no simplemente como objetos de la misma. En la extensión se debe plantear una intervención o acompañamiento a los pueblos indígenas con mayor participación de éstos, teniendo en cuenta la consulta previa y la concertación como derecho fundamental (Sierra, 2004; Pancho, 2005).

En este trabajo nos referiremos particularmente a la formación de profesionales indígenas. En este campo, la impertinencia se muestra en las múltiples problemáticas que tienen que afrontar los indígenas para el acceso, permanencia y culminación exitosa de los estudios profesionales en una universidad y, por ende, la incorporación y adaptación a la ciudad, un contexto adverso y distinto al acostumbrado en sus comunidades.

En las comunidades hay un gran desconocimiento de los diferentes programas académicos que ofrecen las universidades, esto hace que los aspirantes se presenten únicamente a las carreras más comunes, limitándose la posibilidad de acceder a la universidad. El desconocimiento de los programas académicos y de bienestar universitario que ofrecen las universidades, hace que haya baja participación en las convocatorias por parte de los indígenas (Sierra, 2004; Mayorga, 2009).

El examen de admisión, como el examen del ICFES, que son los requisitos para ingresar a cualquier universidad pública, son completamente impertinentes debido a que los bachilleres indígenas no están preparados lo suficiente, dicho en palabras más realistas “entrenados”, para ello. Los conocimientos sólidos de la naturaleza, las plantas, los animales, las enfermedades, sus habilidades artesanales, sus talentos y su inusitada capacidad filológica, no sirven para afrontar un examen de selección múltiple en donde prima más la trampa retórica que la pertinencia de los saberes (Vivas, 2011c). Las dificultades para entender e interpretar los exámenes son enormes, sobre todo aquellos indígenas para quienes el español es su segunda lengua y no la dominan bien.

Lo anterior tiene varias razones que tienden a profundizar el problema si no se le pone mayor y urgente atención. Por una parte, el problema tiene que ver con la

calidad de la educación básica. El informe sobre el “Derecho a la Educación de los Afro-Descendientes y Pueblos Indígenas en las Américas” dice:

En la mayoría de los países latinoamericanos y del Caribe, el fracaso en proporcionar educación de calidad a los afro-descendientes y a los pueblos indígenas es un gran problema. A pesar de que las Constituciones de sus países y la membresía en la OEA, les garantiza el derecho a la educación, la mayoría de los afrodescendientes y pueblos indígenas tienen muy poca o inadecuada educación primaria o secundaria. Más aún, dada la discriminación estructural tan fuertemente enraizada, muy pocos disfrutaban del acceso a la educación superior (Centro R. F. K., 2009, pág. 52).

Acá la calidad se entiende como el entrenamiento adecuado para presentar el examen y soportar el ritmo académico de cualquier universidad convencional.

Por otra parte, un asunto muy polémico. La dificultad para el acceso y permanencia de indígenas en la universidad radica también en el auge de la educación propia donde se privilegian los conocimientos propios sobre los llamados occidentales en la formación básica. No se desconoce el valor que tiene este enfoque en la preservación de la cultura y los saberes propios. Pero cuando un bachiller indígena, fruto de este proceso educativo, quiere ingresar a una universidad convencional y permanecer en ella, no obtendrá el mejor éxito porque no está bien preparado para enfrentarse al examen del ICFES o examen de admisión que son totalmente ajenos.

Otro asunto que limita el ingreso a la universidad es el reducido número de cupos por vía de excepción, mecanismo por el cual los bachilleres indígenas han accedido a la educación superior. La admisión a la universidad con un puntaje menor al regular está justificada por deficiente preparación para los exámenes de ingreso. En virtud de todo lo anterior, muy pocos indígenas acceden a la universidad.

Los que tienen el privilegio de ingresar a una universidad, ahora se enfrentan a otro gran problema que es la difícil permanencia. Por la baja calidad de la educación básica, si un indígena tiene la suerte de ingresar a una universidad, fácilmente será expulsado por bajo rendimiento académico sobre todo en las carreras más exigentes académicamente (Sierra, 2004; Mayorga, 2009). Otra causa que conlleva a la poca permanencia y por ende al fracaso académico de los indígenas estudiantes son los problemas de tipo económico. La mayoría de indígenas estudiantes proviene de familias que no tienen ingresos económicos fijos y suficientes, porque la economía de las comunidades indígenas es de subsistencia. Esta situación se ve agravada por la “concentración en las principales ciudades capitales de las instituciones públicas y privadas más reputadas (...) Privatización de la universidad pública” (Rodríguez, 2001, pág. 79). Como lo

señala el informe sobre el “Derecho a la Educación de los Afro-Descendientes y Pueblos Indígenas en las Américas”:

Luego de un estudio intensivo sobre las causas de esta falta de la retención, la Universidad descubrió una serie de razones que explican su inhabilidad de retener a las minorías. Muchos estudiantes tienen que trabajar para poder pagar sus estudios, viajan distancias largas para asistir a clases, tienen que trabajar duro para nivelar sus deficiencias provenientes de la secundaria, y tienen que ambientarse a la nueva cultura y nuevas formas de vida (Centro R.F.K. 2009, pág. 52).

Lo anterior, también muestra que otro gran problema para la permanencia es el choque cultural que soportan los indígenas al llegar la universidad y, por ende, a la ciudad que es un mundo totalmente diferente mirado desde el componente cultural, social, familiar y ambiental. Las nuevas relaciones sociales que tienen que empezar a crear con personas culturalmente distintas no son fáciles; la ausencia de la familia, las diferencias lingüísticas y la contaminación visual, auditiva y ambiental perturban emocionalmente y esto repercute en el rendimiento académico.

Al mismo tiempo, se encuentran casos de discriminación, con poca presencia en la universidad pero que aún pervive en nuestra sociedad.

Los y las estudiantes indígenas se enfrentan a una población estudiantil y profesoral mayoritaria (...) sin una formación intercultural que les permita reconocer los estereotipos socialmente heredados hacia otras culturas, ser capaces de ver el mundo desde otros puntos de vista y desarrollar una sensibilidad y solidaridad hacia grupos que históricamente han sido invisibilizados y que todavía están en situación de vulnerabilidad por las condiciones de opresión cultural, económica y social (Sierra, 2005, pág. 189).

A pesar de los esfuerzos que hacen algunas universidades para retener a los indígenas a través de programas de bienestar universitario, no ha sido fácil la retención de estos estudiantes. Los índices de deserción voluntaria y de expulsión por bajo rendimiento son superiores a los de la demás población estudiantil (Mayorga, 2009). En conclusión:

(...) las posibilidades efectivas de individuos indígenas y afrodescendientes de acceder y culminar estudios en IES [Instituciones de Educación Superior] «convencionales» continúan resultando alarmantemente inequitativas, debido a que los cupos por sí mismos no aseguran que los estudiantes y/o sus familias puedan solventar los gastos de vivienda, alimentación y estudio, ya que las becas en general no son suficientes para ello (Mato, 2009, pág. 21).

5. POLÍTICA DE EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA: RESPUESTA DEL ESTADO COLOMBIANO

Las universidades públicas y algunas privadas han respondido a la demanda de educación superior de los pueblos indígenas con “programas de admisión especial” enmarcados dentro del enfoque de inclusión, no el de inclusivo, mucho menos el de interculturalidad. El Ministerio de Educación Nacional [MEN] ha diseñado la “política de educación superior inclusiva” para atender la demanda de educación superior de los pueblos étnicos y otras poblaciones con necesidades educativas especiales. Dice, el Ministerio de Educación, al referirse a dicha política: “El enfoque de inclusión, que articula todas aquellas medidas como el otorgamiento de becas, la reserva de cupos y las condiciones especiales para el acceso y la atención educativa que ponen en práctica universidades y entidades gubernamentales” (MEN, 2008). Estos programas son pensados desde las universidades sin tener en cuenta lo que piensan los destinatarios de dichos programas, generando así desconocimiento del “otro”, lo cual traerá graves consecuencias tanto para el individuo como para el pueblo al cual pertenece.

Estos programas de admisión especial son programas que consideran a los indígenas como individuos que hacen parte de una gran sociedad, desconociendo el carácter de sus pueblos y comunidades como sujetos colectivos de derechos y obligaciones, con una integridad que requiere de atención y protección diferenciada. Estos programas son

(...) experiencias dirigidas exclusivamente a mejorar las posibilidades de ingreso, permanencia y graduación de individuos indígenas y afrodescendientes en instituciones «convencionales» de educación superior. Estos tipos de políticas y programas, a los que (...) denominamos «de inclusión de individuos», frecuentemente están centrados en el otorgamiento de becas y/o en la reserva de cupos para individuos indígenas o afrodescendientes (...) Las iniciativas de estos tipos son escasas para la magnitud del problema, como también que resultan insuficientes para resolver los problemas de acceso, permanencia y graduación de esos individuos (Mato, 2009, pág. 20).

Este tipo de políticas ha generado efectos de distinta índole, tanto individuales como colectivos, positivos y negativos, que van desde la aculturación y fuga de cerebros a la generación de conflictos al interior de las comunidades. Existen muchas perspectivas que

(...) critican a los programas de becas y/o cupos por tener efectos de aculturación sobre los individuos así incorporados a la educación superior. En conexión con esto, también se ha sostenido que favorecen la «fuga de cere-

bros» desde las comunidades indígenas y afrodescendientes, particularmente rurales, hacia las grandes ciudades, donde esos profesionales acaban siendo incorporados al mercado laboral en situaciones desventajosas, a la vez que sus comunidades de origen se pierden su potencial contribución. Mientras que, desde otras posiciones, se ha argumentado que ellos hacen posible la formación de profesionales indígenas y afrodescendientes facilitando no sólo la movilidad social de individuos, sino también mejoras en la calidad de vida (Mato 2009, pág. 20).

El profesor de la Universidad del Valle, Javier Fayad (2010), criticando los programas denominados de “inclusión”, nos dice que tratar de

(...) resolver unas negaciones históricas en forma individual, como derecho individual, que es el ejemplo de brindar unos pocos cupos de acceso (...) puede ampliar las inequidades; porque este modelo de ingreso de ‘pocos cupos de excepción’ se materializa desde modelos de adaptación e integración a sistemas de conocimientos y saberes que epistemológicamente niegan los conocimientos y saberes de las comunidades de origen (pág. 2).

También el profesor de la Universidad de Antioquia Selnich Vivas (2011a), para quien el resultado en la mayoría de indígenas que estudian en la universidad convencional es la:

(...) colonización de sus mentes y de sus sentimientos. La formación universitaria que reciben los jóvenes indígenas no corresponde ni al universo simbólico ni al sistema cognitivo de su cultura. Todo lo contrario, los obligamos a descreer y a despreciar sus propios conocimientos. (...) Y no hablamos apenas de sus hábitos y costumbres, sino más bien de las nuevas formas de adquirir conocimiento, que debido a la presencia absorbente de la escritura, de los métodos científicos y de los medios masivos en su formación profesional en la universidad occidental, les han hecho creer que los saberes de sus mayores, de sus abuelos, han perdido validez (pág. 4).

En este mismo sentido se manifiesta la profesora de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural [UAIIN], Avelina Pancho (2005):

Es claro que la formación universitaria en Colombia conlleva un alto grado de etnocentrismo, que se manifiesta en el desconocimiento, menosprecio y negación de las culturas indígenas. (...) Los profesionales indígenas como cualquier egresado de otra cultura, se enfrentan a múltiples realidades y situaciones problemáticas cuando regresan a sus comunidades. Se encuentran con una realidad no compatible con su nueva manera de pensar y actuar, adquirida en la universidad; porque los programas son diseñados y ejecutados bajo un esquema de pensamiento y no desde las múltiples miradas y cosmovisiones de las culturas (...) De allí que, cada vez, sean más notorias y evidentes las contradicciones, los conflictos y la resistencia, en la relación de los

profesionales indígenas con las autoridades tradicionales y dirigentes. Siendo de una misma cultura se ven enfrentados antagónicamente a dos sistemas de conocimientos aprendidos y adquiridos en espacios y tiempos distintos (págs. 85 y 126).

El profesor de la Universidad de Antioquia, Abadio Green (2006), nos dice que la educación que han recibido los indígenas y otras culturas y pueblos

(...) ha significado un aparato represivo que ha negado sustancialmente la sabiduría de los pueblos, ha sido de negación todo el tiempo, por eso encontramos en los caminos de “**Abya Yala**” pueblos que se avergüenzan de su rostro, de su identidad, de sus tradiciones, de su lengua, porque toda la transmisión desde la escuela ha sido ajena a sus tradiciones (pág. 135).

Dice el profesor Taylor (1993), cuando se refiere al tema: “los estudiantes de los grupos excluidos reciben, sea directamente o por omisión, una visión humillante de sí mismos, como si toda la creatividad y la valía sólo proviniesen de los varones europeos como expresión auténtica de respeto” (pág. 55). Nótese que esta inculcación puede ser consciente o inconsciente por parte de los profesores como de los compañeros de clase. Es así como los estudiantes indígenas terminan descreyendo de los saberes y conocimientos propios de sus pueblos y por ende subvalorándose y subvalorando su pueblo y cultura.

El Gobierno Nacional (ministerios de Educación y de Cultura) cuando hablan de educación superior para las comunidades indígenas, se limitan a la preocupación por la cobertura, es decir, a buscar que más indígenas puedan estudiar en las universidades públicas. Se trata de una inclusión de forma individual a la universidad que, como se dijo, ha tenido más efectos negativos que positivos para los pueblos indígenas, sin negar la movilidad social de individuos, el escalonamiento social y económico beneficioso que genera el culminar exitosamente una carrera universitaria (Mayorga, 2009).

Las autoridades indígenas de los años 70s y 80s del siglo pasado creyeron en la educación como medio de defensa de la cultura, la autonomía y el desarrollo, y por ello no se opusieron a los programas de admisión especial que crearon muchas universidades, sobre todo las universidades públicas. Hoy los tiempos han cambiado y las circunstancias también. Hay que señalar que son muy pocos los profesionales que han vuelto a sus comunidades a re-aprender su cultura y cosmovisión y se han convertido en los líderes y defensores de sus pueblos y comunidades (Mayorga, 2009); pero la gran mayoría se ha quedado en el mundo ciudadano y occidental. Se forma para el mercado laboral, la explotación indiscriminada de los recursos, para la acumulación de riqueza individual, contrario a la visión indígena donde prima la riqueza social

y comunitaria, la conservación de los recursos para conservar la vida de esta y las futuras generaciones (Sierra, 2004; Bolaños y otros, 2009).

No se debe dejar de recalcar que las actuales circunstancias globales, que cobijan a los pueblos indígenas y a sus culturas, hacen necesario e importante la profesionalización de miembros de los pueblos indígenas porque sólo teniendo las herramientas del mundo occidental es posible que las contiendas en política, economía, cultura y academia, sean de igual a igual, o al menos, en similares condiciones, tanto en la actualidad como en el futuro.

Los complejos procesos de desarrollo que vienen afectando las dinámicas de los pueblos indígenas, la necesidad de la construcción de sus planes de vida, la consolidación, defensa y manejo de su territorios, el diseño de programas educativos acordes a su vida social y cosmovisión, la protección de sus legados culturales, la interacción con el mundo no indígena, la implementación de programas de salud, entre otros, exigen una formación amplia y profunda de sus hombres y mujeres, para que atiendan estas necesidades de manera responsable y autónoma (Sierra, 2005, pág. 178).

Por eso en reiteradas ocasiones tanto los pueblos indígenas, como académicos, han venido insistiendo en la necesidad de acciones “que repercutan no sólo en una atención más acorde a sus necesidades y problemas, sino en un enriquecimiento de la vida académica, cultural y cotidiana de la comunidad universitaria en general mediante la apertura de espacios de diálogo y reflexión no ‘sobre el otro’ sino ‘con el otro’” (Sierra, 2005, pág.179).

Interesa entonces resaltar algunas experiencias al respecto.

La Universidad Nacional de Colombia tiene el “programa de admisión especial” [PAES] creado mediante Acuerdo Superior N° 022 de 1986, y fue más allá de la simple admisión, al proporcionar también la oportunidad de residencia estudiantil, préstamo-beca de tipo condonable con trabajo social en la comunidad de origen, y programas de acompañamiento y evaluación, todo esto buscando una mayor permanencia y éxito académico. Desde el programa se ha logrado unir a los indígenas estudiantes y desde ahí plantear propuestas académicas y culturales a la universidad, como la apertura de cátedras y realización de eventos académico-culturales en fechas especiales (Mayorga, 2009). Aunque el programa y la universidad se han quedado cortos en el reconocimiento real y efectivo de la diversidad étnica y cultural al concentrar sus esfuerzos sólo en la adaptación a la vida universitaria y ciudadana, merece su reconocimiento por haber ayudado al éxito académico de muchos profesionales indígenas. Valga esta oportunidad para denunciar que la universidad viene desmontando el programa, reduciéndolo a la mera admisión, en vez de fortalecerlo.

La Universidad de Antioquia fue la pionera en crear el programa de admisión especial para bachilleres indígenas y lo hizo en el año 1983 mediante el Acuerdo Superior N° 013. Igualmente, mediante Acuerdo Académico N° 334 de 2008, se reconoce la lengua materna indígena para efectos de cumplir con el requisito de competencia lectora en una lengua extranjera, considerando al Español como lengua extranjera. También ha sido la pionera en dar apertura a una carrera universitaria concertada con los pueblos indígenas de Antioquia, se trata de la “Licenciatura en pedagogía de la madre tierra”. Ha sido aprobada por la universidad y certificada por el MEN. Es una propuesta innovadora y que augura muy buenos resultados, esperamos que esto ayude con la construcción de una sociedad más democrática, participativa y pluralista. También, que se puedan seguir abriendo espacios dentro de estas instituciones, hasta hoy cerradas al reconocimiento y valoración de la diversidad étnica y cultural de nuestro país; otra cosa muy distinta es la “folclorización” de la diversidad étnica y cultural, lo cual se ve en todos los espacios de nuestra sociedad.

La universidad indígena es una respuesta a la necesidad de formar profesionales idóneos y comprometidos con sus comunidades desde el enfoque intercultural, exigencia de los pueblos indígenas y que la universidad convencional no ha puesto en práctica. Con base en esto, se ha creado la Universidad Autónoma Indígena Intercultural la cual se preocupa por la producción, potenciación, enseñanza (transmisión y conservación) de los conocimientos y saberes, y en donde poco importa la evaluación. Se interesa por la comprensión de la realidad indígena y nacional y por dar respuesta a sus necesidades. Se compromete con la construcción de una sociedad más justa y equitativa. El respeto por la vida y la naturaleza (madre tierra) es un principio orientador (Bolaños y otros, 2009).

Las propuestas de educación propia o intercultural que se han iniciado en América Latina, en particular en Colombia con la UAIIN, son tildadas de mala calidad. Se toma el concepto de calidad como lo entiende el MEN, que considera la calidad o “excelencia académica como repetición de ciertos modelos establecidos”. Pero también, en el mundo académico e intelectual, es posible encontrar posiciones que visualizan la calidad “a partir de pensar en cómo valorar, aprovechar y responder a las peculiaridades del contexto” (Mato, 2007, pág. 66). Esta última visión responde a lo que se conoce actualmente como “calidad con pertinencia”. La calidad debe estar íntimamente relacionada con la pertinencia y se mide con la capacidad para aprovechar un espacio (social, cultural, económico, político) y tiempo dados, y responder a ellos adecuadamente.

La evaluación de la calidad es indisoluble de consideraciones de pertinencia y relevancia, lo que necesariamente demanda que sea contextualizada. Así, no

puede pensarse en aplicar sistemas rígidos de criterios de validez supuestamente «universal», sino sistemas «flexibles». Las propuestas de «flexibilidad» suelen malinterpretarse como de «baja calidad», ese es un error. La «flexibilidad» debe entenderse asociada a «diferenciación» (Mato, 2009, pág. 40).

La UAIIN ha tenido problemas para su reconocimiento como institución universitaria por parte del MEN, como también para el reconocimiento de sus programas y contenidos, arguyendo que no cumplen con los requisitos de la Ley 30 de 1992. Las razones son de índole más política que jurídica, ya que lo que está en juego es la financiación y el reconocimiento de los saberes indígenas.

6. SABERES, CONOCIMIENTOS, METODOLOGÍAS, PENSAMIENTOS E IDENTIDADES DE LOS PUEBLOS Y CULTURAS AUTÓCTONAS

Los saberes, conocimientos (epistemes), metodologías (modos de producción y formas de aprendizaje), pensamientos (cosmovisión) de esos otros pueblos y culturas suelen caracterizarse como “de otra clase”, “étnicos”, “populares” o “locales”. En cualquier caso, “particulares”, es decir, “no-universales” y se conciben como los únicos universales los conocimientos y metodologías occidentales (Mato, 2007). Por eso “sería una aberración pedirle a la nación colombiana que nuestros hijos aprendieran obligatoriamente lenguas nativas en la escuela, en el colegio, en la universidad” (Vivas, 2011c).

(...) desde el imaginario tradicional del profesorado, del estudiantado y de las directivas universitarias, es inconcebible que se pretenda poner en cuestión el fundamento de las ciencias modernas y más aún que se proponga una pedagogía distinta que no emane de los libros, que no dependa de las lenguas europeas, sino que se sustente en el conocimiento ancestral de pueblos hoy en día todavía no alfabetizados. (...) En nuestro imaginario académico los títulos universitarios determinan el grado de conocimiento y de legitimidad de un docente. Por tanto, una abuela que haya dedicado su vida al estudio de las plantas, de los animales, de las enfermedades y de las artes, pero que no haya visitado una universidad, lamentablemente –para emplear un gesto diplomático– no puede ser considerada ni magíster ni doctora en ninguna disciplina científica y por tanto no puede ser vinculada a ninguna universidad (Vivas, 2011b, págs. 2 y 3).

Esto resulta paradójico cuando encontramos que muchos doctores han logrado sus títulos y reconocimientos gracias a los métodos, conocimientos y saberes que han recibido de los pensadores o intelectuales indígenas.

En contraste con esas resistencias de cierta cultura académica mono-cultural (modelada desde, y a imagen y semejanza, de las llamadas ciencias experi-

mentales, que en cierto modo se ha hecho hegemónica), resulta que algunas corporaciones de la industria farmacéutica, la agroindustria y otras, frecuentemente aprovechan conocimientos étnicos para el desarrollo de sus productos. De otras maneras, investigadores de las ciencias sociales estudian formas de organización social y política, de resolución de conflictos y de producción económica de esos pueblos, de las cuales toman aprendizajes que transfieren al acervo de sus respectivas disciplinas, así como a los respectivos campos de aplicación profesional (Mato, 2009, pág. 35).

Pese a que las visiones etnocéntricas y monoculturales del saber, la ciencia y el quehacer universitario vienen siendo cuestionadas por importantes teóricos e investigadores que ostentan indudables créditos en el mundo de la ciencia y de las IES, persisten creencias y prejuicios sobre “otros saberes y conocimientos”, siendo características de numerosos actores académicos, universidades y agencias gubernamentales con gran capacidad de incidir en las decisiones sobre el tema (Mato, 2009).

7. A MANERA DE INVITACIÓN

Con base en todo lo antes señalado consideramos que la universidad en general, la universidad pública en particular, no está cumpliendo con los mandatos constitucionales que exigen, de las instituciones públicas y privadas de nuestra sociedad, el reconocimiento y la protección de la diversidad étnica y cultural de la Nación; tampoco con el compromiso, que tenemos todos, de hacer de Colombia una república democrática, participativa y pluralista. La universidad pública es la principal institución llamada a contribuir con la transformación de esta sociedad “que se desangra en la inequidad, se muere en la pobreza, en el desempleo, en la violencia y en la guerra” (Medina, 2010, pág. 24), para construir la sociedad soñada y plasmada en nuestra Constitución Política. Para esto tiene que poner en práctica el mandato constitucional que invita a entender “la educación como un derecho de la persona y un servicio público especial que tiene una función social; con ella, buscar el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura” entendiendo “cultura” como “las culturas”, y por lo tanto tiene la educación el deber de ser el vehículo para acceder a los bienes y valores de todas las culturas que conviven en nuestro país. Como hemos visto, la interculturalidad en la educación exige la valoración positiva, el respeto, la aceptación y el reconocimiento de los pensamientos, saberes, conocimientos, metodologías de esos otros pueblos y culturas.

La universidad, para que responda adecuadamente a los postulados constitucionales, tiene que tener en cuenta que “Nuestra región es profundamente multicultural

y plurilingüe. La integración regional y el abordaje de los desafíos que enfrentan nuestros pueblos requiere de enfoques propios que valoren nuestra diversidad humana y natural como nuestra principal riqueza” (CRES, 2008). “No hay gobernanza que valga sin consideración de la diversidad cultural. No hay desarrollo económico y social cuando se desprecia o ignora la especificidad de cada cultura” (UNESCO, 2011, pág. 2).

Las instituciones universitarias, y sobre todo las públicas, no deben buscar únicamente “aprender de un saber mono-cultural, sino [también] de los saberes acumulados, modos de producción de conocimiento y formas de aprendizaje, propios de diversas culturas, poniéndolos en relación” (Mato, 2009, pág. 15).

La CRES (2008) en su declaración final hace la invitación urgente a las instituciones universitarias a promover la diversidad e interculturalidad en la universidad:

Se debe promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas. El reto no solo es incluir indígenas, afrodescendientes y otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones tal cual existen en la actualidad, sino transformar a éstas para que sean más pertinentes con la diversidad cultural. Es necesario incorporar el diálogo de saberes y el reconocimiento de la diversidad de valores y modos de aprendizaje como elementos centrales de las políticas, planes y programas del sector” (pág. 6).

Cabe resaltar, aquí, algunas de las recomendaciones que en este mismo sentido hace el profesor Mato (2009), después de un estudio profundo de IES en América Latina:

Es necesario interculturalizar los sistemas educativos en su conjunto, a todos los niveles, desde la escuela inicial hasta la educación superior. La educación intercultural debe ser para todos los ciudadanos, no sólo para aquellos que desde la visión dominante resultan «diferentes». Esto es condición necesaria para democratizar la vida de sociedades cuya diversidad ha sido reconocida incluso en sus constituciones nacionales. No hacerlo así implica dejar tal reconocimiento en un nivel meramente retórico. (...) Interculturalizar la educación superior demanda la revisión curricular de todas las IES. Esto implica lograr que los planes de estudio incluyan y pongan en relación la diversidad de visiones de mundo, valores, saberes acumulados, formas de producción de conocimiento e innovaciones y modos de aprendizaje, que resulten significativos en el marco de los respectivos contextos locales, nacionales e internacionales (págs. 69 y 70).

Una muestra de la buena fe en la actuación histórica sería la reivindicación con estos pueblos y culturas, permitiéndoles pervivir libremente pero también valorándolos positivamente y asignándoles la merecida y acreditada importancia dentro de la vida social, cultural, política y económica nacional. Lo anterior implica aceptar

que existen otras culturas y pueblos que son igualmente valiosos e importantes como el pueblo y cultura occidentales; que son dignos de respeto, reconocimiento y protección; asimismo implica pensar en alternativas de futuro distintas a la lógica de la globalización y homogenización que quiere imponer en el mundo una sola cultura. En este mismo sentido, es una oportunidad para imaginar alternativas al futuro de nuestra educación y al modelo de nuestra universidad, tal vez, revaluando y re-significando estos conceptos. Al habernos negado durante muchos años a reconocer otras culturas, consciente o inconscientemente, hemos negado “la condición pluricultural propia de todas las sociedades latinoamericanas y esto constituye un significativo lastre histórico por lo que implica en términos de nuestra ignorancia acerca de nosotros mismos” (Vivas, 2011c); del mismo modo, quizá nos hayamos negado la posibilidad de encontrar solución a nuestros problemas actuales y perdido “las posibilidades de construir sociedades más justas e incluyentes” por el desaprovechamiento de los saberes, conocimientos, métodos y talentos de la riqueza cultural y étnica (Vivas, 2011c).

Vale la pena preguntarse por la razón de este desconocimiento, subvaloración o invisibilización. ¿Será que creemos en la superioridad occidental? ¿Será que dudamos de las capacidades y potencialidades de nuestros pueblos y culturas originarios? ¿Será que estamos cómodos o conformes con la situación actual? ¿Será que nos asusta o nos preocupa el cambio, la evolución? Lo cierto es que un modelo de educación intercultural, es decir, un nuevo modelo “exigiría de los colombianos un cambio radical en su forma de vivir y de relacionarse con el planeta. Un cambio que tal vez podría ser peligroso para la industria, el comercio, la politiquería, la ciencia, las guerrillas, los narcotraficantes, los paramilitares y los militares” (Vivas, 2011c, pág. 5).

8. CONCLUSIONES INICIALES

Recordemos que existe un gran debate sobre el tema a nivel internacional, nacional, regional y local, por parte de estudiantes, universidades, organizaciones y comunidades indígenas, la sociedad en general y el Estado. Es un debate de largo aliento y aun queda mucho tramo por recorrer, de ahí que hablemos de conclusiones iniciales.

La universidad para que sea pública debe pintarse de todos los colores: de indígena, de afrodescendiente, de blanca, de mestiza, de mulata, de zamba, de obrera, de campesina, es decir, pintarse de “Colombia”; debe tener como eje central de su actuar el reconocimiento y respeto de la diferencia; debe medir su calidad en términos del servicio que presta en la solución de los problemas de la Nación y la sociedad;

debe formar los profesionales que se requieren para servir a sus proyectos de vida y de futuro. La reforma a la Ley 30 es la oportunidad para re-direccionar la universidad pública.

La universidad indígena, creada de acuerdo a la cosmovisión y cultura indígenas, es aquella que responde con pertinencia y calidad a las necesidades y características de los pueblos indígenas. La universidad pública convencional debe reformarse de tal manera que haya inclusión integral y efectiva de la diversidad étnica y cultural: interculturalidad. En una sociedad diversa es necesario reconocer y apoyar los diversos modelos de universidad y de educación.

La universidad pública y la educación superior deben descolonizarse, interculturalizarse, de modo que procuren un diálogo entre las diversas formas de saber y conocimientos, modos de enseñanza y aprendizaje; gestionen relaciones de colaboración en la producción, apropiación, potenciación y transmisión de conocimientos. Sorteando los conflictos u oposiciones entre conocimientos y saberes de una y otra cultura, mediante la observación y análisis profundos, sin desvalorar, discriminar o excluir los de la cultura minoritaria. La interculturalidad nos lleva a aprovechar esos otros conocimientos y saberes, quizá ahí encontremos la solución a las diversas problemáticas que nos aquejan y quizá ahí esté la posibilidad de un mejor futuro para nuestra sociedad. Sólo así, la universidad puede contribuir a la transformación social mediante la generación de relaciones interculturales mutuamente respetuosas, equitativas y de valoración recíproca entre culturas y entre individuos. Es así como se materializa efectivamente el reconocimiento y protección de diversidad étnica y cultural, al interior de la universidad como en la sociedad en general, y se contribuye a la construcción de una república democrática, participativa y pluralista.

La impertinencia social y cultural de la formación profesional y la inadecuada relación entre la universidad y los pueblos étnicos radica en la falta de concertación y colaboración mutua, tanto en su diseño como en la ejecución de políticas, programas y proyectos destinados a los pueblos, comunidades y/o culturas, se trate de docencia, de investigación o de extensión. Los indígenas estudiantes, en su afán de contribuir con el propósito de descolonizar la universidad han constituido “cabildos indígenas universitarios” que pretenden ser el puente para una relación más armónica y de colaboración mutua entre la universidad y las comunidades indígenas.

9. BIBLIOGRAFÍA

Bolaños, G., Tattay, L. y Pancho, A. (2009). Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural (UAIIN): En: Mato, D. -coordinador- (2009), *Instituciones Interculturales de Educa-*

- ción Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos.* Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), pp. 155-191.
- Corrales C, M. E. (2005, Junio). Los pensamientos del indio que se educó dentro de las selvas colombianas. En: *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá D.C.: Universidad Pedagógica Nacional, Centro de Investigaciones, N° 48, pp. 204-213
- Fayad S, J. (2010). *La educación superior inclusiva, concepciones, tipologías y construcción de comunidades de vida y comunidades de sentido universitario para todas y todos.* Cali, Colombia: Universidad del Valle, 35 p.
- Green, A. (2006). La educación desde la Madre Tierra: un compromiso con la humanidad. En: *Memorias del Congreso Internacional de educación, investigación y formación docente.* Medellín: UdeA, Facultad de Educación, pp.131-141.
- Guerra G, M. (2007, Junio). Multiculturalismo y Derechos Humanos: limitar, tolerar o fomentar lo diferente. En: *Revista Andamios*, Ciudad de México: Universidad Autónoma de Ciudad de México. Vol. 3, N° 6, pp. 33-60.
- Mato, D. (2007, Octubre) *Interculturalidad y educación superior: diversidad de contextos, actores, visiones y propuestas.* En: *Revista Nómadas*, Bogotá D.C.: Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, N° 27, pp. 61-74.
- Mato, D. -Coordinador- (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: Experiencias en América Latina.* Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), 474 p.
- Mato, D. -Coordinador- (2009). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos.* Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), 306 p.
- Mayorga, M. L. y Bautista, M. (2009). *Inclusión y compromiso social de la universidad nacional de Colombia en la educación superior: programa de Admisión Especial (PAES).* Bogotá D.C.: Universidad Nacional de Colombia, 225 p.
- Medina G, C. (2010). La universidad y el sabedor moderno. En: *memorias Foro Un día para pensar la Universidad ¿Hay un horizonte ético-político de la Universidad?* Medellín: UdeA y UNAL-Medellín, pp. 21-32.
- Mosquera M, J. (1999). *Qué es la Etnoeducación: La etnoeducación y los estudios afrocolombianos en el sistema escolar.* Santa Fe de Bogotá: Docentes Editores. Extraído el 18 de octubre de 2011 desde [http://www.banrepultural.org/ blaavirtual/sociologia/cimarron/cimarron0.htm](http://www.banrepultural.org/blaavirtual/sociologia/cimarron/cimarron0.htm)
- Pancho Aquite, A. y otros (2005). *Educación Superior Indígena en Colombia: una apuesta de futuro y esperanza.* Cali, Colombia: Departamento de publicaciones, Universidad San Buenaventura. 315 p.

- Sierra R, Z. y otros (2004). *Voces indígenas universitarias: expectativas, vivencias y sueños*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia, Colciencias, IESALC-UNESCO, Diverser, OIA, 575 p.
- Sierra, R, Z. (2005, Junio). Reseña de investigaciones. Estudiantes indígenas en la universidad: ¿qué modelo educativo caracteriza su formación? En: *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá D.C.: Universidad Pedagógica Nacional, Centro de Investigaciones, N° 48, pp. 175-205
- Taylor, Ch. (1993) *Multiculturalismo y la política del reconocimiento*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 61 p.
- Vivas H, S. (2011a). *Anáneko: Actualidad del pensamiento aborigen en América Latina*. Ponencia presentada en el seminario Cátedra Luis Antonio Restrepo Arango: América Latina: sociedad, política y cultura, Medellín: Universidad Nacional de Colombia, 16 p.
- Vivas H, S. (2011b, Abril). ¿El pensamiento indígena en la universidad? En: *Agenda Cultural*, Alma Mater, N° 175, pp. 2-7.
- Vivas H, S. (2011c). *Constitución y multiculturalismo: Jikanotikai*. Ponencia presentada en el Simposio: Una Carta Política para reinventar la democracia. Publicado en: *Periódico Desde Abajo* (2011, 21 de Junio).

Institucionales

- Asamblea General de las Naciones Unidas (2009, Junio). *Estudio sobre la experiencia adquirida y las dificultades con que se tropieza para la plena aplicación del derecho de los pueblos indígenas a la educación*. Washington D.C.: Extraído el 30 de septiembre de 2011 desde http://servindi.org/pdf/2009_medpi_estudio_educacion.pdf.
- Centro Robert F. Kennedy para la Justicia y los Derechos Humanos y otros (2009). *Derecho a la Educación de los Afro-Descendientes y Pueblos Indígenas en las Américas. Informe preparado para la audiencia temática ante la Comisión Interamericana de Derechos Humanos*. Washington D.C.: 141 p. Extraído el 15 de septiembre de 2011 desde <http://www.rfkcenter.org/files/R.Education%20Report%20SPANISH%20FINAL%2004.13.09.pdf>
- Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación Para los Pueblos Indígenas (CONTCEPI-2009). *Documento Técnico: perfil del sistema educativo indígena propio*. Bogotá D.C., 96 p. (Documento no publicado).
- Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES-2008). Declaración final. En: *Revista Debates* (2008, Agosto), Medellín: Universidad de Antioquia, Alma Mater, N° 50, pp. 2-13.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE-2005). *Censo del año 2005*. Bogotá D.C.: Extraído el 30 de septiembre de 2011 desde <http://www.dane.gov.co/censo/caracteristicas-demograficas>.

- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN-2010). *Lineamientos de Política de Educación Superior Inclusiva. Documento preliminar*. Bogotá D.C.: (Borrador).
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO-2011). *Resonancias. La diversidad cultural: una vía para el desarrollo. Décimo aniversario de la adopción de la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural*. París, Francia: UNESCO, 2011, 50 p.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO-1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. En: Revista Perfiles Educativos (1998, Junio), México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México, N° 79/80, pp. 5-26.
- Universidad Nacional de Colombia (UNAL-1986). *Acuerdo 22 de 1986 mediante el cual se crea el programa de admisión especial (PAES)*. Bogotá, Colombia: Extraído el 15 de julio de 2011 desde www.unal.edu.co/normatividad

Jurisprudencia

- Corte Constitucional de Colombia (1994). *Sentencia T-254/94*, Magistrado Ponente: Dr. Eduardo Cifuentes Muñoz, Santafé de Bogotá, D.C.: Gaceta oficial.
- Corte Constitucional de Colombia (1996). *Sentencia C-139/96*, Magistrado Ponente: Dr. Carlos Gaviria Díaz, Santafé de Bogotá, D.C.: Gaceta oficial.
- Corte Constitucional de Colombia (1996). *Sentencia C-496/96*, Magistrado Ponente: Dr. Carlos Gaviria Díaz, Santafé de Bogotá, D.C.: Gaceta oficial.
- Corte Constitucional de Colombia (1997). *Sentencia T-523/97*, Magistrado Ponente: Dr. Carlos Gaviria Díaz, Santafé de Bogotá, D.C.: Gaceta oficial.
- Corte Constitucional de Colombia (1998). *Sentencia SU-510/98*, Magistrado Ponente: Dr. Eduardo Cifuentes Muñoz, Santafé de Bogotá, D.C.: Gaceta oficial.