

**Movilidades del Buen Vivir:  
Entramados de la exclusión-inclusión de la diversidad cultural en la  
educación superior convencional en Colombia.**

**Doctoranda: María José Martínez Silva  
Directora de tesis: Dra. María Piedad Marín Gutiérrez**

**Doctorado de formación en diversidad  
Universidad de Manizales  
Noviembre 2023**

## **Agradecimientos**

Al Programa Interacciones Multiculturales de la UEC mi más profundo agradecimiento por permitirme conocer su retador e inspirador trabajo, a veces tan torpemente incomprendido, como lo es el cultivo de la sensibilidad por el conocimiento, la diversidad, la alegría, la juventud, la vida y el respeto por la madre tierra. A Pia por ser un lugar seguro para mis ideas, preguntas, sonrisas y lágrimas. A Nico por ser la voz de aliento y mi compañero hombro a hombro en estos cinco años. A mis padres por su incondicionalidad, cuidado y firmeza. A mi hermana, hermano, cuñado y sobrinas por su paciencia y comprensión. A los y las estudiantes del PIM por su cariño y generosidad. A los y las profesores de la UEC por su apertura a mis intereses. A Paola, Sergio y Germán por la calidad de sus aportes y apreciaciones. A todos los profesores, las compañeras y compañeros del doctorado de la Universidad de Manizales. A Selene, Gunther, Daysi, Sara por abrirme las puertas de su casa de estudios, la Universidad Veracruzana. A quienes están y a quienes partieron en este tiempo hacia las estrellas. A mi familia de cuatro patas que me recarga de ternura y alegría y al universo por la posibilidad de coincidir con todos y todas, sin excepción.

## **Presentación**

A continuación, presento el resultado de la investigación realizada entre el 2018 y el 2023 como doctoranda del programa formación en diversidad de la Universidad de Manizales con el acompañamiento y confianza de la Dra. Maria Piedad Marín Gutiérrez como directora de tesis. Considero que es una investigación construida desde el sentipensar la experiencia con el Programa Interacciones Multiculturales (PIM) y en este sentido, se caracteriza por un diálogo permanente con las circunstancias que afectan esta relación, así como con las preguntas emergentes, la profundidad de las relecturas, las conversaciones, la preparación de los ejercicios propuestos desde el doctorado, la participación en eventos académicos nacionales e internacionales, la proyección de los artículos, la experiencia de pasantía, entre otros espacios de encuentros con investigadores del campo e interesados/as en comprender y especular sobre la diversidad, la interculturalidad y la educación superior. Aunque es un trayecto propio, la voz la voy descubriendo con el acompañamiento de todas las personas que me acompañaron en el proceso.

El interés por esta investigación surge en la experiencia laboral como psicóloga orientadora del Departamento de Bienestar Universitario en la Universidad Externado de Colombia. El ejercicio de este rol despierta en mí algunas inseguridades como profesional que me permitieron la formulación de preguntas relacionadas con la justicia social, la inclusión y la educación superior, sin saber que en esta búsqueda de respuestas me encontraría ante el mayor desafío profesional y personal, como es el desafío a las propias fronteras disciplinarias, investigativas, escriturales, económicas, geográficas, entre tantas otras, para lograr la construcción de este documento. Meses y años de madurar

preguntas en la búsqueda de una mayor comprensión de las dinámicas en los sistemas de educación superior de las sociedades latinoamericanas que afectan o intervienen en los procesos de autonomía de los pueblos originarios. De esta manera, más allá de las comprensiones expuestas a lo largo del texto, esta experiencia ha sido la mayor oportunidad de aprendizaje, sin precedentes.

Desde mi posición, nunca estuvo en duda el acceso a la educación superior, incluso recuerdo que lo viví como un paso incuestionable posterior al colegio. Mis padres que siempre han creído en la educación formal como la puerta hacia el mejoramiento de las oportunidades de aprendizaje y la garantía hacia condiciones para una vida autónoma, pudieron garantizarles educación universitaria de calidad a sus tres hijos, asegurarnos el sostenimiento y la ventaja del tiempo para la dedicación exclusiva al estudio. Así mismo, el acceso a la educación superior nos significó la posibilidad de traslado desde una ciudad pequeña hacia Bogotá una ciudad más grande con enormes problemas, pero con mejores oportunidades educativas, durante unas décadas complejas para el contexto nacional e internacional, entre la denominada apertura económica global y la crisis del 2008. En este sentido, el privilegio de nacer y crecer bajo condiciones favorables me llevó por un buen tiempo a ignorar las dificultades de acceder y permanecer en la educación superior para buena parte de los y las jóvenes del país.

La oportunidad de trabajar en acompañamiento estudiantil me permitió profundizar el conocimiento de estas problemáticas con el objetivo de la prevención de la deserción estudiantil. Sin embargo, en los espacios compartidos con integrantes del Programa Interacciones Multiculturales, estudiantes indígenas provenientes de distintas regiones del territorio nacional fui encontrando otros matices de estas problemáticas. En este punto, vale la pena destacar que aunque el interés de la investigación inicia en el marco de un compromiso laboral institucional, la elaboración de este tejido se lleva a cabo con una total independencia contractual. No obstante, debo admitir que en el proceso fui adquiriendo un profundo respeto por el trabajo de quienes hacen parte del Programa, lo que me permitió alejarme de la formulación de juicios apresurados y me lleva a la inmersión en la complejidad de este camino que requiere convicción y tomar distancia de metas concretas, indicadores y plazos para el cumplimiento de objetivos desde criterios de calidad hegemónicos.

La investigación con todas sus limitaciones se me parece a lo que imagino de un diálogo intercultural, teniendo en cuenta la reconstrucción del contexto histórico de la relación de los pueblos originarios con la universidad latinoamericana en sus dimensiones sociales, políticas, económicas y culturales, la revisión de las experiencias desde distintos lugares geográficos de América Latina y la propia vivencia en el acompañamiento a las distintas actividades del Programa. También, considero que es una investigación que tiene una preocupación latente por el extractivismo académico y la fragmentación de la experiencia, por lo que intenta mantener una perspectiva más bien integradora y reflexiva con la finalidad de propiciar más adelante conversaciones semillas al interior del Programa, en intercambio con otros programas similares o en general, en el ámbito de la educación superior. En este sentido, más que un punto de

llegada se espera que sea un inicio de conversaciones fértiles en este campo de conocimiento.

## Abreviaturas

CIU - Cabildos Indígenas Universitarios  
CEPAL - Comisión Económica para América Latina y el Caribe  
CMES - Conferencia Mundial de Educación Superior  
CNMH - Centro Nacional de Memoria Histórica.  
CONTCEPI - Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas  
CRES - Conferencia Regional de Educación Superior  
CRIC - Consejo Regional Indígena del Cauca  
DANE - Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas  
DBU - Departamento de bienestar universitario  
EB - Educación Bilingüe  
EIB - Educación Intercultural Bilingüe  
FCSH - Facultad de Ciencias Sociales y Humanas  
FILAC - Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe.  
ICETEX - Instituto de Crédito Educativo y de Estudio Técnicos en el Exterior  
ICFES - Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación  
IESALC - Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.  
IES - Instituciones de Educación Superior  
MEN - Ministerio de educación nacional  
ODS - Objetivos de Desarrollo Sostenible  
ONIC - Organización Nacional Indígena de Colombia  
PAES - Programa de admisión especial  
PEBI - Programa de Educación Bilingüe Intercultural  
PIM - Programa de Interacciones Multiculturales  
SEIP - Sistema de Educación Indígena Propio  
SNIES - Sistema Nacional de Información de la Educación Superior  
SPADIES - Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior  
SPP - Programa Ser pilo paga  
UAIIN - Universidad Autónoma Indígena Intercultural  
UEC - Universidad Externado de Colombia  
UNAL - Universidad Nacional de Colombia  
UNESCO - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

## Tabla de contenido

<b>0. Despliegue categorial: Acompañantes de la investigación.....</b>	<b>12</b>
0.0. Contexto: Globalizaciones, derechos humanos y diversidades.....	12
0.1. Exclusión-Inclusión social.....	13
0.2. Diversidad cultural.....	14
0.3. Educación superior convencional.....	16
0.4. Enfoque de interseccionalidad.....	17
<b>1. Movilidad social y democratización en la educación superior convencional en América Latina.....</b>	<b>18</b>
1A. Apoyos a estudiantes del Programa Interacciones Multiculturales.....	18
1.1. Movilidad social y dependencia cultural en la Universidad de América Latina y el Caribe: Modelos, reformas y políticas.....	21
1.2. Democratización de la educación superior convencional.....	35
1B. Trayectorias educativas de los/as estudiantes PIM.....	41
<b>2. Diferencia colonial y resistencias a la asimilación desde los pueblos indígenas en América Latina.....</b>	<b>46</b>
2C. Doble adscripción de los/as estudiantes del PIM.....	46
2.1. Jerarquización y domesticación de las diferencias.....	48
2.2. Modalidades de asimilación y resistencia.....	53
2.3. Retos para la educación convencional.....	59
2D. Orígenes del PIM 2004 - 2009.....	61
<b>3. Demandas e interpelaciones de los pueblos originarios a la educación superior convencional.....</b>	<b>65</b>
3E. Palabras mayores: Mutauta Muelas Trochez.....	65
3.1. Multiculturalismo, discriminación positiva y acciones afirmativas.....	67
3.2. Interpelaciones de la diversidad cultural a las funciones de la educación superior convencional.....	75
3F. Palabras mayores: Lucero Zamudio Cárdenas y el proyecto académico de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.....	80
<b>4. Sentidos de la diversidad cultural en la inclusión/exclusión de estudiantes indígenas en la educación superior.....</b>	<b>83</b>
4G. Tejiendo redes de vida entre pueblos originarios.....	83
4.1. Hitos en la relación entre educación y pueblos indígenas en Colombia.....	85
4.2. La exclusión- inclusión de estudiantes indígenas en la educación superior convencional.....	90
4H. Regresar al tiempo y espacio de siembra.....	104
<b>5. Movilidades para el buen vivir: Aportes y retos del Programa Interacciones Multiculturales.....</b>	<b>107</b>
5I. Transición rectoral, nuevos aires de cambio en la Universidad.....	107
5.1. Marcar la diferencia: Más allá de la inclusión y el folclorismo.....	109

5.2. Movilidades del buen vivir: Algunas consideraciones sobre la diversidad.....	125
5J. El proceso de sistematización de experiencias como una forma de retribución al PIM.....	128
<b>6. In-Conclusiones: Sentidos de la formación en diversidad en la educación superior convencional.....</b>	<b>132</b>
<b>Referencias bibliográficas.....</b>	<b>137</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>151</b>

## Introducción

El interés de esta investigación surge en la Universidad Externado de Colombia (UEC) en el cumplimiento de las funciones de acompañamiento y apoyo a la permanencia estudiantil como psicóloga orientadora en el Departamento de Bienestar Universitario (DBU). Como se expone desde el primer capítulo en el texto paralelo alfabético, la experiencia con el Programa consta de dos grandes etapas, la primera comprende el acercamiento inicial al Programa Interacciones Multiculturales<sup>1</sup> (PIM) de la UEC con un interés centrado en la permanencia estudiantil, mientras la segunda etapa se mueve hacia el acompañamiento al Programa en sí y la comprensión de sus lógicas detrás de las estrategias implementadas. Así mismo, la primera etapa se divide en dos subetapas, la primera en el 2013 y la segunda a partir del 2017, posterior al revuelo del Programa Ser Pilo Paga (SPP). Durante la primera etapa, se tiene un acercamiento a la situación de los/as estudiantes del PIM y la identificación de algunas dificultades que afectan su rendimiento académico y ponen en riesgo su permanencia como también se identifican algunos aspectos asociados a la doble afiliación como estudiantes universitarios/as e indígenas del Programa.

En esta primera etapa, hay un descubrimiento respecto a una lógica ambivalente en relación con la inclusión educativa. Desde la perspectiva de la educación denominada convencional podríamos pensar que el surgimiento del Programa es una estrategia con propósitos inclusivos, sin embargo, tanto desde el Programa como desde la Universidad se prefiere tomar distancia de este discurso. Mientras que desde el PIM se privilegia los diálogos interculturales, así como el rol que como egresados/as puedan asumir en y para las comunidades, desde la universidad, como comunidad educativa se asume que la inclusión o la educación inclusiva en su visión extendida tiene el riesgo de impactar en la exigencia académica hacia los/as nuevos/as estudiantes lo que podría terminar afectando la calidad educativa. En este sentido, acceder a través de la beca universitaria conlleva asumir la enorme responsabilidad individual para el cumplimiento de los compromisos establecidos por el Programa, incluso si esto significa la realización de un esfuerzo mayor o superior en comparación al resto de estudiantes.

La segunda etapa de la investigación en sí, estuvo atravesada por diversas circunstancias sobre las cuales quiero detenerme brevemente en esta introducción. La primera de ellas, la más sensible, el fallecimiento de la decana fundadora de la FCSH y principal promotora del PIM, la Dra. Lucero Zamudio; la segunda la emergencia por la pandemia del covid 19 y el mandato de distanciamiento social; y la tercera, los cambios directivos al interior de la UEC y el retorno a la presencialidad tras la pandemia. Cuando ocurre la sensible partida de

---

<sup>1</sup> El PIM es un programa transversal de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas (FCSH) de la Universidad Externado de Colombia que involucra a estudiantes provenientes de diferentes pueblos indígenas admitidos/as en los diferentes programas académicos de la Universidad a través del proceso de admisión establecido por éstas y en cumplimiento con los criterios definidos por el PIM como ser bachiller, hablante de lengua indígena, si esta se mantiene, la acreditación del compromiso con la comunidad y recursos para el sostenimiento en Bogotá.

la Decana, la lectura de Daniel Mato me venía interpelando respecto al extractivismo académico en la investigación, lo que asumo como una invitación a cuestionar los enfoques tradicionales de la investigación cualitativa y el acercamiento a la educación popular, en medio de un momento de incertidumbre y tristeza evidente al interior del PIM.

Posteriormente, la imposición del distanciamiento físico como medida de control de la propagación del virus del Covid 19 que nos desplazó a la virtualidad, implicó una revisión de las condiciones para la investigación y su adecuación a las posibilidades que ofrecen las redes sociales, las aulas virtuales, las videollamadas, las transmisiones en vivo, las páginas web y el seguimiento a la activación de redes académicas y ciudadanas de solidaridad y comunicación regionales, nacionales e internacionales en respuesta ante la crisis humanitaria. Al mismo tiempo, la movilización virtual de estudiantes, egresados/as y la planta profesoral de la Universidad que produce un ejercicio democrático sin precedentes en la UEC, desemboca con el cambio de la planta directiva y el nombramiento del Dr. Hernando Parra como nuevo rector y el Dr. José Fernando Rubio como secretario general, aliados estratégicos del Programa que le otorgan un posicionamiento o rol protagónico en esta etapa de la Universidad, un ciclo nuevo al que se suman el retorno a la presencialidad, el cambio generacional de estudiantes y el acercamiento a los grupos afrocolombianos de la Universidad.

El distanciamiento del concepto de inclusión y el interés por reivindicar el multiculturalismo constitucional por parte del Programa y la Universidad fueron aspectos decisivos en la escogencia de las categorías, las cuales se convirtieron en acompañantes en construcción durante la investigación. La sección de despliegue categorial empieza un breve contexto para la relación de estas categorías y una perspectiva o enfoque para su abordaje. Con ello, el objetivo planteado para esta investigación es la caracterización de los entramados de la exclusión-inclusión de la diversidad cultural en la educación superior convencional en Colombia y en la experiencia del Programa Interacciones Multiculturales de la Universidad Externado de Colombia, a través del cumplimiento de cuatro objetivos: el análisis de la experiencia propia de participación en el Programa (Texto alfabético A- J); la identificación de las tensiones en la exclusión-inclusión de la diversidad cultural en la educación superior (Capítulos 1 al 4); la identificación de las estrategias implementadas en la exclusión-inclusión de la diversidad cultural de los pueblos indígenas en la educación superior (Capítulos 3 y 4) y la identificación de los aportes y retos del Programa en la generación de condiciones para estimular los diálogos interculturales (Capítulo 5).

El cumplimiento de los objetivos de investigación se lleva a cabo en un proceso artesanal sentipensante que inicia en la experiencia propia con el Programa. El punto de partida o primer momento metodológico, lo constituye un ejercicio autorreflexivo como funcionaria de la Universidad en el acompañamiento del Programa entre el 2013 al 2018 (Apartados 1A - 1B); un segundo momento exploratorio, a partir de la comunicación de las intenciones de investigación al Programa en el 2018 inaugura la observación participante que se extiende hasta el 2022, con la identificación y el registro en diarios de campo de las dinámicas y participantes habituales del mismo, así como conversaciones informales con

algunos/as integrantes (Apartados 2C - 5J); un tercer momento denominado la recuperación del proceso vivido, emerge de la propuesta de la sistematización de experiencias en el 2020 como estrategia para identificar intereses entre participantes del PIM y el aporte de esta investigación en articulación con esos intereses, cuyos principales hallazgos se presentan en el Capítulo 5 y los pormenores del proceso de sistematización en el apartado 5J.

Un cuarto momento está constituido por la identificación de las reflexiones de fondo que surge en la construcción de este texto a partir del 2022 y el entrelazamiento de las fuentes académicas del campo de estudio con la experiencia con el Programa en los tres primeros momentos metodológicos y la caracterización de la estrategia del PIM con la identificación de sus principales aportes, retos y la emergencia de las Movilidades del buen vivir. El quinto momento metodológico o punto de llegada, conlleva la socialización formal de este texto, la entrega de las memorias del proceso de sistematización, las transcripciones de los ejercicios y la elaboración de algunas herramientas de autogestión como la línea del tiempo, el mapa de participantes y el seguimiento a egresados/as. Cabe aclarar en este punto la interdependencia de la investigación con el proceso de sistematización de experiencias, si bien ambas caminan juntas, cada una tiene sus propios objetivos y van tomando su propio rumbo, por lo que el proceso de sistematización no debe considerarse como un método de investigación, sino parte del acuerdo de retribución al Programa para sus usos correspondientes

Entre las características de esta investigación quisiera destacar, la flexibilidad, el ajuste a las circunstancias, a los cambios de enfoque e intereses; la reflexividad permanente, la revisión y repetición de las puntadas, las lecturas y las anotaciones en los diarios de campo; la participación, la afectación mutua en el acompañamiento a las actividades del Programa con preguntas, inquietudes y propuestas; el movimiento, los cambios de posición espacio temporales y sus posibilidades de acercamiento y distanciamiento; la crítica, el abordaje de conflictos, resistencias, tensiones y posiciones contrapuestas. También incorpora un enfoque interseccional, como un ejercicio situado de análisis de las categorías que involucra una comprensión histórica propia de la articulación de mecanismos de poder para la gestión de las diferencias en el ámbito de la educación superior que afectan a los grupos étnicos, a las mujeres, entre otros. En el contexto colombiano al hablar de grupos étnicos se hace referencia a pueblos originarios, poblaciones afrocolombianas (negros, afro, raizales y palenqueros) y al pueblo rom, sin embargo, esta investigación se centra en los pueblos indígenas u originarios. El interés histórico de la investigación reconoce lo histórico en sus complejidades y disputas, en donde la participación de las mujeres, en específico, las mujeres indígenas en la educación superior ha estado en disputa, por ello hay una pretensión de visibilizar en el lenguaje su presencia, sin embargo, al no tener habituada esta costumbre, seguramente se encontrarán algunas huellas del habitual lenguaje masculinizado.

La construcción de este texto, como cuarto momento metodológico, comienza una vez culminada la pasantía en la Universidad Veracruzana en octubre 2022, partiendo de la proyección de una doble armazón teórico-vivencial

de los capítulos, un entrelazamiento de textos, numérico y alfabético, en donde el hilo numérico corresponde a la fundamentación teórica y el hilo alfabético a la fundamentación vivencial, los cuales recorren el texto para coincidir en el capítulo 5, con el proceso de sistematización de experiencias, la caracterización de la estrategia del PIM y la emergencia de las Movilidades del Buen Vivir. Además, cada capítulo mantiene una coherencia interna, en el sentido en que el hilo alfabético, además de cronológico, introduce las cuestiones centrales del hilo numérico y concluye dando apertura a las cuestiones vivenciales del siguiente capítulo. En este sentido, en el capítulo 1, la apertura plantea la vivencia en el acompañamiento de dos tipos de programas de financiación de la educación superior, lo que introduce la cuestión de la constitución de la Universidad como educación superior, la movilidad social y la búsqueda de su democratización, y cierra con la evidencia de las dificultades en las trayectorias educativas que atraviesan como estudiantes indígenas universitarios/as en Bogotá.

La apertura del capítulo 2 destaca algunos aspectos relacionados con la doble adscripción y participación como estudiantes indígenas al interior de la Universidad, la danza, la lengua y la huerta para introducir la diferencia colonial como mecanismo que subordina, segmenta y ejerce control sobre “los naturales” y se mantiene a través de los proyectos educativos, desembocando luchas de resistencia a la asimilación y la homogeneización, como se identifica en los intereses que dan origen al programa en la conclusión del capítulo. En el capítulo 3, la llegada del Taita Muelas como comunero del pueblo Misak al equipo de coordinación sobre el Programa, introduce la tensión entre las demandas educativas de los pueblos indígenas en su autonomía y los alcances de las mismas al interior de la educación superior convencional, lo que se entrecruza con el proyecto académico de Lucero Zamudio como promotora del Programa y de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad.

El capítulo 4 empieza con la materialización de las vivencias como estudiantes indígenas del Programa en conexión con sus comunidades y en contexto de ciudad, para plantear las tensiones en la relación en materia educativa del Estado colombiano con los pueblos indígenas que se extiende hasta la educación superior, y concluye con el retorno como universitarios/as en virtualidad a las comunidades durante la pandemia del Covid 19. La apertura del capítulo 5, plantea la llegada de una nueva etapa para el PIM, un punto de crecimiento y cooperación para el cual pueden ser pertinentes los hallazgos del proceso de sistematización, la identificación de la estrategia del PIM y los diálogos interculturales, sus aportes, retos y la fundamentación de las Movilidades del Buen vivir, concluyendo el capítulo con algunas reflexiones sobre las particularidades del proceso de sistematización y los nuevos rumbos. La sección denominada In-conclusiones, presenta algunos puntos de soporte para el abordaje de las categorías, los diálogos interculturales y plantea la invitación a pensar en la vigencia de la educación superior en conversación con otras alternativas educativas.

## **0. Despliegue categorial: Acompañantes de la investigación.**

### **0.0. Contexto: Globalizaciones, derechos humanos y diversidades**

La comprensión de las dinámicas sociales contemporáneas no escapa de la referencia a los procesos de globalización, entendidos como el establecimiento de interconexiones sociales a nivel global que atraviesan las transformaciones económicas, políticas y culturales de las sociedades, cuyos efectos despiertan el interés académico a partir de la última década del siglo XX. Entre los efectos visibles de los procesos de globalización se encuentran la conformación de instituciones exclusivamente globales y la creciente interdependencia de los estados-nación del mundo (Sassen, 2007), globalización desde arriba, pero también habrían unos efectos menos visibles, como la constitución de redes de activistas transfronterizos o efectos de la globalización desde abajo. Todo ello ha representado un desafío para el estudio de las ciencias sociales, la definición de escalas espacio temporales para analizar los procesos sociales (Sassen, 2007) y el replanteamiento de categorías de estudio tradicionales de los estados modernos, la democracia o la ciudadanía.

La problematización política y moral de la desigualdad como un asunto moderno de justicia social (Therborn, 2015), queda en evidencia en la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH) de 1948 de la Asamblea General de las Naciones Unidas en la promulgación de la libertad e igualdad en dignidad para todo individuo nacido vivo, sin distinción. Esta aspiración de justicia social universal, aunque se enfrenta inicialmente con la falta de consenso entre las naciones, en parte por la predominancia de la racionalidad liberal moderna occidental, otorga tanto a los individuos como a las instituciones de un instrumento legal para el aseguramiento de mecanismos para su aplicación universal y efectiva. La comprensión de las desigualdades incorpora diferentes lecturas sobre las discriminaciones y el establecimiento de mecanismos de ordenamiento de la homogeneidad-heterogeneidad ciudadana al interior de los Estados.

Estas cuestiones enfrentaron al menos dos perspectivas: las políticas de la igualdad y las políticas de la diferencia, pero la igualdad no se opone a la diferencia, sino a la desigualdad (Sacavino y Candau, 2015). Para Bolívar (2012), esto implica una conciliación entre la defensa de unos valores comunes a la condición humana y el reconocimiento individual igualitario, sin menoscabo de las identidades culturales y sus modos de vida, es decir, conjugar el derecho de los individuos y grupos a la diferencia y el principio básico e irreductible de la igualdad de todos ante la ley (Bolívar, 2012). Paralelamente se han venido contemplando otras perspectivas de la justicia social en sus dimensiones económica y de redistribución de recursos, cultural y de reconocimiento, y política que exige de representación (Fraser y Honneth citados por Bolívar, 2012) mostrando diferentes matices que interpelan las capacidades de los Estados y sus instituciones para reducir las tensiones sociales y prevenir la formación de nuevas tensiones como resultado de la implementación de medidas para la equidad y la inclusión.

Algunas de las medidas para contrarrestar los efectos de las discriminaciones negativas, por parte de algunos Estados y sus instituciones en respuesta a los nuevos movimientos sociales, tomaron la forma de acciones afirmativas que bajo el principio de la discriminación positiva flexibilizan los accesos de poblaciones focalizadas principalmente a educación y empleo, y políticas multiculturales que otorgan reconocimiento público a la diversidad cultural y la lucha contra las discriminaciones (Briones, 2007). Las tensiones entre la globalización económica y el aumento de la pobreza en la década de los ochenta estimulan la masificación de este tipo de medidas como parte de la igualdad de oportunidades y la justa competencia en el nuevo escenario de la sociedad de la información y el conocimiento. La diversidad, anteriormente vista como un problema, de acuerdo con Díaz-Polanco (2007), ahora es un recurso del cual se alimenta la globalización económica, siempre y cuando produzca identidades desvinculadas tanto de las comunidades como de sus demandas políticas o económicas.

En la región de América Latina estas cuestiones se entrecruzan con la influencia e incidencia de las perspectivas del desarrollo desde los Estados Unidos como nuevo centro de poder, en aspectos políticos, económicos y culturales y la organización de movimientos sociales de resistencia que encontraron como respuesta a sus demandas la renovación de los marcos constitucionales y la concertación de políticas multiculturales como una forma legítima para reconocer la participación como grupos étnicos. Sin embargo, para los pueblos indígenas, ni la renovación constitucional, ni la formulación de políticas multiculturales ha frenado las prácticas de exterminio sobre sus territorios, prácticas y modos de vida, todo lo contrario, ahora tienen que enfrentarse con nuevos actores nacionales y transnacionales que restringen el ejercicio de su autonomía y sus posibilidades para hacer valer sus derechos, en una situación de un renovado afán identitario (Díaz-Polanco, 2007) como estrategia política ante el riesgo inminente de desaparición física y cultural.

### **0.1. Exclusión-Inclusión social.**

Los conceptos de inclusión y exclusión adquieren su mayor popularidad en el contexto europeo en el ámbito de las políticas públicas a finales del siglo XX, inicialmente en Francia como marcadores de grupos de atención para la política estatal y luego en el Reino Unido en los marcos de acción de las organizaciones internacionales (Mascareño y Carvajal, 2015). En su uso más común, la pobreza es el resultado de un historial de exclusiones del proceso de desarrollo económico que supone crecimiento, luego en el contexto actual de globalización, la inclusión debe ser masiva y adecuada en su respuesta a la diferencia, catalogando a las poblaciones por riesgo de exclusión (Blanco, 2021). Aunque la formulación de la distinción inclusión/exclusión para el diseño de políticas permite una fácil identificación de grupos de personas que cumplen o no con determinados criterios de vulnerabilidad, los beneficios prácticos de la distinción ocultan paradojas de las situaciones sociales en sus condiciones reales (Mascareño y Carvajal, 2015).

En la revisión teórica de estos conceptos en la tradición sociológica, Mascareño y Carvajal (2015) identifican que esta distinción corresponde a la observación y análisis de distintas situaciones sociales más que a estados permanentes de los individuos en las sociedades. A modo general, Mascareño y Carvajal (2015) observan que las relaciones entre inclusión y exclusión hacen referencia a una dinámica entre expectativas individuales, es decir, la capacidad de selección de las opciones que las personas consideran más apropiadas para la realización de sus planes de vida, con rendimientos organizacionales o institucionales, es decir, la capacidad de los distintos niveles de organización social de ofrecer una suficiencia de alternativas en capacidad y diversidad para cubrir las demandas individuales. Estas dinámicas dan lugar a una constelación de parcialidades entre inclusión y exclusión, entre las que identifican (de mayor a menor rango de selectividad): la autoinclusión/autoexclusión; la inclusión por riesgo/exclusión por peligro; la inclusión compensatoria; la inclusión en la exclusión y subinclusión.

Las poblaciones indígenas han sido objeto de políticas focalizadas y acciones afirmativas de acceso a la educación y al empleo, sin embargo, estas políticas han tomado la forma de una inclusión en la exclusión, es decir, una combinación entre baja selectividad y una posición de subordinación ante el discurso dominante (Mascareño y Carvajal, 2015), ceñido a una definición de criterios de etnicidad principalmente, de lo que debe ser un indígena, dejando de lado el análisis sobre las condiciones de representación de las diferencias y reproducción de desigualdades, favoreciendo el mantenimiento del status quo. Siguiendo los mecanismos de la desigualdad de Therborn (2013), la eliminación de las barreras, la lucha contra la discriminación y contra el acaparamiento de las oportunidades en la inclusión, no parecen ser suficientes ante otro tipo de mecanismos como la jerarquización social, la distinción centro/periferia, la superioridad/inferioridad, las relaciones de dependencia que se mantienen entre generaciones.

## **0.2. Diversidad cultural.**

Para Segato (2007), las distintas estrategias de unificación implementadas por cada estado nacional en su devenir histórico han ido moldeando su diversidad y sus fracturas internas como un sistema de formación de alteridades, en donde las “alteridades históricas” son los grupos sociales denominados como los “otros” en el transcurso de esa historia (Segato, 2007). Ahora, atendiendo al doble movimiento sugerido por Claudia Briones, la diversidad cultural se comprende, primero, como una construcción sociohistórica de formas de comprender la diversidad y la heterogeneidad humana en las sociedades, que atraviesan a los individuos, las políticas y la comprensión de lo social, y segundo, como un concepto en disputa en contextos más amplios (Briones, 2007). Con este doble movimiento, se desprende la posibilidad de identificar relaciones dinámicas de la dimensión cultural con otras dimensiones y procesos socioeconómicos, político-jurídicos e ideológicos y las orientaciones de distintas propuestas de reconocimiento del valor de la diversidad cultural (Briones, 2007).

Sobre la dimensión cultural, se podría decir que a grandes rasgos habrían al menos dos formas de comprender lo cultural, la primera es una visión tradicional o conservadora de la cultura que la define como algo delimitable, un aspecto diferenciador de otros grupos humanos (Cortez Ochoa, 2015), un conjunto de rasgos que coinciden en espacio y tiempo como forma de vida y código de conducta. Desde esta perspectiva estática, la cultura es susceptible de ser objetivada para su conservación, mientras se difuminan el contexto socio histórico y las relaciones de poder, las dinámicas al interior de los grupos humanos y la relación con procesos económicos, políticos y sociales de mayor alcance, de interés para la segunda postura dinámica, equivalente a la propuesta de Briones. Esta perspectiva dinámica, no niega la especificidad de cada cultura, pero sí niega que sean delimitables e independientes, la cultura no sólo sintetiza la manera en que los grupos se distinguen entre sí, sino también el ordenamiento al interior, el énfasis se pone en la articulación de los elementos culturales con procesos históricos globales y de larga duración (Cortez Ochoa, 2015).

De estas formas de comprender lo cultural, se desprenden distintas formas de comprender las relaciones entre culturas. Las relaciones culturales desde la primera perspectiva tiende a reproducir islas culturales incomunicadas, mientras con la segunda tiende hacia el establecimiento de redes de comunicación, intercambio y cooperación. Las versiones más banales de multiculturalismo reproducen una aceptación autocomplaciente y una asimétrica noción de “tolerancia” hacia las minorías culturales y favorece la implementación de mecanismos de segregación, marginación o constitución de ghettos que promueven una falsa idea de separación o aislamiento entre grupos culturales y desvaloriza los denominadores interculturales dinámicos, es decir, una fragmentación social vista como sumatoria de diversidades o mosaico cultural, contrario a otras versiones del multiculturalismo que en su perspectiva dinámica de la cultura comprenden la comunicación intercultural y los denominadores comunes e incluso hibridación (Barabas, 2014).

Como lo identifica Barabas (2014) aunque el multiculturalismo y pluralismo cultural coinciden en el reconocimiento de los derechos a la diversidad cultural y el abandono del supuesto de los estados nación homogéneos y monoculturales, el multiculturalismo ha sido asociado con el fenómeno migratorio transnacional y con los grupos sociales que pasan a ser minorías étnicas en los ámbitos de migración (Barabas, 2014), por lo que ha sido considerada la ideología social-política de la globalización. Sin embargo, en América Latina, la noción de multiculturalismo ha tenido una configuración propia por las limitaciones que presenta para atender las demandas de las poblaciones negras o indígenas sus historias e identidades diferenciadas al interior de las sociedades y las hetero-adscripciones que reciben por parte de los sectores hegemónicos. Así un modelo que podría funcionar para la población migrante presenta serias limitaciones cuando se trata de población históricamente oprimida, como la indígena, precisamente por su anterior condición de “nación” y la existencia de normas y derechos preexistentes a la conquista (Kymlicka citado por López, 2009).

Debido a ello, desde algunas posturas como la de Barabas (2014) se prefiere reservar el término pluralismo cultural en referencia a los pueblos

originarios. El pluralismo cultural de derecho como gobernanza de la diversidad, no sólo aboga por el reconocimiento de la pluralidad de hecho, la existencia de la diversidad cultural en un ámbito determinado que ya existe en muchas constituciones nacionales, sino por la convivencia respetuosa y la comunicación igualitaria entre las culturas alternas dentro de los estados nacionales (Barabas, 2014). Desde esta perspectiva la interculturalidad es considerada como la dinámica de las relaciones que se establecen en el contexto de la diversidad cultural (Barabas, 2014), especialmente empleada en la educación indígena bilingüe intercultural en toda América Latina en respuesta a la imposición de políticas educativas asimilacionistas e integracionistas (Barabas, 2014) y el desgaste del proyecto modernizador de los estados nacionales basado en la homogeneización cultural y lingüística (Pérez, 2009).

### **0.3. Educación superior convencional.**

En las últimas tres décadas, las luchas e iniciativas de los pueblos indígenas y afrodescendientes en varios países latinoamericanos han dado lugar a la creación de universidades y otros tipos de instituciones de educación superior. La creación de estas otras instituciones responde a las dificultades que las instituciones de educación superior convencionales enfrentan para atender la demanda heterogénea insatisfecha. En la distinción de Mato (2019), las instituciones de educación superior convencionales son aquellas que no han sido creadas especialmente para responder total o parcialmente a las propuestas o demandas de los pueblos indígenas y afrodescendientes. En contraposición, la denominación de universidad indígena se da para aquellas que han sido creadas y son gestionadas por organizaciones y/o referentes de dichos pueblos y la denominación de interculturales para designar a aquellas universidades u otros tipos de IES que han sido creadas por agencias gubernamentales o no gubernamentales para responder especialmente y no exclusivamente, a demandas o propuestas de dichos pueblos (Mato, 2019).

A modo general, entre las principales dificultades que encuentran las IES convencionales para responder a las demandas de los pueblos indígenas se encuentra que las actuales estructuras académicas siguen respondiendo a un modelo elitista excluyente resistente a los cambios y a la diversificación, con un funcionamiento rígido y desvinculado del mundo social y productivo, lo que no le permite atender a las habilidades, intereses y motivaciones de una población estudiantil cada vez más extensa y heterogénea (Tünnermann, 2003) El reconocimiento multicultural de los Estados no ha servido para que al interior de las IES se valore la diversidad, más allá de vagas consignas, luego se considera que la universidad latinoamericana sigue anclada al servicio del aseguramiento del modelo civilizatorio occidental y la legitimación del poder colonial que consagra la “superioridad” europea y la “inferioridad” de la raza “india” y “mestiza” (Estermann y Tavares, 2015) y el mantenimiento de una serie de presupuestos que se resisten a la crítica.

Una de las mayores críticas a las universidades coloniales es la reproducción del status quo, a través de mecanismos tales como: la relación del

saber con el poder y la configuración de élites del conocimiento expertas al servicio de beneficios individuales; la pretensión de objetividad universalista, la compartimentalización del conocimiento y la producción de especialistas desarticulados, desubicados y desvinculados de la sociedad civil e incommunicados con otras áreas del saber; la predominancia de la visión e ideología androcéntrica; el privilegio del texto escrito y los métodos analíticos en la cultura universitaria; la consolidación de un mercado de los saberes con competidores y “productores” (Estermann y Tavares, 2015), en donde la diversidad de conocimientos que no se ajustan a los fines del mercado queda excluida.

Sin embargo, en las últimas décadas varias IES de la región han emprendido distintas modalidades de colaboración intercultural atendiendo a su autonomía y el enfrentamiento de desafíos contemporáneos en cuestiones de calidad, pertinencia y relevancia social (Mato, 2019). De la consolidación y el sostenimiento activo de modalidades de colaboración intercultural depende que las universidades convencionales respondan a los intereses de los pueblos indígenas y afrodescendientes y a las normativas internacionales y nacionales vigentes (Mato, 2019). En este campo de experiencias se requiere sumar voluntades, vinculación de actores clave, el establecimiento de mecanismos eficaces para la participación de las comunidades, la recopilación de los aprendizajes de las experiencias de estudiantes y egresados, el fomento de la investigación, el uso de tecnologías, la construcción de relaciones de confianza y conocimiento mutuo (Mato, 2018b).

#### **0.4. Enfoque de interseccionalidad.**

La interseccionalidad como enfoque investigativo permite superar la consideración de la dominación desde una lógica aritmética de sumatoria de criterios de discriminación, lo que permite tener en cuenta “una variedad de dimensiones de diferencias construidas socialmente que son relevantes en diferentes contextos, urbanos y rurales, y referidos a distintos grupos poblacionales” (Viveros, 2023, p. 112). Desde esta perspectiva, se considera que la dominación es una formación histórica compleja, en donde las relaciones sociales pueden ser vistas como construcciones simultáneas de distintos órdenes de clase, género y raza en los diferentes contextos sociales y las posibilidades de extender o reducir una faceta particular de la identidad de los agentes sociales responden a un contexto determinado (Viveros, 2016). Desde este enfoque no se trata de asumir el mantra multiculturalista raza, género, clase, sexualidad, sino “el reto es preservar “el principio de apertura a las diferencias como una condición y no como un límite de la interseccionalidad” (Purtschert y Meyer citadas por Viveros, 2016, p. 15). El abordaje interseccional de las categorías permite mantener una perspectiva ampliada, ya que es “una buena herramienta para orientar el análisis empírico porque previene reduccionismos” (Bottici citada por Viveros, 2023, p. 126) en la comprensión de las asimetrías sociales.

## **1. Movilidad social y democratización en la educación superior convencional en América Latina.**

### **1A. Apoyos a estudiantes del Programa Interacciones Multiculturales.**

En el 2009 la UEC y el ICETEX<sup>2</sup> firmaron un convenio de cooperación interinstitucional con el objetivo de garantizar que estudiantes pertenecientes a diferentes comunidades indígenas de Colombia pudieran continuar sus estudios de educación superior en cualquier programa académico<sup>3</sup>, con condiciones de reconocimiento y respeto de sus lógicas, formas de vida, valores y saberes. Tal convenio facilita el acceso y la permanencia de los estudiantes indígenas en los programas de pregrado de la UEC mediante el otorgamiento de 60 cupos para el cubrimiento de la matrícula total, un 50% a cargo de la UEC y el 50% restante mediante subsidios no reembolsables por parte del ICETEX, sujeto a la disponibilidad de recursos de la Entidad y siguiendo los requisitos de ingreso establecidos en el artículo 14 de la Ley 30 de 1992 como es poseer el título de bachiller y la presentación del Examen de Estado para los programas de pregrado. Dicho convenio se establece posterior a una serie de encuentros entre funcionarios/as de ambas instituciones, en medio de una crisis y la suspensión del Fondo Comunidades Indígenas Álvaro Ulcué Chocué<sup>4</sup>.

La UEC asume los compromisos de divulgación, selección, apoyo académico, seguimiento y verificación de la certificación de la comunidad de origen y delega la responsabilidad del cumplimiento de este convenio principalmente al PIM de la FCSH. Sin embargo, ante las presiones de las autoridades educativas a nivel nacional para incorporar mecanismos de seguimiento a la permanencia estudiantil, se le otorga a los DBU el liderazgo del seguimiento a los factores asociados a la deserción en cada institución. Luego en esta primera etapa, como DBU junto integrantes del PIM, identificamos algunas dificultades que afectan la permanencia como el sostenimiento y la vulnerabilidad económica para garantizar la alimentación, el alojamiento, el transporte, ingresos laborales, entre otros; el desconocimiento de la cultura académica y la insuficiencia en competencias lingüísticas/académicas; las limitaciones en el acceso a servicios de salud en la ciudad; baja integración y aislamiento social. También se identificaron algunas propuestas para la atención a ellas como el

---

<sup>2</sup> Entidad del Estado que apoya la educación superior a la población con menores posibilidades económicas y buen desempeño académico a través del otorgamiento de créditos educativos y su recaudo.

<sup>3</sup> Administración de empresas; Administración de empresas turísticas y hoteleras; Ciencias sociales y humanas; Comunicación social - periodismo; Contaduría pública; Derecho; Economía; Estudios del patrimonio cultural; Finanzas, gobierno y relaciones internacionales.

<sup>4</sup> De acuerdo con la página del ICETEX, "El Fondo Comunidades Indígenas - Álvaro Ulcué Chocué facilita el ingreso de los indígenas colombianos a programas de pregrado y posgrado. Tiene como objetivo promover el etnodesarrollo y el crecimiento integral de las comunidades a través de la formación y capacitación de sus miembros para integrarlos al desarrollo nacional y mejorar sus condiciones dentro del territorio nacional".

acompañamiento psicológico, los seguimientos (tutorías e inasistencias); la ampliación de servicios institucionales (Equipos, internet, salas); la incorporación de estrategias de etnoeducación y seguimiento a los trabajos comunitarios.

Ante esto, como DBU se asume el compromiso de revisión de las dificultades y las propuestas no académicas y la derivación de las académicas a las facultades y departamentos pertinentes. Como estudiantes del PIM ya recibían el apoyo de bonos de alimentación mensuales y oferta de servicios dirigidos a la totalidad de la población estudiantil en salud, actividad física, recreación, adaptación, expresiones artísticas, entre otras. Sin embargo, hasta ese momento no había un mayor interés en la reducción de la deserción estudiantil, a pesar de que desde el Ministerio de Educación Nacional se empezaba a divulgar documentos sobre las capacidades de retención de las instituciones y las variables asociadas a la persistencia estudiantil, enfatizando en que cada estudiante que abandona sus estudios representa una oportunidad perdida para otro que persista en ellos (MEN, 2009). También las facultades de economía de las distintas universidades comenzaron a elaborar estudios sobre el comportamiento de esta problemática en las instituciones a partir de la recopilación y el seguimiento de la información de la plataforma del Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior (SPADIES).

Posterior a este encuentro, vino el revuelo por el lanzamiento del SPP en el 2015 en el ámbito de la educación superior a nivel nacional, pues despertó acalorados debates respecto a la desfinanciamiento de la educación superior pública y la destinación de recursos públicos hacia las universidades privadas para cubrir los gastos de la matrícula de los/as beneficiarios/as del Programa, jóvenes llamados pilos<sup>5</sup> de grado once que obtuvieron puntajes sobresalientes en las Pruebas de Estado - Saber 11, sin los recursos económicos suficientes para asumir los gastos de matrícula para adelantar estudios universitarios en las universidades más destacadas del país. El SPP estaba integrado por dos criterios, por un lado, el mérito como criterio aceptable de justicia medido mediante puntajes en pruebas estandarizadas, y por otro lado, la competencia, al menos en dos niveles, entre IES a través del cumplimiento de los criterios de acreditación de alta calidad y entre estudiantes por el logro de los puntajes para obtener un cupo en las becas-crédito para estudiar en las universidades y los programas académicos de su preferencia.

Aunque en su momento algunas IES venían avanzando en materia de apoyos estudiantiles, la puesta en marcha del SPP aceleró la implementación de acciones entre las que se incluyeron, la sistematización de las alertas tempranas, las actividades de inducción, los apoyos académicos, el acompañamiento integral, los subsidios transporte, alimentación, o hospedaje, entre otros. Con cada cohorte del SPP, se incrementó el número de IES que ampliaron su capacidad para el cumplimiento de los requisitos de calidad para la recepción de estudiantes SPP, de modo que, al interior de las IES, también se generaron cambios, especialmente, en cuanto al bienestar estudiantil. En el caso de la UEC, la acreditación de alta

---

<sup>5</sup> Se utiliza la palabra pila o pila en este caso para jóvenes que se destacan por su rendimiento académico y altas aspiraciones académicas.

calidad le permitió recibir estudiantes del SPP desde la primera cohorte, sin embargo, también se plantearon debates en relación con las capacidades institucionales para la atención a la población beneficiaria y por esta razón, mientras otras IES se disponían a recibir el mayor número posible de beneficiarios/as, la UEC en la primera convocatoria define el máximo de 60 admitidos/as, tal vez teniendo como referencia la experiencia del PIM.

En este sentido, se podría decir que el SPP también puso la mirada sobre el PIM. El SPP como estrategia de búsqueda del mérito en un contexto de amplias desigualdades socioeconómicas, se convirtió en un medidor de la calidad educativa, de la educación básica y media, de los distintos departamentos y municipios del país y la valoración de aquellos que estaban cumpliendo con la tarea educativa y la preparación de sus estudiantes para las pruebas estandarizadas. Como era de esperarse, en la primera versión del SPP, los lugares con mayor número de estudiantes beneficiados/as fueron Bogotá, Antioquia, Atlántico y Santander, las regiones más prósperas que ofrecen las mejores condiciones para la educación a nivel nacional. Por esta razón, para las versiones posteriores se procuró mejorar el mecanismo de selección para darle oportunidad a las regiones más olvidadas del país como las regiones habitadas por buena parte de las poblaciones indígenas, afrodescendientes, rom, palenqueras y raizales.

El énfasis en los/as estudiantes meritorios/as del SPP durante los cuatro años de su duración impulsó el mejoramiento en el desempeño en las pruebas, sin embargo, no procuró un plan para la atención a las necesidades de aquellos estudiantes no meritorios o a la financiación de la educación pública trasladando recursos públicos necesarios para su sostenimiento hacia las instituciones de educación superior privadas. Sin embargo, independientemente de las argumentadas críticas al SPP que derivaron en su no renovación pasado el cumplimiento con los 40.000 cupos prometidos, el SPP se convirtió en un hito a nivel nacional en materia de los programas de apoyo estudiantil y la necesidad de políticas educativas focalizadas para garantizar la permanencia de estudiantes “no tradicionales” o de primera generación en las universidades, así como removió a las universidades en relación a su compromiso con la atención a las desigualdades socioeconómicas.

Sin duda, la atención a la población SPP permitió la ampliación de las capacidades administrativas de todas las IES y la UEC y la adquisición de aprendizajes para el análisis de la permanencia y la renovación del trabajo que se venía realizando con el PIM y el apoyo a la permanencia de sus integrantes. En un análisis general, los requisitos exigidos para el mantenimiento de la beca/subsidio eran el cumplimiento de los criterios académicos definidos por las facultades, el acatamiento del reglamento estudiantil de la Universidad, la asistencia a las actividades programadas por el PIM, la realización semestral de los trabajos comunitarios, el trámite de renovación del crédito con el ICETEX y el sostenimiento en la ciudad. Los requisitos definidos por cada facultad procuraban el mantenimiento de un promedio superior a 3.4, en el rango de 0 a 5, repitencia limitada y demostración de suficiencia en español e inglés, en algunos casos. Respecto al promedio, no era usual que estudiantes del PIM tuvieran un promedio

superior a 4 desde el primer semestre, lo que significa que desde el primer semestre entraban en riesgo de deserción. Así mismo, la beca/subsidio no cubre el pago por la repetición de materias, luego en estos casos, los pagos correspondientes se asumen con recursos propios. En cuanto al idioma español, aunque desde el 2009 la FCSH ofrece cursos de apoyo para el español se viene observando que los/as estudiantes cada vez llegan a la Universidad con menores competencias lingüísticas.

Siguiendo solamente los criterios de desempeño académico se podría decir que hasta ese momento (2017), los resultados del PIM no cumplían con las expectativas generales, se presentaba deserción precoz y temprana, cambios de programa académico, promedios en periodo de prueba, repitencia de materias, prolongación del tiempo en la culminación de estudios, baja graduación, abandono por múltiples circunstancias. En algunos programas académicos preferían no recibir nuevos estudiantes anticipando el bajo rendimiento y el incumplimiento con las exigencias académicas, lo que conllevaba a que la mayoría de estudiantes del PIM tuvieran que ingresar a los programas ofrecidos por la FCSH (antropología, psicología, sociología, historia, trabajo social, geografía, excepto filosofía). Algunas de las preguntas que me rondaban en ese momento eran la suficiencia de los apoyos ¿Cómo se definen los límites de los apoyos? ¿Siempre son insuficientes? ¿Aplica para este caso asumir la responsabilidad individual de los/as beneficiarios/as? ¿Cómo se miden las capacidades de las universidades para la atención de estudiantes afectados/as por la ampliación de las desigualdades socioeconómicas y educativas?

Teniendo en cuenta estos análisis, como DBU se propuso, primero, la realización de entrevistas con cada integrante del Programa para conocer más sobre sus trayectorias educativas y la experiencia en la Universidad y segundo, el acompañamiento al proceso de admisión para identificar y anticipar posibles apoyos para los/as aspirantes a la beca. Por su parte, el PIM el apoyo económico y logístico del DBU para retomar las salidas identitarias que habían estado suspendidas y hacían parte del cumplimiento de los objetivos centrales de este Programa. Sobre ambas iniciativas se profundizará en el siguiente apartado, al cierre de este primer capítulo.

### **1.1. Movilidad social y dependencia cultural en la Universidad de América Latina y el Caribe: Modelos, reformas y políticas.**

En este apartado se presenta una breve revisión de la institución universitaria en América Latina y el Caribe y algunos elementos que dan cuenta de su emergencia histórica, principalmente desde los estudios de Carlos Tünnermann, ensayista y político nicaragüense, iniciando en el periodo colonial bajo la influencia del imperio español (con excepción de Brasil), pasando por los procesos de independencia y los intentos de modernización, atravesando un ajetreado siglo XX entre movimientos estudiantiles y la globalización del conocimiento y la economía de mercado. Todo ello le ha dado un protagonismo, pero al tiempo la ha sobrecargado de expectativas sociales que debe cumplir para conservar su vigencia en la sociedad contemporánea como institución de

administración de la cultura y el conocimiento que por mucho tiempo ha servido como instrumento para el ascenso social, la adquisición de privilegios y la ocupación de cargos de poder y decisión.

### **1.1.1. Las fundaciones universitarias bajo el modelo de las universidades españolas.**

Sin profundizar en las variadas motivaciones que pudieron estar detrás del establecimiento de la institución universitaria en el continente durante el período colonial, según Tünnermann (1991), la fundación temprana de universidades fue una excepción entre las potencias coloniales. Como toda institución social, se comprende que los rasgos fundamentales de las universidades obedecen al contexto socioeconómico y cultural en función del cual se comprenden sus propósitos y objetivos (Tünnermann, 2003), por lo que siguiendo el modelo de las afamadas universidades españolas de la época, para Estermann y Tavares (2015), las universidades del continente americano conservaron el espíritu del recién consolidado reino de España del siglo XVI y el estilo de las universidades medievales europeas con una estructura escalonada ascendente, iniciando por las artes liberales (Trivium<sup>6</sup>, quadrivium<sup>7</sup>), siguiendo por la medicina, el derecho hasta la teología, siendo el conocimiento de Dios por los hombres, en la filosofía escolástica, la cúspide de los conocimientos de la época.

La dominación y expansión del reino de España en el nuevo continente fue posible por el soporte de intelectuales españoles, entre sacerdotes y laicos facultados para la enseñanza, que migraron hacia el nuevo continente e impulsaron la fundación de una treintena de universidades distribuidas a lo largo del territorio americano con el propósito de defender la empresa colonial, la fe y la cultura española (Estermann y Tavares, 2015), garantizando la dependencia cultural de la metrópoli de la emergente clase criolla. En la perspectiva de Steger, citado por Tünnermann, estas fundaciones también deben ser comprendidas en el contexto global de la formación de un imperio y la expansión de las órdenes religiosas, principalmente las de dominicos y jesuitas (Tünnermann, 1991). Las primeras universidades fundadas en el continente fueron la Universidad de Santo Domingo en la isla Hispaniola (la Española) (1538), la Universidad de San Marcos en Lima (1551), la Universidad de México (1551) y la Universidad Santo Tomás de Santa Fe de Bogotá (1580).

La Universidad Alcalá de Henares y la Universidad de Salamanca, las más famosas de España y la tercera más antigua de Europa, fueron los modelos escogidos para la fundación de las nuevas universidades. La Universidad de Santo Domingo replicó el modelo de Alcalá de Henares sobre el esquema “convento-universidad” con mayor independencia del poder civil, mientras que la de Lima y México siguieron el modelo salmantino, inspirado en la Universidad de Bolonia, considerada la Universidad de estudiantes por su participación en los claustros de consiliarios. Aunque en su mayoría las universidades coloniales eran reales y pontificias, se distinguían entre oficiales y particulares, las oficiales eran

---

<sup>6</sup> Gramática, dialéctica y retórica.

<sup>7</sup> Aritmética, geometría, astronomía y música.

las universidades mayores, "reales" "estatales" o "públicas" por su dependencia de la Corona en su organización y funcionamiento, y las universidades menores las surgidas de los colegios conventuales (Tünnermann, 1991), distinción que se mantendrá a lo largo del tiempo moldeando lo que hoy conocemos como universidades públicas y privadas.

En general, las universidades coloniales fueron centros de estudios de españoles principalmente para hijos de españoles pertenecientes a la nobleza rural o clase media, llamados a ocupar los cargos de administrador de las encomiendas, propietario de las haciendas o integrantes de la burocracia media (Tünnermann, 1991); los hijos de españoles ricos venían en plan de enriquecerse a la mayor brevedad posible por lo que no buscaban emprender estudios que podían hacer en España en universidades de mayor prestigio (Tünnermann, 1991). La clase criolla que formaba parte del sector español de la sociedad, accedían al complejo cultural trasplantado en las nuevas ciudades del continente a través del requisito de la demostración de la pureza de sangre que estuvo en vigencia casi hasta el siglo XIX para el ingreso a los colegios y para el grado en las universidades. En menor proporción, a las universidades accedían estratos mestizos que buscaban integrarse al sector criollo y ocupar cargos de sacerdotes rurales, intendentes, concejales de pequeñas ciudades y empleados de la administración.

Por vía de excepción, algunos indios hijos de caciques principales tuvieron acceso a niveles inferiores de enseñanza, posibilidad que estaba restringida al indio del común como a otros componentes de las clases bajas de la sociedad (Tünnermann, 1991). De esta forma, y sin perder su esencia aristocrática, la universidad colonial favoreció en algo la movilidad vertical de individuos de talento provenientes del sector medio, económicamente acomodados (Tünnermann, 1991). Por lo que es de suponer que las posibilidades de movilidad vertical para otros sectores sociales eran remotas, por el mencionado requisito de pureza de sangre y posteriormente, la imposición de los estudios del Collegium, a cargo de la orden jesuita, con los que concedían el grado de bachiller y acreditaban la madurez para cursar estudios universitarios. Las posibilidades de alcanzar el título de doctor eran aún más remotas, dados los costos del ritual para la entrega de este título nobiliario, luego "ser rico e hidalgo eran condiciones necesarias para vestir capelo y usar borla" (Tünnermann, 1991, p. 39).

Tal y como estaba establecido, la transmisión de la cultura española se daba de tal manera para que cada sector recibiera los elementos necesarios para su dominación y productividad de acuerdo con las expectativas de la Corona y fortaleciendo los lazos de dependencia cultural de las clases más privilegiadas (Tünnermann, 1991). Siguiendo las opiniones de algunos investigadores, en la universidad colonial se encuentran las raíces mismas de la alienación y la dependencia cultural de los pueblos latinoamericanos (Tünnermann, 1991). Luego, las universidades coloniales cumplieron con la función social de formar las capas letradas criollas que rigieron la vida colonial a modo subalterno a la metrópoli, sirviendo a los intereses de la Corona, la Iglesia y las clases superiores de la sociedad, una tradición clasista que se podría decir que persiste en la mayoría de las universidades latinoamericanas (Tünnermann, 1991).

Aunque hasta el siglo XVII el número de fundaciones universitarias siguió incrementando, a la par acrecentaban los intentos de reforma, el escolasticismo que le dio fundamento quedó convertido en una serie de controversias estériles entre las distintas órdenes religiosas (Tünnermann, 1991). Entre los aspectos que despertaban estos intereses de reforma se encontraban la renovación de los planes de estudio, los mecanismos de nombramiento y rotación de los profesores, la introducción de la enseñanza experimental, la simplificación de las ceremonias de graduación, entre otras. Al mismo tiempo, el despotismo ilustrado de la Casa de Borbón va trayendo consigo un aire renovador de la enseñanza universitaria ante la evidente postración intelectual, produciendo un breve crecimiento en el desarrollo científico, especialmente notable en las matemáticas y la medicina, aún cuando la predominancia del pensamiento aristotélico-tomista en la enseñanza constituía un obstáculo para la introducción de los métodos experimentales (Tünnermann, 1991).

La renovación universitaria no fue un proceso homogéneo, varias de estas instituciones universitarias se mantuvieron coloniales incluso "fuera de la colonia" en un avanzado siglo XIX, conservando su carácter unitario y la visión integral del hombre, el mundo y la sociedad. La universidad colonial bajo la influencia de España aunque favoreció un mayor desarrollo en los campos de las artes y las letras, no fue de la misma manera con la investigación experimental y la filosofía moderna, como en el caso del modelo universitario alemán en la Universidad de Berlín, debido a la marginación que tuvo España de la Revolución industrial y científica (Tünnermann, 1991). Las universidades coloniales que se cerraron a la ciencia moderna, que no fueron pocas, perdieron relevancia en sus últimos años hasta que las repúblicas decidieron su futuro de renovación o clausura definitiva (Tünnermann, 1991). La última universidad fundada durante el período colonial fue la Universidad de León en Nicaragua el 10 de enero de 1812 (Tünnermann, 1991).

A modo general, la universidad colonial no tuvo ningún papel relevante en la evolución de las ideas y las instituciones, la enseñanza impartida en sus aulas tendría un propósito domesticador más que formativo (Tünnermann, 1991) y aunque las ideas modernas transitaron por las aulas, los estudiantes se mantuvieron al margen de la independencia, en raras ocasiones participaron activamente en las luchas, no como una expresión social de la gestación de un movimiento o manifestación crítica de la situación existente, sino de forma inducida desde afuera por jefes militares y oligarquías terratenientes criollas (Tünnermann, 1991). Los próceres de la independencia, en su mayoría militares, recibieron educación castrense e instrucción doctrinaria en centros universitarios o escuelas de guerra europeas. Como mencionan Estermann y Tavares (2015), las universidades coloniales fueron islas intelectuales en un mar agitado por olas de rebeldía y resistencia, luego sobre ellas no cayó la conciencia de reorganización de la sociedad colonial (Tünnermann, 1991).

### **1.1.2. El modelo francés napoleónico y la modernización de la universidad colonial.**

Durante el siglo XVII, con la influencia del reformismo borbónico, algunas universidades introdujeron ideas modernas, pero en su interior se mantuvieron fieles al estilo escolástico, por lo que poco a poco empezaban a ser percibidas como vestigios medievales que debían ser modernizadas y nacionalizadas para atender a las necesidades de las repúblicas nacientes. Con el asentamiento de una nueva élite criolla, las ideas revolucionarias que sostuvieron la independencia política colonial se desvanecieron bajo el manto de la estabilidad nacional, la élite española fue sustituida por una élite criolla, con los mismos apellidos y los mismos títulos de propiedad (Estermann y Tavares, 2015). Durante la primera centuria de la República y dando continuidad al periodo colonial, la Universidad continuó respondiendo a los intereses de las clases dominantes poseedoras del poder político y económico, pero ahora se encontraban divididas entre intereses conservadores y liberales (Tünnermann, 1991).

Estas divisiones condujeron a la división del Continente y del sistema universitario en dos sectores: el de carácter conservador y rural, ligado a la oligarquía terrateniente, opositores de los intentos modernizadores de la Ilustración borbónica, y el de carácter liberal y urbano ligado a la burguesía comercial (Steger citado por Tünnermann, 1991). De esta doble vertiente, surgen las divisiones entre las universidades católicas, anteriormente vinculadas con las órdenes religiosas y las universidades nacionales, antiguas universidades estatales (Steger citado por Tünnermann, 1991). La aspiración de los criollos de establecer relaciones comerciales con Europa vino a reforzar la situación de dependencia de las sociedades latinoamericanas, ahora sociedades agroexportadoras orientadas hacia el aprovisionamiento de productos primarios a las metrópolis (Tünnermann, 1991) y desde esta perspectiva, la universidad republicana tendería a la estabilidad del Estado para el reforzamiento de las relaciones comerciales y el cumplimiento de las funciones del Estado (Tünnermann, 1991).

La imitación del modelo francés escogido para la renovación de la universidad colonial, careció de autenticidad y conveniencia frente a las demandas sociales americanas, escuelas profesionales para el desempeño de cargos públicos bajo el dominio de los sectores oligárquicos de la sociedad, sin proyección social y reforzando el distanciamiento con el pueblo iletrado (Tünnermann, 2003). Esta universidad destinada en su país de origen para servir al desarrollo de la sociedad capitalista, no podía contribuir al desarrollo autónomo de los países latinoamericanos, según Tünnermann (2003), la importación del modelo profesionalista inspirado en el contexto socioeconómico y político francés resulta en perjuicio del sentido de la universidad al expulsar hacia las academias científicas, la escasa investigación que se estaba haciendo y el arraigo de la ciencia en los países latinoamericanos (Tünnermann, 1991). En su énfasis profesionalista, la universidad pierde la posibilidad del progreso en la ciencia y la cultura, ya que cualquier estudio que no tuviese una aplicación inmediata no era digno de ser incluido en la enseñanza universitaria (Tünnermann, 1991).

Hacia finales del siglo XIX, la universidad no podía producir otra cosa que una intelectualidad literaria, basada en la imitación de lo que se hacía en el continente europeo, el espíritu escolástico heredado de la colonia y el apego a las

ideas filosóficas más modernas, producen una forma de pensar que podría llamarse "escolasticismo científicista", en donde el método escolástico no fue sustituido por el método científico, sólo se sustituyen los grandes pensadores de la antigüedad y los grandes padres de la Iglesia, por los filósofos del modernismo científico que imperaban en Europa y en este sentido, se acepta la ciencia, pero en forma literaria; no en la apropiación del método científico y su exigencia experimental para la verificación de los hechos (Tünnermann, 1991).

El modelo clásico de universidad nacional latinoamericana tuvo como su mejor exponente a la Universidad de Chile fundada en 1843 por Andrés Bello, un modelo que sustituye el clérigo por el abogado formado en derecho romano y código civil, inspirado en el código napoleónico (Tünnermann, 1991) La "Universidad de abogados" era considerada una universidad "urbana y adecuada" al siglo frecuentada por los hijos de las clases dominantes. Este mismo modelo fracasó en Bolivia, pues su actitud europeizante le lleva a mirar lo indígena con desprecio como un símbolo del atraso del país que debía ser superado, e incluso establece barreras en el acceso a los mestizos, en un país eminentemente rural y campesino. En México, tuvo su mejor exponente en la Universidad Nacional de México refundada por Justo Sierra en 1910, luego de sucesivas clausuras y reaperturas como lo sufrieron buena parte de las universidades de esta época, la cual apelará a la expresión de lo "mexicano", siguiendo el lema de José Vasconcelos: "Por mi raza hablará el espíritu" (Tünnermann, 1991).

### **1.1.3. El movimiento estudiantil de la Universidad de Córdoba y la demanda de autonomía.**

Los cambios sociales que empezaban a experimentarse en América Latina a finales del siglo XIX por cuenta de la creciente urbanización, la expansión de la clase media y la incipiente industrialización despertaron nuevas exigencias sociales que no encontraron respuestas al interior de las universidades latinoamericanas, conservadas aún coloniales con aspiraciones profesionistas para el ejercicio del control estatal, la administración y la función pública. En Argentina, se encontraba una institución universitaria carente de autonomía, al servicio de una asentada élite criolla encerrada en sí misma que concentraba los poderes económico, político y cultural del país. La Universidad Nacional de Córdoba, la más antigua del país, fundada en 1613, fue el escenario de la gestación de un movimiento estudiantil sin precedentes que se origina a partir de una convocatoria a huelga general el 31 de marzo de 1918 por parte de estudiantes de los programas de Ingeniería, Medicina y Derecho, inconformes con la anquilosada tradición universitaria y en solicitud de cambios en el profesorado.

Posteriormente, estas anteriores inconformidades se convierten en un pliego de peticiones orientado hacia la democratización de la universidad, la reforma y actualización de los planes de estudio y los concursos públicos para la provisión de cargos (Marsiske, 2018). Sin embargo, ante la falta de atención a estas demandas por parte de las autoridades universitarias correspondientes, se produjo la intervención del gobierno del Estado, en cabeza de Hipólito Yrigoyen, para la búsqueda de una salida a la crisis. Con la primera intervención, se logró la

reanudación de las clases para el 19 de abril y la convocatoria a elecciones para el cambio de directivas, pero la inconformidad de los estudiantes ante el resultado de las elecciones desencadena una huelga general que pronto adquiere carácter nacional, dando lugar al Primer Congreso de Estudiantes convocado por la Federación Universitaria Argentina.

Durante el Congreso se redacta un proyecto de ley para la democratización de la enseñanza, la libertad de cátedra, las cátedras paralelas, la docencia libre, la periodicidad de cátedra para su renovación y actualización, los concursos públicos para la provisión de cargos, la publicidad de los actos universitarios, y la aplicación necesaria del método científico (Marsiske, 2018). Aunque algunas de las demandas planteadas se venían discutiendo desde tiempo atrás en diferentes escenarios de debate, el movimiento espontáneo de Córdoba representó un punto de partida para el proceso de reforma de la universidad latinoamericana destinado a la adecuación de un esquema universitario a las necesidades del continente (Marsiske, 2018). Con la segunda intervención del gobierno de Estado, los estudiantes lograron la reforma de los estatutos y se incluyeron dos de las principales proposiciones del Congreso de estudiantes: la docencia libre y la participación de los estudiantes en el gobierno de la Universidad (Marsiske, 2018).

A pesar de que el movimiento de Córdoba no consiguió la transformación deseada para la universidad se dieron algunos pasos firmes en ese camino. Para Darcy Ribeiro citado por Tünnermann (2003), las innovaciones más importantes de Córdoba fueron: la erradicación de la teología, la diversificación de las modalidades de formación profesional, la búsqueda por institucionalizar el cogobierno y la implementación de la autonomía de la universidad en relación con el Estado. También, alcanzó algunos logros en cuanto a la libertad docente, la modernización de los sistemas de exámenes y la democratización con la gratuidad de la enseñanza superior pública (Tünnermann, 2003). Con la Reforma de Córdoba se creó una nueva conciencia universitaria y social que fue madurando en el intercambio de ideas y el flujo de corrientes ideológicas distintas en la búsqueda de una respuesta americana al problema de la universidad y la sociedad, un movimiento encaminado a democratizar las universidades latinoamericanas que ha contribuido a darle su fisonomía propia (Tünnermann, 2003).

#### **1.1.4. La educación superior en América Latina ante los desafíos del siglo XXI.**

Como antecedentes, en el contexto internacional de la Reforma de Córdoba, la Primera Guerra Mundial puso en crisis el sistema de valores occidentales mientras la Revolución mexicana de 1910 y la Revolución Rusa de 1917 ampliaron las perspectivas políticas y las esperanzas sociales para América Latina (Marsiske, 2018). Las demandas de Córdoba en este clima internacional se fueron expandiendo e instalando por toda la región asegurando algunos avances, durante un periodo convulsionado entre guerras y cambios en los centros de poder global, teniendo una influencia que también se sentirá en la educación superior en otras latitudes en décadas posteriores (Tünnermann, 2003). Las protestas en las

décadas sesenta y setenta, el Mayo Francés y las agitaciones al interior de los campus de las universidades estadounidenses, en el marco de la lucha por los derechos civiles y la oposición a la Guerra de Vietnam, en América Latina dan lugar a protestas estudiantiles amplias y simultáneas en países como México, Brasil y Uruguay (Dip, 2023).

En el cumplimiento de los cincuenta años de la Reforma de Córdoba, al interior de los movimientos estudiantiles se preguntaban por su vigencia, varios sectores señalaron que en sí misma no bastaba, otros que estaba caduca y que por ello se hacía necesaria una inserción de los estudiantes en movimientos o apuestas políticas más amplias por el cambio social (Dip, 2023). La incidencia de Estados Unidos en las políticas educativas de países como Brasil, Chile, Honduras, Colombia y Venezuela y el famoso “Informe Atcon” que proponía que los centros de enseñanza fueran formadores de técnicos al servicio del mercado y la erradicación de la participación política de los estudiantes fueron el centro de las críticas (Dip, 2023). La propuesta de que las instituciones educativas debían mantenerse con sus propios fondos, sin recibir ningún tipo de financiamiento por parte del Estado, llevaron a que desde algunos sectores del activismo estudiantil se propusiera retomar o actualizar el principal legado de la Reforma de Córdoba, el cogobierno y la autonomía universitaria (Dip, 2023).

La crisis económica que experimenta América Latina a finales de los setenta destapa la incapacidad de los gobiernos para mantener los niveles de financiamiento que requería la educación superior pública para cubrir las nuevas demandas sociales (Rama, 2006). Por ello, la atención a estas demandas se lleva a cabo a partir de una fuerte diferenciación de las instituciones y la calidad de los servicios educativos, en donde la educación pública establece nuevas restricciones de acceso sujeto a la disponibilidad de cupos y exámenes de conocimiento, mientras el sector privado mediante los costos de las matrículas fueron moldeando circuitos diferenciados de calidad, un complejo modelo binario - público y privado, de alta y baja calidad, universitario y no universitario. La ampliación de la cobertura que paradójicamente favorece el acceso de nuevos sectores sociales se produjo a través de una fuerte diferenciación por sectores sociales y niveles de calidad de la educación, la instalación de mecanismos de exclusión sin los niveles de calidad deseados y el deterioro global de las certificaciones (Rama, 2006).

En la Conferencia Mundial de Educación para Todos en Jomtien en 1990 se promulga la conveniencia de posicionar la igualdad de oportunidades en las políticas educativas (Reimers, 2000), la eliminación de las barreras a la demanda y la adecuación de la oferta educativa al sector productivo y la integración en la economía global (Reimers, 2000). Sin embargo, la reducción al gasto público y la inversión social, el incremento poblacional y la creciente desigualdad entre países en América Latina (Reimers, 2000), tuvo efectos significativos en el aumento de la pobreza y el deterioro de los servicios sociales, en la educación primaria, media y superior (Cepal, 1992). La necesidad de regular el funcionamiento de las instituciones universitarias y el establecimiento de mecanismos de aseguramiento de la calidad para atender el incremento significativo de la demanda estudiantil se asocia al rol renovado que se le concede a la educación superior en las

sociedades del conocimiento, sumada al desarrollo de nuevas tecnologías de información y comunicación como parte fundamental de la globalización económica y la creciente internacionalización (Rama, 2006).

La precariedad de los empleos y la incertidumbre respecto a la oferta laboral fue decisiva en despertar la necesidad por el incremento de los años de escolarización, impulsando un fenómeno de masificación de la educación superior expresada tanto en los niveles de competencia en los mercados laborales como en la disposición de los hogares a invertir mayores recursos económicos y tiempo para capacitación (Rama, 2006). De acuerdo con Tünnermann (2003), como efecto de la apertura a la globalización, no sólo los aparatos económicos y las empresas entran en competencia, también las condiciones sociales, los sistemas educativos y las políticas de desarrollo científico y tecnológico, "la carrera económica y geopolítica del siglo XXI es una carrera entre los sistemas educativos" (Gómez Buendía citado por Tünnermann, 2003, p. 112), lo que definió el protagonismo y la relevancia de la educación y la educación superior.

Ante este contexto, en la apertura de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior en 1998, el primer ministro de Francia, Lionel Jospin afirmó: "la economía de mercado es la realidad en la que actuamos. Pero no debe constituir el horizonte de una sociedad. El mercado es un instrumento, no la razón de la democracia" (Tünnermann, 2003, p.114). La creciente preocupación por la participación de las sociedades en la competencia global impulsó la necesidad de consolidar una agenda global para profundizar en la democracia, la cohesión social, la equidad y la competitividad internacional (CEPAL, 1992), con lo cual adquieren importancia los escenarios regionales e internacionales de discusión sobre educación y educación superior como las Conferencias Regionales y Mundiales que desde la década de los noventa empiezan a celebrarse cada decenio para hacer seguimiento a los avances y el enfrentamiento de antiguos y nuevos desafíos.

#### **1.1.4.1. Las Conferencias Regionales y Mundiales sobre Educación Superior (CRES y CMES)**

En el escenario global de la economía de mercado y la sociedad del conocimiento, la educación superior aseguró un lugar protagónico según lo dispuesto en el documento Políticas para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior realizado por la Unesco en 1995 (Tünnermann, 2008), lo que motivó la apertura a una serie de debates regionales dirigidos hacia la Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior de América Latina y el Caribe - CRES 1996 y la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (CMES-1998). Entre las tendencias de la educación superior compartidas en la región se encontraron la expansión de la matrícula, la persistencia de desigualdades y dificultades para la democratización del conocimiento, la restricción financiera a la educación superior pública, la multiplicación y diversificación de las instituciones en educación terciaria y la creciente participación del sector privado en la oferta educativa (Tünnermann, 2010).

La consideración de la educación superior como bien público fue uno de los principales debates de la CRES-1996, teniendo en cuenta que en este nuevo escenario se convierte en un instrumento clave para asegurar el desarrollo, la paz y la democracia, así como la formación de capacidades, la ampliación de oportunidades para todas las personas y la construcción de una sociedad justa “basada en la solidaridad, el respeto de los derechos humanos y el uso compartido del conocimiento y la información” (Tünnermann, 2008, p. 14 - 15). El concepto de educación permanente durante toda la vida, para todos y sin fronteras se asumió como una forma de diversificación con calidad con “métodos pedagógicos basados en el aprendizaje para formar graduados que aprendan a aprender y a emprender” (Tünnermann, 2008, p. 15), hacia una verdadera democratización del conocimiento, incluyendo la necesidad de promover una cultura informática sin deterioro de la preservación y el fortalecimiento de la identidad cultural de la región (Tünnermann, 2008).

Los conceptos de pertinencia y calidad se asumen como inseparables, al servicio de todos los sectores sociales dando prioridad a los sectores más desfavorecidos, articulado con las condiciones de los docentes, los estudiantes, los programas, los métodos didácticos, las tecnologías educativas y el espacio físico o ambiente pedagógico (Tünnermann, 2010). En cuanto a la cooperación internacional, se propone que deberá ser basada en el respeto, solidaridad y confianza, superando las asimetrías y redefiniendo los marcos de colaboración, de manera particular con las agencias internacionales de financiamiento y cooperación técnica (Tünnermann, 2010). Las restricciones financieras que siguen perjudicando la educación superior, exige el mejoramiento en la redistribución de los ingresos para favorecer a los sectores prioritarios y diversificar las fuentes de financiamiento, con la participación del Estado, la sociedad civil, las comunidades profesionales y empresariales para responder en forma conjunta a las necesidades de los diferentes componentes de la sociedad (Tünnermann, 2010).

En relación con la gestión institucional, se recomiendan cambios profundos en las estructuras académicas y organizativas para alcanzar un alto grado de agilidad y flexibilidad, así como la rapidez de respuesta y anticipación necesarias para encarar creativa y eficientemente un devenir incierto (Tünnermann, 2010) En general, las instituciones se conciben como,

centros aptos para facilitar la actualización, el reentrenamiento y la reconversión de profesionales, y ofrecer sólida formación en las disciplinas fundamentales junto con una amplia diversificación de programas y estudios, diplomas intermedios y puentes entre los cursos y las asignaturas. Asimismo, deben procurar que las tareas de extensión y difusión sean parte importante de su quehacer académico, cualquier persona, en cualquier etapa de su vida pueda regresar a las aulas encontrando siempre en ellas la oportunidad de reincorporarse a la vida académica y alcanzar nuevos niveles de formación profesional (Tünnermann, 2003, p. 251)

Por su parte, en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior para el Siglo XXI (CMES-1998) se definen unos principios fundamentales para promover las reformas necesarias (Tünnermann, 2010). De acuerdo con la Declaración de la

CMES 1998, entre los principios fundamentales se encuentran: la igualdad de acceso; el fortalecimiento de la participación de las mujeres; la investigación en los ámbitos de la ciencia, el arte y las humanidades y la difusión de sus resultados; la orientación a largo plazo de la pertinencia; el reforzamiento de la cooperación con el mundo del trabajo y la previsión de las necesidades de la sociedad; la diversificación para reforzar la igualdad de oportunidades; la introducción de métodos educativos innovadores: el fomento al pensamiento crítico y creatividad; y la valoración del personal docente en el proceso de aprendizaje activo centrado en los estudiantes (Tünnermann, 2008).

Tanto la capacidad de evaluar regularmente la eficacia y la rendición de cuentas se identifican como cualidades requeridas del oficio de la administración educativa, así como los procesos de evaluación institucional para el mejoramiento de la calidad y la incorporación de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información. La participación estudiantil se considera deseable en las cuestiones relativas a la enseñanza, la evaluación, la renovación de los métodos pedagógicos y los programas, en el diseño de las políticas y en la gestión de los establecimientos (Tünnermann, 2003). Las universidades en su rol de autoridades intelectuales de la sociedad y autonomía se encargan de analizar las nuevas tendencias y difundir activamente valores universalmente aceptados, y en particular la paz, la justicia, la libertad, la igualdad y la solidaridad. La disparidad entre países industrialmente desarrollados y en desarrollo, conlleva un esfuerzo en América Latina hacia el acceso de los pueblos indígenas, los miembros de las minorías culturales y lingüísticas, grupos desfavorecidos y personas con condiciones de discapacidad, considerando que “toda persona tiene derecho a la educación” y “el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos” (Tünnermann, 2010, p. 32).

Después de la CRES 1996 y la CMES 1998, el panorama de la educación superior en la región mostró algunos avances en el desarrollo de sistemas nacionales de evaluación y acreditación, el incremento del número de instituciones de educación superior y diversificación de sus modalidades, el incremento de redes académicas y asociaciones de universidades como instrumento de cooperación, el uso de las nuevas tecnologías de comunicación e información en el mejoramiento de la docencia e investigación, la internacionalización, y proyectos de cooperación entre la educación superior y el sector productivo (Tünnermann, 2003). Especialmente relevante el debilitamiento en las políticas de los organismos multilaterales que abogaban por la privatización de la educación superior y la restricción en el financiamiento de la educación superior pública (Tünnermann, 2010), además de renovados argumentos que elevaron el nivel de debate sobre los procesos de transformación e innovación universitarias.

En la Conferencia Regional de Educación Superior (2008) como preparación a la Conferencia Mundial de Educación Superior CMES-2009, se reiteró la necesidad de transformaciones profundas en la educación superior para ser considerada como uno de los ejes del desarrollo sustentable en cada país y el cumplimiento de los Objetivos del Milenio como horizonte de ruta. En la Declaración de la CRES-2008 se proclama la educación superior como “un derecho humano y un bien público social” que los gobiernos de Estado y las

sociedades en su conjunto deben garantizar con criterios definidos de pertinencia y calidad, por lo cual el financiamiento de las instituciones de educación superior públicas debe estar garantizada y su administración debe ser transparente (Tünnermann, 2010). También se señala la necesidad de incorporar enfoques de valoración de la diversidad humana y natural de la región como su fuente de riqueza<sup>8</sup>.

Con este propósito, se establecen lineamientos para producir cambios necesarios hacia la prevención de los bajos niveles de desempeño, el rezago y el fracaso estudiantil, la formación docente para la atención a las necesidades heterogéneas de la población estudiantil, la vinculación de la enseñanza activa con el ejercicio de la ciudadanía, el desempeño en el mundo del trabajo y al acceso a la diversidad de las culturas, la flexibilidad curricular para atender intereses y vocaciones particulares, el acceso a nuevas formaciones de grado de naturaleza polivalente y acordes con la evolución de las demandas en el mundo del trabajo. El avance hacia sistemas de educación superior fundados en la diversidad, la democratización, el pluralismo, la originalidad y la innovación académica e institucional sustentados en la autonomía universitaria, requiere la desconcentración y regionalización de la oferta educativa para procurar la equidad territorial (Tünnermann, 2010)

La pertinencia social en su vínculo con la calidad conduce al estudio de los problemas en contexto y la producción de conocimiento para la atención de los mismos en trabajo conjunto con las comunidades, favoreciendo el desarrollo y el bienestar de la región y su población. La educación superior debe asumir un papel insustituible en la superación de las brechas científicas y tecnológicas por lo que requiere de inversión pública en ciencia, tecnología e innovación y la formulación de políticas públicas y la participación de distintos actores sociales en la definición de prioridades y políticas educativas, sin menoscabo de la autonomía. Reiterando el legado de la Reforma de Córdoba, “la autonomía es un derecho y una condición necesaria para el trabajo académico con libertad, y una responsabilidad en el cumplimiento de la misión de cara a los retos y desafíos de la sociedad”. (Tünnermann, 2010, p. 41).

En la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (CMES-2009), denominada “Las nuevas dinámicas de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo” (Tünnermann, 2010), se ratificaron varias cuestiones anteriores de la Declaración de la CMES-1998 y la concepción de la educación superior como un bien público y la base para la investigación, la innovación y la creatividad, por lo que se insiste en la responsabilidad de los Estados para garantizar su sostenimiento y financiación, de cara a la recesión

---

<sup>8</sup> Especialmente relevante el apartado Cobertura y modelos educativos e institucionales, C3.

Se deben promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas. El reto no es sólo incluir a 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 (CRES, 2008, p. 4)

mundial. La educación superior enfrentada a la complejidad actual y futura tiene la función social de aportar un mejor entendimiento de los desafíos globales en sus dimensiones sociales, económicas, científicas y culturales, para fortalecer la respuesta de las sociedades a estos retos tales como la seguridad alimentaria, el cambio climático, el manejo del agua, el diálogo intercultural, la generación de energías renovables y la salud pública contenidos en los Objetivos de Desarrollo del Milenio.

Otros puntos destacables fueron la insistencia en la garantía de equidad de acceso y de éxito de los aprendices, el estímulo hacia el acceso de las mujeres y la creación de programas especiales de apoyo a jóvenes provenientes de los sectores pobres y las comunidades marginadas (Tünnermann, 2010). En cuanto al aseguramiento de la calidad en la educación superior contemporánea, se espera que sea un reflejo del involucramiento de todos los actores (Tünnermann, 2010) con el propósito esencial de cultivar en los estudiantes el pensamiento independiente, crítico y la capacidad de aprender durante toda la vida. El aseguramiento de la calidad requiere el reconocimiento de la importancia de atraer y retener al personal docente y de investigación, calificado, talentoso y comprometido (Tünnermann, 2010).

La autonomía es considerada requisito para el cumplimiento de las misiones institucionales con calidad, pertinencia, eficiencia, transparencia y responsabilidad social. La sociedad del conocimiento requiere que los sistemas de educación superior ofrezcan diversidad de opciones para atender las necesidades educativas de diferentes tipos de aprendices, en donde las instituciones privadas tienen un importante rol indispensable (Tünnermann, 2010), también tienen la tarea de mejorar sus programas para la formación de maestros y profesores para todos los niveles educativos. Los sistemas de investigación para promover la ciencia y la interdisciplinariedad al servicio de la sociedad requieren de mayor flexibilidad, las instituciones deben auspiciar áreas de investigación y enseñanza que respondan a los asuntos relacionados con el bienestar de la población, manteniendo un balance entre la investigación básica y la aplicada. La cooperación internacional debe nutrir el fortalecimiento de las capacidades de conocimiento nacionales de los países, asegurando diversas fuentes de pares académicos en los campos de la investigación y producción de conocimiento, a escala regional y global (Tünnermann, 2010).

La secuencia de crisis políticas y económicas cíclicas en el transcurso de este siglo, la profundización de la pobreza, las condiciones inhumanas de las migraciones masivas y la extensión de los niveles de desigualdad globales son un reflejo del fracaso en las “Metas del Milenio” como reconoce la Organización de las Naciones Unidas, asimismo del programa prioritario de “Educación para Todos”, en especial por la falta de compromisos políticos de muchos gobiernos signatarios. Como una nueva agenda global de ruta se plantean 17 metas interrelacionadas entre sí, para el logro de un desarrollo sustentable hacia el 2030 (Didriksson, 2020), llamados Objetivos de Desarrollo Sostenible. En los ODS se retoman los resolutivos de las CRES de América Latina y el Caribe y resalta la educación superior como un bien común y un derecho humano universal, lo que requiere garantizar su gratuidad para brindar soluciones a los más importantes y

trascendentes problemas de la sociedad, a través de la producción del conocimiento y la innovación (Didriksson, 2020).

La tercera Conferencia Regional de Educación Superior (2018), en el Centenario de la Reforma de Córdoba, refrenda los acuerdos alcanzados en las Conferencias anteriores y reafirma a la Educación Superior como un bien público social, un derecho humano y universal, con la convicción profunda de que el acceso y la democratización del conocimiento es un bien social, colectivo y estratégico y las IES ejercen un papel fundamental para la garantía de los derechos humanos, el buen vivir de los pueblos, la construcción de una ciudadanía plena, la emancipación social y la integración solidaria de la región. En esta Declaración, se insiste en el compromiso irrenunciable de los Estados para regular y evaluar el acceso universal, la permanencia y el egreso, atendiendo a una formación de calidad con inclusión y pertinencia local y regional. Las IES deben demostrar ser un medio para la libertad y la igualdad, sin discriminación, además deben constituirse en pilares de una cooperación para el desarrollo equitativo y solidario de la región<sup>9</sup>.

Las IES tienen un papel crítico y propositivo frente a la sociedad, el cual deben desempeñar en el ejercicio de su autonomía para seguir avanzando en la producción de conocimiento para garantizar el acceso a los derechos sociales básicos, al empleo, la salud, al agua potable y a la educación, entre otros y la reducción de las desigualdades económicas, tecnológicas y sociales, entre países y regiones. Para ello, se define una ruta crítica, un plan de acción y un conjunto de principios y prioridades para avanzar en las metas de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), especialmente el cuarto objetivo de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para toda la vida (Didriksson, 2020). Por parte de los Estados, se necesita una vigorosa política de ampliación de la oferta de educación superior, la revisión en profundidad de los procedimientos de acceso al sistema, la generación de políticas de acción afirmativas para lograr el acceso universal, la permanencia y la titulación y la educación superior sea un medio de igualación y de ascenso social y no un ámbito de reproducción de privilegios.

En el informe de Avance Cuatrienal sobre el Progreso y los desafíos regionales de la Agenda 2030 para el desarrollo Sostenible en América latina y el Caribe de la CEPAL (2019), el análisis del contexto mundial caracterizado de “hiperglobalización” se considera desfavorable para la existencia y permanencia de democracias estables y para el cumplimiento de los ODS, el sistema educativo mantiene mecanismos de exclusión y no ha alcanzado a desarrollar proceso de igualación de oportunidades, porque se han impuesto limitaciones económicas por encima de las acciones afirmativas, marcando una segmentación y estratificación de la calidad y la eficiencia de la oferta educativa (Didriksson, 2020). El combate frontal a la desigualdad requiere políticas que se sustenten en la acción y participación de los estudiantes, la realización de rupturas e innovaciones en los

---

<sup>9</sup> Especialmente relevante, el eje Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina y el Caribe.

tradicionales modelos de enseñanza, currículum, de investigación y docencia y como se aprobó en la CRES 2018, en un proceso de construcción de alternativas respecto a las 169 metas propuestas por los 17 ODS, para potenciar la soberanía científica y la solución a los más importantes problemas de la sociedad, la prosperidad y el buen vivir (Didriksson, 2020).

## **1.2. Democratización de la educación superior convencional.**

En el centenario de la Reforma de Córdoba, la democratización de la educación superior sigue siendo un anhelo en América Latina ante las crecientes disparidades en las condiciones socioeconómicas y los desafíos de las actuales condiciones globales. Del recorrido histórico de la institución universitaria se advierte que ésta ha servido como instrumento de movilidad social, asociado a la conformación de las élites, la transmisión de la cultura europea y el aseguramiento de privilegios, inicialmente para el sector criollo de la sociedad colonial americana, pasando por la cualificación profesional para la incorporación a la oligarquía y la administración estatal, y recientemente como mecanismo de clasificador del mérito y el aseguramiento del éxito en la competencia en el mercado global en la sociedad de la información y el conocimiento. En este sentido, la democratización ya no sólo significa la (des)elitización de la sociedad, sino el incremento de oportunidades para la supervivencia en un contexto económico y político desafiante, por lo cual debería estar garantizada como un derecho humano universal al alcance de todas las personas.

Las políticas educativas para la equidad y la inclusión desde mediados del siglo XX en la región privilegiaron la dimensión económica para el desarrollo, basadas en el fomento de la productividad y el ingreso al mercado laboral, a partir del siglo XXI, las políticas educativas han venido privilegiando la dimensión política incorporando la revalorización de la diversidad y la consideración de la educación superior como un derecho, sin discriminación. Estas políticas han permitido entrar a revisar las condiciones de calidad al interior de las instituciones educativas para producir la igualdad como una de las necesidades más apremiantes de las democracias latinoamericanas y remover las bases históricas que han posicionado a la educación superior en un lugar de privilegio, con el riesgo de que en esta tarea pierda el prestigio social y el valor de las certificaciones que otorga el mercado del conocimiento.

### **1.2.1. Perspectivas de justicia social y tendencias de la equidad en las políticas educativas.**

Las sociedades democráticas albergan en su interior desigualdades que han sido objeto de estudio desde múltiples perspectivas por el riesgo que representan para el sostenimiento mismo de las democracias. Esto ha despertado un interés por desenmarañar la dinámica entre igualdad y diferencia que están en la base de las discriminaciones al interior de los sistemas sociales y que históricamente han traído efectos negativos para determinadas categorías sociales. En el marco de la equidad, el tratamiento desigual es justo siempre y

cuando sea en beneficio de los individuos más desfavorecidos (discriminación positiva), lo que supondrían mecanismos para revertir desigualdades injustas que están por fuera del control o la responsabilidad de los individuos en los casos en que se presentan, y tratar igualmente a todos cuando no hubiera desigualdades (Medeiros y Diniz citados por Bolívar, 2012). Siguiendo a Amartya Sen, “el hecho de considerar a todos por igual puede resultar en que se dé un trato desigual a aquellos que se encuentran en una posición desfavorable” (Bolívar, 2012, p. 13), por lo que es preciso ir más allá de la igualdad formal.

Siguiendo al sociólogo francés Francois Dubet, dos grandes perspectivas de la justicia social conviven en las sociedades democráticas occidentales, la igualdad de posiciones y la igualdad de oportunidades. Ambas coinciden en el objetivo de reducir las inequidades sociales (Dubet, 2017), mientras la primera quiere reducir la distancia entre las diferentes posiciones sociales como en algunas sociedades europeas, la segunda prefiere luchar contra las discriminaciones que impiden una competencia con condiciones justas (Dubet, 2017), predominante en el ámbito anglosajón. Dubet (2017) se inclina por una igualdad de posiciones porque favorece a los más débiles e incluso facilita la movilidad social de la igualdad de oportunidades debido a que se vuelve un objetivo más alcanzable por la estrechez de los desplazamientos entre las distintas posiciones sociales, por lo que la movilidad social es más fuerte en las sociedades más igualitarias (Dubet, 2017; Sandel, 2021). Además, la igualdad de posiciones asegura que no se olvide la deuda con la sociedad, mientras que la concepción del solo mérito desarrolla el sentido de no deberle nada a nadie (Bolívar, 2012).

El interés en la igualdad de oportunidades reside en que si las barreras de clase se pudieran desmontar, todo el mundo tendría las mismas oportunidades de triunfar y obtener las consecuentes recompensas económicas, independiente de las adscripciones de raza, clase o género. En ese sentido, las personas podrían escalar tanto como su talento y esfuerzo les lleven y si las oportunidades fueran iguales para todos, quienes ascienden se merecen su éxito, lo que es coherente con el sueño americano (Sandel, 2021). La igualdad de oportunidades resulta atractiva porque fomenta la productividad y no discrimina sobre otra base distinta a los logros y resultados, también hay una cierta noción de libertad en el ser dueños del propio destino y no víctimas de las circunstancias (Sandel, 2021). Sin embargo, en su giro tiránico y en condiciones de desigualdad galopante y movilidad estancada, produce una serie de circunstancias que erosionan la solidaridad, desmoralizan a las personas desfavorecidas, socava la dignidad del trabajo y del trabajador no titulado y despoja de poder a los ciudadanos corrientes (Sandel, 2021).

Desde el liberalismo igualitario, la teoría de la justicia social del filósofo norteamericano John Rawls plantea que un sistema institucional justo no puede premiar o castigar la favorable o desfavorable posición de cada persona al nacer, sobre las cuales no tiene mayor responsabilidad (Bolívar, 2012). Luego sobre la base de un esquema de libertades iguales para todos, la existencia de desigualdades sociales y económicas sólo podrán ser justificadas siempre y cuando se cumpla, por un lado, con una igualdad equitativa de oportunidades en

donde la distribución de las posiciones sociales esté abierta a todas las personas en función exclusiva de su talento y esfuerzo, y por otro lado, un principio de la diferencia, orientado al mejoramiento de las condiciones de los desfavorecidos. Para el economista norteamericano John Roemer, la igualdad de oportunidades supone un “antes” y un “después”, antes de que comience la competencia deben igualarse las oportunidades, nivelación del campo de juego, pero una vez la competencia inicia son los individuos quienes se hacen responsables de su propio desempeño (Roemer, 1998), por lo que en la garantía de la nivelación del terreno de juego se asegura que los resultados corresponden al esfuerzo individual y no a las circunstancias (Roemer citado por Bolívar, 2012).

Desde el enfoque de capacidades del economista indio Amartya Sen, la igualdad de oportunidades debería ser evaluada en función de las capacidades y libertades, es decir, las capacidades que les permita a las personas incrementar los grados de libertad para elegir el modo de vida de su preferencia (Bolívar, 2012), lo que supone incorporar una perspectiva del desarrollo con base a las oportunidades de adquirir las capacidades que permitan llevar el modo de vida deseado. En su complemento, la filósofa estadounidense Marta Nussbaum propone algunas capacidades básicas como exigencias de una vida digna, un mínimo de justicia social que se le debe garantizar a todos los ciudadanos (Bolívar, 2012). La importancia de las teorías de justicia social, de acuerdo con Nussbaum, reside en su capacidad de movilizar a los actores sociales en su defensa y permanencia en el tiempo, además de ofrecer un tratamiento diferenciado de acuerdo a las asimetrías de poder y capacidades (García y D'Angelo, 2020).

Por su parte, para el filósofo y sociólogo alemán Axel Honneth y la filósofa norteamericana Nancy Fraser, la justicia social además de la dimensión económica, tendría una dimensión cultural que requiere un reconocimiento social y una dimensión política que requiere de representación para participar en las decisiones que les afectan (Bolívar, 2012). Mientras la primera está centrada en la distribución de bienes, recursos materiales y culturales, el reconocimiento se centra en el respeto y valoración de todas las formas culturales y la representación asegura que las personas sean capaces de tener una activa y equitativa participación en la sociedad (Bolívar, 2012). La teoría de la tridimensionalidad de la justicia de Michael Walzer, filósofo político norteamericano, propone la necesidad de independencia entre las tres esferas para combatir las nuevas injusticias que surgen cuando las desigualdades producidas en una esfera implican desigualdades en las otras esferas (Bolívar, 2012).

La educación en las diferentes perspectivas de justicia social ocupa un lugar destacado, para Sen la educación juega un papel de primer orden en el desarrollo de los pueblos en tanto que fin en sí mismo e insiste en que el nivel de desarrollo de un país debiera ser juzgado en función de las capacidades de sus ciudadanos, y no de los índices de ingreso o del PIB (Bolívar, 2012). Sin embargo, cabe resaltar que no hay una sola forma de entender la justicia social y educativa, algunas de las principales tendencias que se identifican en equidad educativa son: la igualdad de acceso, complementada con una revisión de la propia lógica del funcionamiento escolar para interrumpir el distanciamiento entre diferentes grupos

sociales; la igualdad de enseñanza que garantice una educación similar a todo el alumnado, complementado con un currículum y experiencias de enseñanza culturalmente valiosas; la igualdad de conocimiento y éxito escolar que asegure la compensación de las desigualdades iniciales; y la igualdad de resultados que no sólo asegure el mismo aprendizaje, sino las mismas consecuencias educativas para acceder al mercado de trabajo y a las posiciones sociales (Bolívar, 2012).

En relación con las políticas educativas, a modo general, éstas responden a las diferentes tradiciones de pensamiento político, por lo que las políticas de tendencia conservadora podrían oponerse a cualquier acción redistributiva del Estado o buscarían un sistema basado en el mérito, mientras que las políticas socialdemócratas, buscarían ir más allá de la meritocracia, garantizando que todos los estudiantes deben ser tratados por igual recibiendo la misma educación, independientemente de su talento o riqueza, y para los desaventajados se buscarían medidas compensatorias y mayores recursos, sin embargo, se considera que resultan siendo medidas superficiales porque no enfrentan las desigualdades socioeconómicas y del poder (Bolívar, 2012). Casi todas las políticas educativas suelen distinguir entre la educación obligatoria y la postobligatoria lo que indica el punto hasta donde debería ir la compensación o la nivelación de la cancha de juego (Bolívar, 2012).

### **1.2.2. Equidad e inclusión en la educación superior de América Latina.**

Para Darcy Ribeiro, entre otros intelectuales latinoamericanos, de acuerdo con Yuni, Melendez y Díaz (2014), el proceso de reforma universitaria latinoamericana con espíritu anti elitista debía orientarse hacia: el fomento de un alto nivel de enseñanza, la superación de la dicotomía entre la cultura vulgar y erudita y la construcción de una cultura común basada en la ciencia; la vinculación con las actividades productivas y los servicios, la formación práctica, realista y solidaria con las condiciones de existencia de las capas más pobres de la población; la democratización de los mecanismos de acceso a la Universidad, la superación del academicismo en la formación universitaria y en el diseño de los currícula y programas; la revisión del elitismo implícito en la jerarquización de las carreras, la reorientación de las actividades científicas y culturales como instrumentos de transformación del mundo y la garantía de participación de todos los profesores y estudiantes en la estructura de poder de la Universidad (Yuni, Melendez y Díaz, 2014).

Sin embargo, la ampliación de la cobertura en la educación superior en la perspectiva del economicismo educativo derivado del desarrollismo social y las teorías de capital humano, viene a reforzar su carácter instrumental para el crecimiento económico. Con la masificación de la escuela desde mediados del siglo XX, incrementa el interés del estudio por la relación entre educación y trabajo, la descentralización educativa y la expansión de la educación universitaria (Reimers, 2000). Posteriormente, el énfasis en la eficiencia en la gestión del servicio educativo y en los criterios de calidad, sumado a una baja inversión social en la denominada década perdida de los ochenta (Reimers, 2000), favorece la instalación de nuevas barreras y la proliferación de instituciones educativas de

menor calidad para atender el crecimiento de la demanda educativa. En la década de los 90, la orientación hacia la igualdad de oportunidades y la atención prioritaria a las oportunidades educativas de los hijos de los pobres, produjeron la reafirmación de iniciativas en educación superior para promover la equidad meritocrática y políticas focalizadas para estudiantes provenientes de grupos sociales históricamente en desventaja (Yuni, Melendez y Díaz, 2014).

También, se refuerza la privatización de la educación superior debido a la priorización del uso de los fondos públicos a la atención de la educación básica y al apoyo a jóvenes dotados de talentos con condiciones socioeconómicas limitadas. En la región surgen algunas políticas de acción afirmativa como las becas estudiantiles, orientadas a estudiantes de escasos recursos económicos a los que se les exige mantener ciertos niveles de rendimiento académico, como en el caso argentino y chileno (Chiroleu citada por Yuni, Melendez y Díaz, 2014). Al iniciar el siglo XXI, la generalización de las críticas a las reformas neoliberales en la educación produjo un reposicionamiento de la educación como un dispositivo capaz de convertirse en mecanismo igualador, derivando en algunas regiones en la creación de nuevas instituciones y una intensa estrategia de densificación territorial de instituciones de educación superior para garantizar el mínimo de educación y competencias para todos los individuos (Yuni, Meléndez y Díaz, 2014).

En este escenario, la inclusión y las políticas inclusivas reemergen como una construcción conceptual y política, y el cuestionamiento a la educación como instrumento de dominación que impone las formas de participación, los diseños institucionales y la construcción de un sujeto acorde con la sociedad imaginada, una perspectiva de inclusión que busca apartarse del sentido reproductor que implicaba la mera inserción de los individuos en un sistema expulsivo (Sverdlick, 2019). En este sentido, la inclusión no hace referencia a una situación o un estado social de los individuos, sino a una dinámica instituyente de lo social que requiere de una intervención activa desde las políticas públicas para intervenir sobre los procesos de exclusión de la lógica educativa hegemónica. La perspectiva inclusiva reconoce su politicidad en tanto que se propone revertir procesos, prácticas y racionalidades socio-institucionales excluyentes y generar condiciones que afirmen la existencia de todos los individuos sin distinción de raza, sexo y condición social (Yuni, Melendez y Diaz, 2014).

El reconocimiento de que la sociedad no es homogénea implica una revalorización de la diversidad, tradicionalmente asociada con obstáculos en la consolidación del estado-nación en sentido clásico. En el ámbito educativo, esta revalorización enfatiza el derecho al aprendizaje y a las condiciones necesarias para la obtención de resultados favorables, en el campo de la educación superior, la políticas inclusivas abren nuevos debates y reavivan otras discusiones y pugnas políticas sobre los alcances y sentidos de las instituciones universitarias en el contexto latinoamericano (Yuni, Meléndez y Diaz, 2014). Así mismo, la diferencia como principio que ordena, jerarquiza y establece relaciones de dominación, subordinación y subalternización se incorpora como parte de las políticas universitarias orientadas a determinados grupos sociales, tales como algunas políticas de acción afirmativa en relación a las personas afro o a las comunidades

indígenas y el creciente desarrollo de iniciativas como las universidades indígenas en varios países.

Algunas de las tendencias de la equidad en la educación superior en la región se han orientado hacia: la equidad en la oferta y la reducción de las brechas establecidas en la calidad de las diferentes instituciones, asegurando estándares mínimos en el desempeño de los graduados; la equidad en el acceso y la implementación de políticas de acción afirmativa para contrarrestar los efectos de la falta de oportunidades a los grupos más vulnerables de discriminación y exclusión social; la equidad de financiación y diferentes formas de participación de los estados en el sostenimiento de las universidades, subsidio de la oferta institucional o financiamiento a través de transferencias directas a los estudiantes; la equidad en la retención y las trayectorias educativas, orientada al rendimiento académico y a contrarrestar las diferencias en el capital cultural generando condiciones para la permanencia y el egreso, sin el sacrificio de la calidad y excelencia; y por último, la equidad en los procesos educativos y de enseñanza, dirigida a la reconstrucción de una cultura académica, la revisión de los procesos didácticos, pedagógicos y curriculares hacia la pertinencia y racionalidades inclusivas para una ciudadana justa y responsable (Yuni, Melendez y Díaz, 2014).

Como se mencionó, en las últimas décadas los países de la región se han implementado nuevos instrumentos de políticas públicas destinadas a lograr un mayor acceso y permanencia en la educación superior, sin embargo, no todas ponen en cuestión el papel que tienen los sistemas, las universidades e instituciones de educación superior en la reproducción misma de las desigualdades. Así mismo, enfrentan una serie de dificultades producidas por: a) la insuficiencia de datos que permitan realizar un diagnóstico preciso de las condiciones de exclusión, discriminación e inequidad en las IES; b) la ausencia de indicadores interseccionales que aporten una visión más precisa y detallada de los procesos de exclusión social; c) la escasez de expertos y expertas para desarrollar, planear, implementar y evaluar medidas de inclusión social y equidad con un enfoque interseccional en las instituciones de educación; d) la carencia de estrategias comunes para estandarizar los levantamientos de datos y el uso de indicadores interseccionales (Chan, García y Zapata, 2013).

De acuerdo con McCowan (2016), todos los sistemas de educación superior presentan dificultades para establecer un sistema sustentable de alta calidad y que ofrezca oportunidades para todos, así mismo, hay factores históricos específicos en cada contexto que producen diferencias en dimensiones de la equidad, afectando a su vez las estrategias adoptadas como respuesta (McCowan, 2016). Al igual que otros bienes, la educación superior ofrece unos beneficios que pueden ser intrínsecos, como lo es el valor de ser educado en sí, la adquisición de conocimientos y capacidades en un ámbito de estudio o la formación de habilidades y destrezas para el ejercicio de un rol determinado, pero más allá de eso ofrece unos beneficios instrumentales y posicionales dentro de los sistemas sociales relacionados con una amplia gama de funciones humanas como el trabajo, la participación política, la salud, etc, que favorecen el incremento de las oportunidades posicionales en relación a las oportunidades de los otros (McCowan, 2016).

Los procesos de cambio que se dan en la sociedad contemporánea necesariamente influyen en el quehacer de las universidades y de la educación superior en general. Si el conocimiento está llamado a desempeñar un rol central en el paradigma productivo de la sociedad contemporánea, cada vez se hará más necesario aspirar a la educación superior como un mecanismo de asegurar estos beneficios. Ante ello la educación superior enfrenta seis retos importantes: el reto cuantitativo; el reto de la pertinencia o relevancia de los estudios; el reto del equilibrio entre las funciones básicas de docencia, investigación y servicio; el reto de la calidad; el reto de la administración eficiente y el reto de la internacionalización. Tales transformaciones deben plasmarse en un rediseño curricular que combine elementos estructurales de la universidad para facilitar la interdisciplinariedad como la forma contemporánea de ejercer el oficio universitario (Tünnermann, 2003).

Como cierre de este capítulo y como parte de las discusiones regionales sobre la educación superior, el proceso de democratización deberá tener en cuenta que los principios declarativos sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe de la CRES 2018 en el Plan de Acción 2018 - 2028, destacan que la ES:

1. Es un bien público social estratégico, un deber del Estado, un espacio del conocimiento, un derecho humano y universal, y su ejercicio profundiza la democracia y posibilita la superación de las inequidades;
2. Es pertinente y con garantías públicas de procesos de aseguramiento de la calidad;
3. Es constructora del conocimiento como derecho humano universal y derecho colectivo de los pueblos, como bienes públicos sociales y comunes para la soberanía, buen vivir y emancipación de nuestras sociedades, y para el cimiento de la integración latinoamericana y caribeña;
4. Se define en su compromiso social, basado en la Responsabilidad Social Universitaria (RSU), la Responsabilidad Social Territorial (RST) y la Responsabilidad Social Territorial Transformadora (RST2);
5. Se fortalece en la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas de los pueblos indígenas, afrodescendientes y grupos de población frecuentemente discriminados;
6. Es autónoma como una condición imprescindible para que las instituciones ejerzan un papel crítico y propositivo de cara a la sociedad;
7. Responde a los objetivos de desarrollo sostenible de forma integrada dada la complejidad social, económica, política, educativa, cultural, lingüística, biológica y geográfica de la región de América Latina y el Caribe;
8. Es inclusiva al considerar en los sistemas e Instituciones de educación superior género, edad, situación socioeconómica, orientación sexual, discapacidad, religión, y situaciones de desplazamiento forzado (p. 9).

## **1B. Trayectorias educativas de los/as estudiantes PIM.**

Para el momento en que se propone la realización de las entrevistas a los/as integrantes del PIM en el 2017, el Programa estaba conformado por un

grupo entre 24 a 30 hombres y entre 28 a 30 mujeres en el rango de edad de 17 a 53 años, la mayoría vinculados/as a los programas ofrecidos por la FCSH, principalmente antropología, psicología y sociología. En total, se realizaron 46 entrevistas individuales con el propósito de indagar por distintos aspectos como sus trayectorias educativas y sociales, la experiencia desde la admisión e ingreso a la UEC, la adaptación a la ciudad y significados del logro universitario. Entre el grupo de entrevistados/as se encontraban estudiantes provenientes de 20 pueblos indígenas, de la zona norte, representantes de los pueblos wayuu, arhuaco, wiwa, kogui y kankuamo; de la zona oriente, de los pueblos sikuni y puinave; de la zona centro occidente, de los pueblos pijao, nasa y misak; de la zona suroccidente, de los pueblos pastos, inga y cofán; y de la zona sur amazónica, de los pueblos tikuna, yukuna, uitoto, macuna, andoque, nukak y cubeo.

Entre los principales hallazgos de las entrevistas, se encuentran trayectorias educativas interrumpidas debido a que en muchas regiones del país no existe la opción de cursar la educación básica completa, de modo que para culminar los estudios deben desplazarse a otros municipios e instituciones educativas. El panorama de la educación básica para las poblaciones indígenas es diverso, de acuerdo con estas entrevistas, se encuentra que en algunas regiones existen internados indígenas, en otras regiones se evidencia la influencia de colegios privados religiosos y en otras han surgido instituciones educativas denominadas agroecológicas o etnoeducativas administradas por las comunidades o al interior de los resguardos. En otros casos, los/as jóvenes se trasladan a Bogotá para cursar los últimos años de educación secundaria y media. Estas trayectorias educativas interrumpidas afectan la adquisición de conocimientos y destrezas, especialmente en matemáticas, español o inglés.

Vale la pena mencionar que algunos/as de los/as entrevistados/as ya tenían acreditaciones por parte de escuelas normales superiores o en licenciaturas en etnoeducación. También un pequeño grupo ya había estado vinculado parcialmente a otros programas de educación superior técnico, tecnólogo o profesional o ya eran egresados de universidades convencionales o propias. Otra parte de los/as entrevistados/as se dedicaban a trabajar en el campo o en la ciudad al momento de enterarse de la posibilidad de que podían ingresar a la Universidad sin cumplir con altos puntajes en las pruebas de Estado. Para la mayoría, el español ya se ha convertido en el idioma habitual, por temas de trabajo o estudio, pero aun así su dominio es insuficiente para cumplir con las exigencias de la UEC, nombrada por sus mismos/as estudiantes como el “Exterminio”. En general, la mayoría ve la necesidad de requerir los apoyos de la FCSH para alcanzar un mayor dominio del idioma, especialmente a nivel escrito. Algunos/as de los/as estudiantes provienen de regiones multilingües y conservan dos o más idiomas diferentes al español.

En las entrevistas se encuentra que la migración es una experiencia frecuente, produciendo el distanciamiento de sus parientes y comunidades, y la convivencia temprana con personas externas a sus grupos familiares o la experiencia de vivir solos/as desde muy jóvenes. Para algunos/as de ellos/as viajar a sus comunidades desde el centro del país y viceversa, puede llevarles alrededor de tres días o más, según las condiciones meteorológicas, en una

combinación de medios de transporte aéreo, terrestre y fluvial y un alto costo. Así mismo, muchas de estas comunidades se mantienen “desconectadas”, en el sentido en que no cuentan con redes de comunicación telefónica o internet. Algunos/as de ellos/as recién llegan a la ciudad sin conocerla previamente y la mayoría resuelve su estancia en cercanías a la Universidad, el centro y las localidades aledañas. Otros/as ya conocen la ciudad, incluso desde el nacimiento. Otros/as en cambio tienen la posibilidad de alojarse con algún familiar o persona cercana, lo que les implica largos trayectos diarios en el transporte público.

La Casa de la Comunidad Misak en Bogotá, por ejemplo, se ha convertido en un lugar de acogida para varios/as de ellos/as. Así mismo, las poblaciones de algunos pueblos indígenas han ido optando por constituir sus procesos organizativos en la ciudad y las principales organizaciones indígenas a nivel nacional han establecido nuevas sedes y varios/as de ellos/as se han vinculado a estos procesos organizativos. Para la mayoría, el acceso a los servicios de salud es limitado debido a que para la mayoría, las afiliaciones corresponden a Entidades Promotoras de Salud Indígenas EPSI de alcance regional y restricción en la prestación de servicios por fuera de sus comunidades, por lo que los servicios de salud básicos que ofrece el DBU adquieren una mayor importancia para los/as estudiantes que llegan a establecerse por primera vez en la ciudad. Para sus gastos, algunos/as de ellos/as trabajan en ventas, producen artesanías o reciben apoyos de familiares entre otros.

La mayoría de ellos/as admiten que no tenían conocimiento del Programa, ni de la UEC, ni de los programas académicos, ni se prepararon para el proceso de admisión, a la mayoría les tomó por sorpresa la información sobre el PIM y variadas son las historias de las casualidades que les permitieron acercarse al Programa, aplicar y ser elegidos/as, ya que hasta ese momento no se divulgaba ampliamente, más allá del voz a voz y una pestaña escondida sobre los convenios activos en la página del ICETEX. Según los/as estudiantes, el PIM ha significado una oportunidad única de acceso a la educación superior universitaria ya que varios/as de ellos/as manifiestan que no habían sido aceptados/as en las universidades públicas. También ha sido la oportunidad para hacerse preguntas sobre el ser indígenas, sus vivencias en territorio y las múltiples formas en las que se reconocen a sí mismos como parte de una diversidad de historias comunes, pero al tiempo de situaciones o dinámicas particulares.

Después del ciclo de entrevistas con los/as estudiantes, desde el DBU se apoyó la organización de la salida identitaria a la Laguna del Cacique Guatavita<sup>10</sup>, territorio ancestral del pueblo Muisca. Esta salida era una iniciativa del PIM como una forma de dar continuidad a una serie de viajes anteriores en el 2012, 2013 y 2015 que les llevaron a recorrer Putumayo, Cauca y Nariño hasta Otavalo (Ecuador); la Sierra Nevada de Santa Marta y la Guajira; y Mitú en el departamento del Vaupés, respectivamente. Estos viajes o salidas tienen el propósito de vincular a los/as estudiantes con las dinámicas de los territorios y las

---

<sup>10</sup> Más conocida como Laguna de Guatavita y relacionada con la Leyenda del Dorado por su consideración sagrada para el pueblo Muisca, ubicada a 75 kilómetros de Bogotá por su salida norte.

comunidades de donde provienen los/as estudiantes del Programa, sin embargo, la suspensión de estas actividades por restricciones financieras, les permitió reorientar estos objetivos hacia el reconocimiento de la sabana de Bogotá como territorio ancestral en cumplimiento con “los mandatos de las Autoridades Tradicionales indígenas” (Universidad Externado de Colombia, 2017).

Adicionalmente, a partir del segundo semestre del 2017 se inicia el acompañamiento desde el DBU al proceso de las entrevistas de admisión del PIM, sin fines selectivos, como un mecanismo de seguimiento e identificación en las trayectorias de los/as aspirantes algunas variables que sirvieran como alertas tempranas y anticipación de apoyos. Las experiencias compartidas entre el DBU y el PIM, favorece el establecimiento de un canal de comunicación directa y de esta forma, las interacciones e intercambios entre ambas instancias se hicieron más frecuentes, tanto representantes estudiantiles como algunos/as de los/as integrantes del Programa se acercaban al DBU para presentar sus solicitudes, propuestas, entre otras. Los servicios de DBU para los/as estudiantes del PIM y para quienes llegan de afuera de la ciudad y residen en cercanías a la Universidad adquieren un valor especial porque les facilita la oferta de calidad a servicios de alimentación, actividad física, recreación o descanso, así mismo los espacios de estudio, la biblioteca y las salas de cómputo.

De la presentación de propuestas de estudiantes, surge el grupo de danzas ancestrales “Namuy Paerá”<sup>11</sup>, apoyado por la maestra en danza árabe del DBU. La conformación de este espacio no sólo ha permitido la posibilidad de tener un espacio para el disfrute de la práctica, sino la apertura a un proceso de visibilidad del PIM al interior de la comunidad educativa, ya que a pesar de su trayectoria al interior de la Universidad, el PIM seguía siendo desconocido para la mayoría de integrantes de la comunidad externadista, es decir, se percibía la presencia de algunas personas con vestimenta tradicional llamativa, pero no había en ello una conexión con el Programa, especialmente para quienes no conformaban la FCSH. El grupo de danzas ha sido fundamental en la visibilidad del PIM en un doble sentido, ahora no sólo participaban en los eventos internos del DBU y la Universidad, sino incluso permite representar tanto a la Universidad misma en festivales interuniversitarios, como al Programa en eventos propios o de las organizaciones indígenas en Bogotá.

En este sentido, se podría pensar que los/as estudiantes del grupo de danzas, principalmente mujeres, en este proceso han encontrado distintas posibilidades de renovar su membresía como estudiantes universitarias y representantes de pueblos indígenas que habitan la ciudad. También, la apertura de este espacio ha ayudado a reinventar otros espacios del Programa y les ha servido para dinamizar sus dinámicas propias, incluso ha servido como motivación para la investigación sobre la función de las danzas y la música en los pueblos originarios. Por lo pronto y para cerrar este apartado, se podría decir que los acercamientos al PIM permitieron vencer cierta timidez como es usual entre estudiantes becarios/as en la Universidad, por lo que el acceso por sí solo es una

---

<sup>11</sup> Namuy Paerá, cuyo significado proviene de las lenguas Misak (Namuy) y Emberá Dobida (Paerá) y se traduce como “nuestra danza”.

medida insuficiente en términos de participación, o lo que significa sentirse parte parte de la comunidad universitaria y la utilización de todos los servicios a disposición de toda la población estudiantil.

## **2. Diferencia colonial y resistencias a la asimilación desde los pueblos indígenas en América Latina.**

### **2C. Doble adscripción de los/as estudiantes del PIM**

Como se describió anteriormente, las diferentes interacciones permitieron iniciar un trabajo de colaboración entre el DBU y el PIM, teniendo en cuenta los objetivos en común del bienestar y la permanencia de los/as estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas de la Universidad. Las trayectorias educativas interrumpidas de los/as estudiantes representan un enorme desafío para la educación superior, no sólo a nivel de dificultades académicas, sino también en cuanto al afrontamiento de inseguridades propias para desenvolverse en un escenario educativo de educación superior, por lo que además de ampliar los servicios de apoyo académico (refuerzos de español, matemáticas, otras), de igual importancia son el acompañamiento a la apropiación del espacio educativo y el impulso a la participación en las distintas actividades que por ejemplo ofrece el DBU

Las propuestas de los/as mismos/as estudiantes como la creación del grupo de danzas ancestrales, la conformación de los equipos de fútbol para la participación en los torneos internos y externos de la Universidad, entre otras, resultan valiosas en ese sentido y demuestran un destacable interés de participación. Además, estas actividades son adicionales a la carga académica y a los compromisos adquiridos con el PIM, como las reuniones semanales para la exposición de los trabajos comunitarios, el trabajo colectivo en la huerta, la organización de actividades como foros, conferencias, o eventos de amplio alcance como la semana de los pueblos indígenas, entre otros. Como jóvenes indígenas universitarios/as despiertan el interés y las expectativas de múltiples sectores y suelen ser convocados/as a participar en múltiples espacios, no sólo al interior de la Universidad. En este sentido, como integrantes del PIM mantienen un doble rol, el de estudiantes universitarios/as externadistas y el de jóvenes que asumen ser indígenas como parte de su responsabilidad en la Universidad.

Estos espacios de participación o representación resultan relevantes no sólo por la inversión de tiempo adicional a la carga académica que les exige sino en relación con el fortalecimiento de distintas habilidades de comunicación, organización o liderazgo, también necesarias en la formación universitaria. Por tanto, compartir estas experiencias con otros/as integrantes del PIM hace que entre ellos/as se establezca un vínculo más estrecho que con compañeros/as no indígenas y desde una perspectiva desprevénida de personas externas al Programa podría interpretarse como una desintegración de la comunidad universitaria. Para profundizar en ello, quisiera detenerme en algunos aspectos de esta doble afiliación de los/as estudiantes del Programa, e intentar dar cuenta de las preguntas de Cortés (2009) ¿Cuál es el efecto de la presencia indígena en el ambiente universitario? ¿Contribuye dicha presencia a la apertura y enriquecimiento cultural de las universidades? Además del grupo de danzas

ancestrales, quisiera hacer mención al fortalecimiento de las lenguas indígenas, la minga o el trabajo en la huerta comunitaria y la participación en las aulas de clase.

Como hablantes de lenguas indígenas<sup>12</sup>, responsables de su uso, valoración y conservación comparten este objetivo con el Programa de Lingüística y Ecología de las Lenguas también de la FCSH. Desde este Programa, en contribución con la Política de Protección de la Diversidad Etnolingüística de los Pueblos Étnicos diseñada por el Ministerio de Cultura en el 2008 y en cumplimiento con la Ley 1381 de 2010 y la implementación del instrumento autodiagnóstico sociolingüístico sobre el estado de vitalidad de las lenguas de los pueblos étnicos, desde el 2015, se viene haciendo seguimiento al estado de vitalidad de las lenguas de los/as estudiantes indígenas del PIM desde su ingreso a la Universidad hasta la culminación de sus estudios, con el objetivo de analizar los cambios ocurridos a través de su paso por la institución educativa (Bodnar, 2015), con excepción de aquellos/as estudiantes cuya lengua materna hoy en día es el castellano como es el caso de los pueblos Kankuamo, Pijao, Pastos, Yanacona (Bodnar, 2015).

Este ejercicio periódico como herramienta de análisis sobre los cambios en la vitalidad de las lenguas en el tiempo, busca proponer acciones que conduzcan al fortalecimiento y revitalización de las mismas y promover espacios de discusión e investigación con los/as propios/as hablantes, además, fomenta el interés de los/as mismos/as estudiantes por su conservación, contribuye a la formación lingüística de los/as estudiantes y a la investigación de problemas específicos como el de la traducción de sentidos culturales (PAF, 2011). Este trabajo se complementa con el PIM, ya que estimula el uso de las lenguas en las interacciones cotidianas, en las actividades y en la Universidad. También, al interior del Programa se insiste en su uso para la realización de los trabajos comunitarios y para el diálogo con las autoridades tradicionales. En este sentido, adquiere importancia que desde el Programa se garantice pares hablantes de la misma lengua para potenciar los diálogos interculturales.

Por su parte, la minga<sup>13</sup> o el trabajo en la huerta comunitaria ha sido el resultado de un largo proceso de negociaciones, voluntades y la apropiación del espacio por parte de los/as estudiantes del PIM, hasta la oficialización de su entrega por parte de las nuevas directivas en mayo de 2022 (U Externado, 2022). El acondicionamiento de este espacio implicó una inversión de trabajo por parte de los/as estudiantes primero de la FCSH y luego del PIM, para la remoción de escombros, la limpieza, la distribución y preparación del terreno. Una vez el espacio estuvo acondicionado se empezó la siembra de distintas plantas y dotación de distintos insumos mediante la gestión de distintos apoyos como el Jardín botánico de Bogotá o en la participación de convocatorias del Distrito. La

---

<sup>12</sup> Las lenguas denominadas indoamericanas o indígenas son 65 y se hallan agrupadas en 21 estirpes o familias lingüísticas; cinco continentales (chibcha, arawak, caribe, quechua y tupí), ocho regionales (barbacoa, chocó, guahibo, sáliba-piaroa, makú-puinave, tukano, witoto y bora) y siete sin clasificación, o independientes (nasa yuwe, tikuna, kaméntsá, cofán, yagua, andoque y yaruro). (Bodnar, 2015, p. 4)

<sup>13</sup> Minga en un concepto derivado del quechua que proviene de Minka, que significa un trabajo colectivo (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2019)

huerta es un espacio abierto del Programa para la Universidad y la ciudad, con el propósito de mantener el contacto y la sensibilidad con la tierra en un contexto urbano, para el compartir como integrantes del PIM, para aprender y transmitir las vivencias en sus territorios, desde el sentir de los pueblos indígenas.

En la minga todas las personas participan en distintas funciones, mientras la mayoría de hombres trabajan la tierra, la mayoría de las mujeres prefieren reunirse alrededor del fogón para conversar y preparar los alimentos que se comparten entre todos/as en la olla comunitaria. La huerta es un espacio de encuentro no sólo para estudiantes, también para las familias y personas interesadas en las distintas actividades que realizan en las que comparten la palabra, la música, la danza, la espiritualidad, los tejidos, los rituales, el ayu (hoja de coca), desde el respeto y la valoración del legado de los abuelos y abuelas. Este tipo de espacios han permitido que por ejemplo en las aulas de clase, cada vez sea menos frecuente que los/as profesores manifiesten asombro o inconformidad cuando los/as estudiantes llevan sus lanas para hacer tejidos, ya que anteriormente era percibido como una actividad de distracción, o las hojas de ayu para masticar o la participación en sus idiomas.

Así mismo, cada vez se hace menos frecuente que cuando van con sus trajes tradicionales a la Universidad, los/as no indígenas se extrañen o les hagan preguntas incómodas sobre sus atuendos. En este sentido, se podría decir que la comunidad externadista ha venido identificando poco a poco que hay sentidos y lógicas para los/as estudiantes detrás de lo que los/as identifica como indígenas que deben ser valoradas y respetadas en su diversidad. Estos sentidos y lógicas son los que orientan el interés del Programa, de acuerdo con el objetivo general expuesto en el documento o cartilla de presentación que va dirigido a los/as aspirantes, como es la recuperación, conservación y fortalecimiento de los sistemas de vida de sus comunidades de origen, la ampliación y enriquecimiento de las formas de conocimiento en general.

## **2.1. Jerarquización y domesticación de las diferencias.**

Siguiendo a Lepe-Carrión (2022), el término diferencia colonial hace referencia a un proceso histórico complejo que establece las formas de relación entre el sector colonizado y el colonizador, que eventualmente va dando lugar a la configuración de una matriz jerarquizada fundamentada en una complejidad de representaciones de las diferencias, el honor, el linaje y la pureza, para legitimar la distribución de privilegios entre las poblaciones favorecidas y las formas de tratamiento a las poblaciones colonizadas para el mantenimiento de su dominio y la subordinación. En este apartado se aborda, a modo de ejemplificación algunas formas del dominio hacia las poblaciones indígenas y mestizas que conforman un complejo mecanismo de incorporación y distanciamiento que permitió el funcionamiento del sistema colonial.

### **2.1.1. Evangelización y domesticación al infiel indio.**

Para Lepe-Carrión (2022), se identifican al menos dos perspectivas en disputa que fundamentan el tratamiento de los indios y las tareas de evangelización. Para Ginés de Sepúlveda, los indios "no sólo carecen de cultura, sino que ni siquiera usan o conocen las letras ni conservan monumentos de su historia [ ... ], carecen de leyes escritas y tienen instituciones y costumbres bárbaras" (Lepe-Carrión, 2022, p. 110). Estas carencias percibidas por Sepúlveda, le asignan un lugar de superioridad al español frente al indígena y en una combinación de violencia con paternalismo, le otorgan a la Corona la responsabilidad de designar a los españoles idóneos para las tareas de la administración de las encomiendas y la evangelización de los nativos. Para Bartolomé de las Casas, las tareas de la evangelización de los indios son responsabilidad de la Iglesia y no de los encomenderos. En la perspectiva de Bartolomé de las Casas, según Dussel citado por Lepe-Carrión (2022), la integración del otro se da en un proceso de persuasión que apela a la razón humana, como la aptitud natural para escuchar y actuar en consecuencia por libre albedrío.

Para de Las Casas, habrían cuatro clases diferentes de bárbaros: primero, los que habían perdido la razón por accidente; segundo, los que carecían de las letras y por tanto de conocimiento (*scientia*), arte (*arti.ficium*) y ley (*lex*), por lo cual un pueblo podía ser sabio, pero mientras carezca de escritura alfabética, seguirán siendo bárbaros hasta alcanzar esta plena realización racional a través de la evangelización; tercero, los que carecían de razón por naturaleza y carecen de un sistema básico de gobernabilidad, los bárbaros en sentido estricto; y cuarto, los que no abrazaban la fe cristiana, es decir, todos los infieles, pero no todos los infieles lo son de la misma manera. En esta cuarta categoría se hace una distinción entre quienes pecan por ignorancia (*pura negatio*) y quienes lo hacen por rebeldía (*contrarietas ad fidem*), los primeros no tienen la culpa de su ignorancia y constituyen una barbarie vencible, mientras que los segundos son culpables en tanto se oponen a la revelación y constituyen una barbarie invencible (Lepe- Carrión, 2022)

A pesar de las diferencias entre Sepúlveda y Las Casas, ambos educados en las principales universidades europeas, Bolonia y Salamanca, coinciden en la evangelización como medio que domestica al infiel indio, pensamiento promovido también en las universidades coloniales en donde se lleva a cabo la educación de los curas doctrineros para las encomiendas. En este sentido, el acercamiento a las lenguas nativas sería un elemento importante para la ordenación de los sacerdotes y para la realización de las tareas de evangelización, como se ejemplifica en lo estipulado por el Virrey Toledo en 1579 en la Universidad Lima sobre que ningún eclesiástico podía ordenarse mientras no dominara una lengua aborígen (Tünnermann, 1991), sin embargo, esto contrasta con una mínima enseñanza de las lenguas al interior de la misma. Sobre la figura del cura doctrinero durante los siglos XVI y XVII se sostiene la enseñanza de la doctrina cristiana y la administración de los sacramentos de acuerdo a las disposiciones de los encomenderos y las Leyes de Indias (Rojas y Castillo, 2004).

Sin embargo, las tareas de evangelización empezaron incluso antes del establecimiento mismo de las primeras universidades, el bautismo y la instrucción

catequística eran requisitos indispensables e ineludibles para la incorporación de los indios al sistema de vida impuesto por los conquistadores y quienes pretendieron eludirlos fueron perseguidos y señalados como enemigos de la corona (Gonzalbo citada por Tapia Segura, 2021). En el sistema de la orden franciscana en el caso de la Nueva España, había tres tipos de instituciones educativas, el patio, el aposento bajo y la capilla (Becerra citado por Tapia Segura, 2021). Posterior a estas, le seguiría el colegio de altos estudios con que se concluye el proyecto educativo. Los buenos resultados obtenidos en la capilla San José de los Naturales, previo al establecimiento de las primeras universidades coloniales, generaron altas expectativas frente al fomento de estudios superiores para la nobleza indígena en el Colegio Real Santa Cruz de Tlatelolco (conventual), el cual funcionó entre 1536 y 1540 bajo la protección de su principal promotor fray Juan de Zumárraga (Tapia Segura, 2021; Méndez y Vilchis, 2021)

Esta propuesta de estudios superiores para indígenas nobles fue apoyada tanto por la Iglesia como por la monarquía (Méndez y Vilchis, 2021) y sus objetivos pueden sintetizarse en:

primero, formar elementos seculares poseedores de una fe cristiana firme y arraigada; segundo, preparar agentes de catequismo para instruir a los que no tuviesen acceso al Colegio, propósito que con el tiempo acabaría por ser el de formar sacerdotes indígenas; tercero, proveer de ayudantes e intérpretes a los religiosos no peritos en las lenguas vernáculas (Kobayashi citado por Tapia Segura, 2021, sp.)

El objetivo principal de su promotor el obispo Zumárraga era la incorporación de la población indígena a la cristiandad al cabo de los cuatro años, objetivo que no se cumplió para la primera generación de estudiantes, ya que los indios mostraron una mayor preferencia por la vida laico matrimonial en vez del celibato sacerdotal, por lo que la educación en Tlatelolco deja de aspirar a ser superior para convertirse en una instrucción técnica (Tapia Segura, 2021) y se impone la instrucción primaria o de primeras letras, clausurando las discusiones sobre la viabilidad del colegio, previas a su fundación (Tapia Segura, 2021).

Entre las disposiciones para el funcionamiento del Colegio se encontraban rigurosos procedimientos de selección, la edad aproximada de admisión entre los diez y doce años y el número de alumnos osciló entre los setenta y ochenta (Méndez y Vilchis, 2021). El Colegio tenía normas como las de los colegios europeos y a los estudiantes les pagaban todos sus gastos, desde su comida hasta su ropa y utensilios de estudio. Entre misas y lecciones, casi no salían del convento durante los tres años de estudio (Méndez y Vilchis, 2021) y al finalizar, se les enviaba a los pueblos de origen mientras que algunos se quedaban como profesores del Colegio o ayudantes del convento o la iglesia (Méndez y Vilchis, 2021). Con el abandono de los objetivos de la primera etapa y aún bajo supervisión franciscana hasta 1546, el Colegio tuvo la necesidad de reorientarse. En esta nueva etapa, el Colegio fue una comunidad académica que con el apoyo de Bernardino de Sahagún y otros frailes, se les enseñaba a leer y escribir el español, pero también en latín, la lengua académica en Occidente.

También, estudiaban las disciplinas propias de la tradición escolástica europea del trivium y el quadrivium, así como moral, teología, historia y medicina (Mendez y Vilchis, 2021). Siendo uno de los objetivos la formación de gobernantes de las parcialidades indígenas o pueblos de indios, se puede asumir que se impartían clases relacionadas con temas de gobierno (Mendez y Vilchis, 2021). En suma, en el Colegio se formaron destacados latinistas, gramáticos, traductores, filólogos y cronistas, "identidades de síntesis", ya que eran integrantes de la sociedad colonial que buscaban rescatar en sus obras elementos del pasado mexica (Mendez y Vilchis, 2021). Muchos de ellos hablaban español, latín y náhuatl y, aunque habían adoptado el catolicismo, de diversas formas conservaron la cosmovisión indígena en las obras que produjeron en la época novohispana (Méndez y Vilchis, 2021). Algunos egresados asumieron la dirección del Colegio hasta su declive en 1566, para el siglo XVIII, el Colegio se describe como un sitio ruinoso en donde se impartían las primeras letras a un reducido número de infantes indígenas (Méndez y Vilchis, 2021).

Otro mecanismo de dominio sobre las poblaciones colonizadas fue la instauración de pueblos de indios y la incorporación de la nobleza indígena en la administración colonial (Tünnermann, 1991). En 1549 se ordena juntar a los indios en pueblos al estilo español como una forma de ejercer mayor control religioso y político sobre los pueblos sometidos y ganar legitimidad en la implantación del régimen colonial. El diseño de estos pueblos se basa en la concentración del poder religioso y político alrededor de la plaza en donde la iglesia se erige como símbolo de lo sagrado, mientras se excluye la sacralidad prehispánica; la casa del cacique y las casas de los indios principales reconocidas como autoridades tradicionales comparten con la casa del cabildo y la cárcel como parte del orden político y represivo colonial (Herrera, 1998). Aunque el pueblo de indios no fue una prolongación de los pueblos de españoles porque en ellos subsisten rasgos de la organización interna de las comunidades indígenas, la creación de estos espacios para reforzar el proceso de dominio al concluir la guerra, no implicó que las comunidades se incorporaron a ellos sin resistencia (Herrera, 1998)

Siguiendo al etnólogo y antropólogo mexicano Guillermo Bonfil Batalla (1992), la imposición de estos mecanismos de igualación y domesticación bajo los intereses coloniales como la evangelización y los pueblos de indios, no conlleva a concluir un borramiento de las diferencias, ya que la política colonial no fue administrada de la misma forma para todas las poblaciones sometidas. El trasfondo religioso de la evangelización, las diferencias entre las órdenes religiosas, sin duda fue un factor de importancia en relación con las políticas de reducción y congregación o en las medidas dirigidas a la fragmentación de lealtades previas y la obstrucción al surgimiento de otras nuevas entre los colonizados (Bonfil, 1992). Se observa en estos mecanismos una doble tendencia compleja sobre las culturas entre la integración y el aislamiento, por una parte, se modifican para ajustarse a la situación que las iguala dentro del sistema, por la otra, se particularizan al asimilar en forma diferencial las medidas aculturativas en función de su matriz cultural específica (Bonfil Batalla, 1992).

### **2.1.2. El ascenso del mestizo: Entre el reformismo borbónico y la independencia.**

Con la categoría social mestizo se hacía referencia en la sociedad colonial principalmente a los hijos de hombres españoles y mujeres indígenas (Catelli, 2022) y en sustitución de la expresión 'hijos de españoles habidos en Indias' utilizada en las tres o cuatro primeras décadas de la existencia de este cruce racial (Catelli, 2022). Tanto para los españoles como para los indios prevaleció una visión negativa sobre los mestizos, una condición social que ponía en riesgo el diseño del sistema de diferencias y jerarquías que pretendía separar la población colonial entre una República de Españoles y una República de Indios, y el sometimiento a la población negra a la esclavitud (Catelli, 2022). Posteriormente, su uso fue extendido para agrupar todo tipo de mezclas, enfatizando la inferioridad moral en su concepción (Catelli, 2022) y la distinción entre hijos legítimos e ilegítimos.

Aunque las probanzas de pureza de sangre tendieron a ser un medio de exclusión de la población surgida del mestizaje, se sabe que la manipulación en las informaciones de limpieza permitía el acceso a los privilegios de las élites, para ingresar a colegios, recibir órdenes sacerdotales, tomar hábitos, acceder a algunos puestos públicos (Castillo, 2011). Las informaciones de pureza de sangre se convirtieron en un mecanismo de exclusión o discriminación de los mestizos, enfocando su atención hacia los descendientes de mulatos y aun de indios hasta el siglo XIX. Las probanzas se sustentaban en la construcción de una imagen social de pureza, una genealogía que legitimara la pertenencia a un grupo privilegiado y como consecuencia la búsqueda del "blanqueamiento", enalteciendo antepasados identificables con españoles, y omitiendo a los de linaje sospechoso, prácticamente era excepcional declarar la descendencia de mulato o de indio, a menos que se tratara de los sucesores de algún indio de muy noble casta (Castillo, 2011).

Para Bonfil (1992), los mestizos como sector diferente de la población indígena fue el recurso que el sistema colonial fue incorporando para desempeñar una serie de tareas que la población colonizadora no alcanzaba a suplir, luego sobre este grupo se ejerce una intensa acción aculturativa que les permite alcanzar un estatuto social diferente al indio, aunque también subordinado a la capa colonizadora estrictamente definida (Bonfil Batalla, 1992). Sin embargo, la burocracia española del XVIII mostró un mayor rechazo hacia la movilidad social de los "naturales de estos reinos", recurriendo a un discurso que apela al color y vinculado con características ligadas al honor, en una época en la que pocos podían realmente demostrar una ascendencia pura (Castillo, 2011). A pesar de ciertas prohibiciones, frecuentemente se les otorgaban oficios de notario a mestizos legítimos. Durante el siglo XVIII, se acentuaron las expresiones de discriminación hacia los nacidos americanos (Castillo, 2011).

Consecuente con el reformismo borbónico como la renovación política y económica del imperio español, la población aparece como un problema específico del gobierno (Martínez Boom, 2018), la necesidad de evitar el contacto entre las diferentes castas llevó al planteamiento de un ejercicio de control de la

población, el control de los cuerpos de las mujeres y de los espacios domésticos (Catelli, 2022). La expulsión de la Compañía de Jesús en 1767 que mantuvo el dominio sobre los colegios, generó un vacío que produjo la progresiva intervención pública para el amoldamiento, especialmente de los niños pobres (Martínez Boom, 2018.), la escuela como escenario privilegiado para la enseñanza fue apareciendo en los discursos para combatir las miserias y las necesidades del Estado y legitimando en las voces que clamaban por el aislamiento de la instrucción de primeras letras de las demás actividades y escenarios de la vida ordinaria para proteger a los infantes de los peligros del “afuera” (Martínez Boom, 2018). El niño ya no estaba en su hogar sino en una especie de cuarentena, dando lugar a la segregación de los menores y el sometimiento a la intervención, modelaje y seguimiento (Martínez Boom, 2018).

Luego del proceso independentista, las sociedades latinoamericanas mantuvieron una estructura colonial dual, con una élite dirigente criolla y mestiza de piel clara y una masa iletrada, por lo que la renovación de la instrucción pública por cuenta de la ilustración francesa diseñada para la civilización progresista e ilustrada de las ciudades, parecía totalmente alejada de la realidad social (González, 2014). En la perspectiva de Andrés Bello, citado por Tünnermann (1991), la instrucción literaria y científica de las clases favorecidas beneficia a la instrucción elemental de las clases trabajadoras, por lo que se comprende con ello que se le daba prioridad a la educación de las élites, la enseñanza universitaria y la formación de maestros. Las órdenes religiosas que mantenían las tareas de evangelización continuaron teniendo el predominio de las mismas, mientras la élite disponía de liceos, gimnasios y colegios privados (Tünnermann, 1991). Con el tiempo, la cristalización de estas concepciones devendrá en la construcción de un niño universal que avanza en la escolaridad para convertirse en ciudadano (Sverdlick, 2019).

## **2.2. Modalidades de asimilación y resistencia.**

La independencia política como resultado de la rebelión de los colonos contra el gobierno de la metrópoli y no de los indígenas contra los colonizadores (Tünnermann, 1992), mantuvo intacto el orden colonial al interior de las repúblicas independientes, en donde los indios siguen siendo considerados objeto de dominación (Bonfil, 1992). La necesidad de explotar los territorios para fortalecer la economía nacional y el mantenimiento de las relaciones comerciales con Europa, impulsa la expansión territorial y una renovada actitud de conquista hacia los indios (Bonfil, 1992), conservando representaciones heredadas de la colonia en donde “los naturales” despojados de la cultura estaban peor equipados que otros grupos para la convivencia dentro de la sociedad dominante, el indio con su diversidad anulada en el pensamiento moderno era asociado con un conjunto de costumbres rústicas, las cuales eran responsables de su inferioridad económica y social, una forma de desajuste frente a la sociedad nacional (Bonfil, 1992; González, 2014).

Esto conlleva a una estrategia de demarcación en la que los sectores de la población que ejercen el poder, asignan a otros el lugar de objetos de las políticas de Estado, bajo suposiciones sobre la incapacidad de estas poblaciones de definir su propio destino (Rojas y Castillo, 2004). Estas formas de construcción social de la diferencia expresan las relaciones de poder que disminuyen las posibilidades de participación en igualdad de los grupos sometidos en la construcción de un proyecto de presente y de futuro en la sociedad de la que hacen parte. (Rojas y Castillo, 2004). Estos ejercicios de poder en el ámbito de la educación a cargo especialmente de la iglesia y los estados, han transitado por distintos momentos en una combinación compleja de violencia y paternalismo sobre las cuales las poblaciones sometidas han opuesto diversas formas de resistencia, incluyendo desde el aislamiento físico hasta la lucha en el ámbito de la jurisprudencia (Rojas y Castillo, 2004).

### **2.2.1. Misiones civilizadoras.**

En el período posterior a la independencia, los estados independientes promovieron la institucionalización de misiones civilizadoras como dispositivo educador en las regiones habitadas por indígenas y negros (Rojas y Castillo, 2004). Estas misiones como dispositivo de violencia etnocéntrica explícita buscaron la imposición de la cultura hegemónica para la construcción de la homogeneidad como un objetivo deseable para la consolidación de los estados nacionales modernos (Sacavino y Candau, 2015). Desde esta perspectiva, el problema del salvajismo debía ser resuelto mediante la separación de los niños de sus familias para someterlos a un proceso de incorporación forzada de los valores de la sociedad dominante (Huanacuni, 2015), tanto en la castellanización y la doctrina cristiana, como en los cambios en la vestimenta, el idioma, las costumbres, la espiritualidad y la imposición de severos castigos ante las distintas formas de resistencia (Huanacuni, 2015).

### **2.2.2. Educación bilingüe (EB)**

De acuerdo a las distinciones del lingüista y educador peruano Luis Enrique López, la educación bilingüe indígena ha pasado por tres orientaciones básicas, cada una de las cuales ha dado pie a un determinado modelo de educación bilingüe. En primer lugar, la versión asimilacionista, concibe la diversidad como problema y encuentra en el bilingüismo la posibilidad de transición a la homogeneización lingüística y cultural, en sus dos vertientes, transición temprana o tardía, postula la utilización temporal de la lengua indígena para facilitar la adquisición de la segunda lengua en la escuela. En segundo lugar, la versión multiculturalista y tolerante de la diversidad como un derecho, busca preservar aquellas lenguas vivas diferentes a la oficial en territorios determinados como un modelo de mantenimiento y desarrollo de las lenguas indígenas. Finalmente, desde el pluralismo cultural, la diversidad cultural y lingüística es concebida como un recurso capaz de contribuir a la transformación del estado nación y a la generación de un nuevo modo de relacionamiento entre indígenas y no indígenas buscando impregnar a la sociedad en su conjunto (López, 2009).

### **2.2.2.1. Diversidad como problema y el Convenio 107 de 1957.**

En esta etapa asimilacionista temprana que concibe la diversidad como problema surgen las primeras escuelas bilingües con la finalidad de alfabetizar y civilizar a los pueblos (Sacavino y Candau, 2015). La inercia del pueblo indio es un postulado implícito o explícito del discurso oficial (el indigenismo) recurrente en las imágenes populares (Bonfil, 1992), lo que justificaría la necesidad de actuar sobre el indio, para inculcar una cultura nacional compartida y superar su pasado étnico (Vargas, 2019). La Octava Conferencia Panamericana en 1938 y el Congreso Indigenista Interamericano en 1940 fueron escenarios de discusión orientados a ‘resolver los problemas de los indígenas’ en asuntos como distribución de la tierra, salud, educación, ambiente, infancia y mujer. En consecuencia con los acuerdos alcanzados en el Congreso, se constituye el Instituto Indigenista Interamericano, y se crean institutos indigenistas en varios países de la región (Rojas y Castillo, 2004)

Los alcances de estas discusiones también quedaron consignados en el Convenio 107 de 1957 de la Organización Internacional del Trabajo - OIT, primer instrumento internacional vinculante orientado a la integración social, económica y cultural progresiva de las poblaciones indígenas y tribuales en la colectividad nacional. En su orientación asimilacionista, las poblaciones indígenas son percibidas con condiciones menos avanzadas para incorporarse a las instituciones de la nación a la que pertenecen, por lo que es deseable mejorar su situación social, económica o cultural para que puedan beneficiarse plenamente de los derechos y las oportunidades que disfrutaban los otros elementos de las sociedades en materia de propiedad, educación y salud, ejerciendo sobre estas poblaciones una acción directa sobre todos los factores identificados que les han impedido participar plenamente en el progreso de la colectividad nacional de la que forman parte.

En su versión asimilacionista tardía, se destaca una preocupación por los contenidos y planes de estudio de los programas educativos desarrollados para poblaciones indígenas y una búsqueda por trascender la esfera metodológico-idiomática para recuperar saberes y conocimientos indígenas e incorporarlos en el currículo escolar (López, 2009). En este punto, aparece la categoría de biculturalidad o biculturalismo, la cual considera que el educando debe aprender tanto contenidos propios de la cultura tradicional como los de la cultura hegemónica o “nacional”, sin atender a las distintas visiones subyacentes de las culturas indígenas y su futuro, en el marco de las relaciones entre las sociedades indígenas subalternas y las hegemónicas (López, 2009). Como consecuencia de la creciente migración, las reformas en la legislación educativa estadounidense de 1968 establecieron la incorporación de la educación bilingüe-bicultural, teniendo como referencia la disposición de un mismo sujeto para utilizar elementos, conceptos y visiones de dos culturas diferentes y separarlas a voluntad, para desenvolverse adecuadamente en ámbitos culturalmente diferenciados (López, 2009).

Los proyectos de educación bilingüe conducidos por el Instituto Lingüístico de Verano, a partir de los años setenta comenzaron a adoptar el discurso bicultural, atendiendo a la crítica a su enfoque exclusivamente lingüístico y la separación que establecen entre lengua y cultura, además por su motivación asimilacionista en aras de incorporar a los indígenas al mercado y al trabajo (López, 2009). Casi al mismo tiempo de la llegada del discurso bicultural a América Latina, desde Sudamérica surge como una alternativa, la propuesta de interculturalidad que promueve el involucramiento indígena y de sus organizaciones en el desarrollo de los programas y proyectos de educación bilingüe, marcando decididamente el paso de la EB a la educación bilingüe intercultural - EBI y luego a la educación intercultural bilingüe - EIB. Con ello, la educación adquiere un tinte político alineado con las reivindicaciones indígenas (López, 2009).

#### **2.2.2.2. Diversidad como derecho y el Convenio 169 de 1989.**

En Europa la noción de interculturalidad surge en medio de las oleadas de familias migrantes y la necesidad de atención a los problemas de los alumnos inmigrantes, su desconocimiento en la lengua oficial de la educación y el aseguramiento de la convivencia entre diferentes. En este paradigma intercultural se incorpora la enseñanza de lenguas y la promoción de la tolerancia ante las minorías étnicas y la convivencia en sociedades urbanas culturalmente complejas, la prevención del prejuicio, el racismo y la xenofobia (López, 2009). Sin embargo, la renuencia a la utilización del término en Francia e Inglaterra fue marcada, en Francia por la dificultad para conciliar lo nacional con lo intercultural en la identidad francesa y teniendo en cuenta que las particularidades culturales y religiosas permanecían relegadas a la esfera de lo individual, y en Inglaterra las nociones de democracia y meritocracia y la fuerza del mercado en la educación marcaron desde temprano los sentidos de la educación, previamente al reconocimiento como sociedad multicultural (López, 2009).

En Estados Unidos, la noción de multiculturalismo y educación multicultural sustituye la de biculturalidad o biculturalismo. El multiculturalismo liberal y anglosajón busca responder a los desafíos contemporáneos relacionados con la gobernabilidad, la marginalización social, política y económica de los sectores nacionales menos favorecidos y diferenciados étnico/culturalmente. La educación multicultural abierta, tolerante y respetuosa de las diferencias culturales y lingüísticas, se inscribe en una visión parcelada de la cultura de los inmigrantes (López, 2009). El multiculturalismo en su vertiente crítica, se orienta hacia la formación de sujetos cuestionadores del orden social vigente y promueven una educación más democrática basada en el reconocimiento e inclusión de todo tipo de población marginada y la construcción de una nueva ciudadanía crítica, un ámbito escolar renovado y con espíritu cuestionador como espacio de producción cultural (López, 2009).

La versión hegemónica de la perspectiva multiculturalista encuentra en la tolerancia y la atención a la diversidad las fórmulas que contribuyen a la gobernabilidad y el impulso a las reformas estructurales constitucionales en la

región (López, 2009). El Convenio 169 de 1989 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes establece sus derechos a mantener los planes de fortalecimiento cultural, de sus formas de vida e instituciones propias y a participar de manera efectiva en las decisiones que les afectan y en la definición de sus prioridades de desarrollo, por lo que a los estados les corresponde reconocer estas aspiraciones de autonomía para asumir el control de su organización social, económica y cultural instituciones y establecer mecanismos de participación como la consulta previa y la garantía de estándares mínimos de respeto a los derechos de los pueblos indígenas en las propias constituciones (OIT, 2014). Aunque las políticas multiculturales han traído consigo un mayor estímulo a la participación indígena y no hay suficientes garantías para una participación activa.

Aunque la noción de interculturalidad no ha merecido mayor atención en el discurso pedagógico-sociológico y antropológico norteamericano, en América Latina se relaciona con el marco de proyectos de educación indígena que asumen una deuda histórica y contribuyen al empoderamiento de las poblaciones marginadas o invisibilizadas de la construcción de los estados nacionales, a partir de los cuestionamientos tanto a las políticas indigenistas como al proyecto de nación mestiza y del mestizaje. Entre los proyectos de educación intercultural se han identificado dos direccionalidades distintas: de arriba hacia abajo, cuando las propuestas y su planificación son producto de la motivación estatal, académica o de alguna ONG no indígena, y de abajo hacia arriba, cuando la iniciativa surge de una organización de base o de algún otro tipo de liderazgo indígena, la cual gradualmente es reconocida, asumida o incorporada con modificaciones o no por el Estado (López, 2009).

Desde ambas direccionalidades la noción de interculturalidad ha alcanzado un protagonismo en la política educativa de la región, superando el enfoque en los aspectos lingüísticos para plantearse la situación de la interrelación de contacto y conflicto entre las sociedades indígenas, afrodescendientes y otros grupos étnicos con la sociedad hegemónica o “nacional”, lo que compromete cuestiones tanto políticas como epistemológicas (López, 2009). En diversos lugares de América Latina, la categoría de interculturalidad se ha venido definiendo, adoptando y adaptando, en la búsqueda de soluciones a la crisis educativa del continente y que trascendiendo su orientación culturalista, involucra aspectos relacionados con la supervivencia de los pueblos minorizados y cuestiona el sentido de la participación de la democracia en un país multiétnico, lo que ha permitido que lo cultural adquiriera el papel de recurso político y la adopción de un necesario esencialismo estratégico en la defensa de los derechos reconocidos (López, 2009).

### **2.2.2.3. Diversidad como recurso de transformación social y pluralismo cultural en Abya Yala.**

La educación intercultural junto a la educación popular han dinamizado el campo educativo latinoamericano, propiciando el cuestionamiento a las políticas y prácticas empleadas con la población indígena y a los sentidos mismos de la educación desde una perspectiva de derechos y necesidades específicas y

diferenciadas de poblaciones que hasta hace poco eran invisibilizadas por los sistemas educativos (López, 2009). Además desde la perspectiva indígena, los planteamientos de interculturalidad trascienden la esfera educativa y se relaciona con ámbitos como los de la territorialidad, la salud, la administración de justicia, entre otros, y supone no solamente la reivindicación del derecho a la diferencia o la apertura frente a las diferencias étnicas, culturales y lingüísticas o la concepción de algunas poblaciones como objetos de derecho, sino a construir nuevos modos de relacionamiento social entre diferentes, por lo que las actuales demandas no atañen únicamente a los territorios o a las comunidades indígenas (López, 2009).

Esta reivindicación creciente a un saber y un conocimiento indígena legitimado por las instituciones del Estado y a la necesidad de prestar atención a otros modos de aprender y enseñar remecen el propio sentido y significado de la educación contemporánea en América Latina, la preocupación excesiva por el contenido se supera en el cómo aprender, el por qué y el para qué del aprendizaje que se traduce en los contenidos curriculares de la educación. Este énfasis trasciende el plano de la educación primaria y se extiende incluso hasta el nivel universitario, en donde el problema se desplaza del acceso a la relevancia social y la pertinencia cultural del tipo de formación que la universidad ofrece a los indígenas que asisten a sus claustros (López, 2009). La sociedad indígena es reconocida como teniendo su cultura y sus valores, con los que es parte de la “diversidad cultural” en el contexto actual de globalización, pero esta cultura y valores no son comprendidos desde el ejercicio asimétrico del poder de la sociedad dominante (Gasché, 2010).

A partir de la II Reunión de Barbados en 1979, los intercambios entre líderes y lideresas indígenas han sido cada vez más frecuentes, lo que ha permitido algunos avances en materia educación intercultural en la región, así como en la jurisprudencia internacional relativa a cuestiones indígenas como el ya conocido Convenio 169 y la Declaración de las Naciones Unidas sobre Derechos Indígenas aprobada en septiembre de 2007. Con esta Declaración, se renueva el compromiso de los estados nacionales con el Convenio 169 de 1989, la consulta previa y la participación, y se enfatiza en el reconocimiento a la organización indígena, la igualdad de los pueblos y su derecho a la diferencia, el derecho a la libre determinación de su condición política, y de su desarrollo, económico, social y cultural, en contra de toda asimilación o integración forzada y en fomento de relaciones armoniosas de cooperación entre los pueblos indígenas y los Estados. También se reconoce el derecho a que la dignidad y diversidad de sus culturas, tradiciones, historias y aspiraciones queden reflejadas en la educación y en la información pública.

El cuestionamiento a la hegemonía cultural criollo-mestiza favorece la ampliación de la perspectiva para repensar las bases liberales del Estado e incorporar, en aras de una mejor convivencia democrática, los sectores excluidos en la construcción de la república (López, 2009). Con este enfoque, se quiere destacar las distintas aportaciones desde los pueblos originarios, como es el caso del suma qamaña, en aymara o el suma q o allin kawsay en quechua, cosmovisiones ancestrales hacia la vida en relaciones de equilibrio y armonía, no reducido al tradicional bien común sólo entre los humanos, sino abarcando a todo

cuanto existe, preservando el equilibrio y buscando la armonía entre los seres humanos y las demás formas de existencia, visibles e invisibles,

Vivir Bien/ Buen Vivir es la vida en plenitud. Es saber vivir y saber convivir en armonía y equilibrio; en armonía con los ciclos de la Madre Tierra, del cosmos, de la vida y de la historia, y en equilibrio con toda forma de existencia, visible e invisible, en un respeto permanente (Huanacuni, 2015, p. 102)

Esta perspectiva del Buen Vivir/Vivir Bien supone un distanciamiento de la perspectiva de desarrollo asociado al nivel de riqueza económica y el incremento del Producto Interno Bruto (PIB) y se acerca a las perspectivas críticas del desarrollo y a otro tipo de mediciones del bienestar en donde los estados están encargados de garantizar la expresión de lo material, lo mental, lo emocional, lo espiritual individual y comunitario (Huanacuni, 2015). Los países desarrollados pueden vivir bien en términos económicos, pero la educación orientada a la fuerza de trabajo, la competencia y la productividad excluye los conocimientos, sensibilidades y destrezas que no están alineadas con esta perspectiva de desarrollo económico (Huanacuni, 2015). Una educación pensada desde el Buen Vivir/ Vivir Bien implica una visión integral que abarca todas las etapas vitales del ser humano, en un permanente proceso de aprendizaje que no empieza o termina en las aulas, sino se recibe en la tradición oral el conocimiento ancestral, en una relación afectiva con el entorno, con los ríos, las montañas, y los sitios sagrados en donde se desenvuelve la vida en comunidad (Huanacuni, 2015; Montero, 2017).

### **2.3. Retos para la educación convencional**

A lo largo del siglo XX, se han logrado posicionar distintas formas educativas para y con los pueblos indígenas en América Latina, desde una integración forzada a la cultura nacional que poco a poco ha venido reconociendo los propios procesos educativos orientados desde la cosmovisión de los pueblos como cuerpos de saberes alternativos al conocimiento occidental, pero también como maneras alternativas de producir saberes que sustentan las prácticas sociales, culturales y educativas de las comunidades (Corbetta, 2018). Esto significa para los pueblos indígenas, la demostración de la capacidad para defender sus derechos como partícipes en el diseño, la ejecución y control de sus sistemas educativos (Corbetta, 2018) y para los estados nacionales y sus instituciones el cumplimiento con la diversidad étnica, lingüística y cultural como parte de los mínimos establecidos en el Convenio 169, favorecer la participación y cooperación de los pueblos interesados y el respaldo a estos procesos como parte de la lucha contra la discriminación.

Sin embargo, al menos cuatro condicionantes vulneran el derecho a la educación para los pueblos indígenas: primero, la enseñanza en el idioma dominante, teniendo en cuenta que “los peores resultados, incluidas altas tasas de exclusión, se dan entre los estudiantes que cursan programas en que sus lenguas maternas no reciben ningún tipo de apoyo o se enseñan como asignaturas”

(Naciones Unidas citado en Corbetta, 2018); segundo, la falta de pertinencia cultural percibida en la desestimación de los saberes propios, con la consecuente pérdida de autoestima y desvalorización de la cultura, luego los conocimientos que enseña la escuela no están adaptados para la niñez indígena y los resultados de los niños indígenas son considerablemente más bajos que los resultados de los no indígenas pertenecientes a sectores urbanos y rurales (OREALC/UNESCO citado en Corbetta, 2018); tercero, la calidad de la infraestructura educativa en general, una gran parte de los pueblos indígenas en la región tienen insuficiencia en acceso al agua y saneamiento; conexión a servicios; acondicionamiento de espacios y equipamiento de las aulas (Corbetta, 2018).

En cuarto lugar, la inasistencia por falta de interés, entre otros factores, lo que es percibido como un escaso beneficio de la enseñanza secundaria para este sector poblacional o un desajuste de intereses debido a que el sistema educativo se mantiene al margen de las realidades cotidianas de los jóvenes de la región, pensando en sus estudiantes desde una visión homogénea monocultural o indiferente a otras epistemologías (Corbetta, 2018). Para Corbetta (2018), el sistema educativo tendría varias asignaturas pendientes: la respuesta a los intereses de los estudiantes indígenas; el aprendizaje de los conocimientos con las comunidades de pueblos indígenas y sus modalidades epistemológicas y la ampliación de cobertura con calidad, lo que cuestiona sobre la existencia, o inexistencia de acciones concretas y efectivas estatales para desestabilizar las posiciones y relaciones asimétricas y coloniales que operan en nuestras sociedades (Corbetta, 2018).

Las políticas educativas pensadas desde la interculturalidad, de acuerdo con (Corbetta, 2018), están llamadas no solo a garantizar, por parte del Estado, una educación que les asegure sus derechos a la lengua y la cultura, sino con la posibilidad de permear la totalidad de los sistemas educativos para influenciar a los sectores blanco/criollos y mestizos. De esta manera, se podrían encauzar los procesos educativos hacia desactivar la trama de relaciones de desigualdad, subalternidad y persistente racismo en donde los sectores no indígenas y no afrodescendientes sean sujetos pedagógicos de estas políticas, en todos los niveles educativos (Corbetta, 2018). Desde este punto de vista, la interculturalidad como compromiso con la realidad social conlleva la lucha contra el racismo y la discriminación, es decir, la interculturalidad se orienta hacia la igualdad con dignidad, el cuestionamiento y la transformación de las formas de relacionamiento con la diferencia y la diversidad y por ello, una interculturalidad desde el conflicto que le es constitutivo con pretensiones de ser duradera (López, 2009).

Desde esta perspectiva, la educación no puede quedarse al margen de los movimientos sociales y políticos, pues en su interpelación, enriquece la visión desde la cual se define y actúa, además la posibilidad de ejercer un rol catalizador en la construcción de propuestas democráticas y contrahegemónicas que contribuyan a la reinención y profundización de la educación intercultural en la región (López, 2009). La educación y las instituciones educativas desempeñan un papel clave en la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con la superación de la desigualdad social y la inflexibilidad cognitiva y afectiva a la que nos ha sometido el pensamiento monocultural hegemónico (López, 2009), el

desarrollo de una conciencia lingüística crítica y la recuperación de la memoria histórica pueden contribuir a ello (López, 2009). Si para los educandos indígenas contribuye a su reafirmación para situarse mejor en el diálogo, para los no indígenas la aproximación a esos otros conocimientos contribuirá a su concientización respecto de la diversidad y de la diferencia (López, 2009).

La creciente migración del campo a la ciudad de indígenas en las últimas décadas, para habitar de manera permanente en centros poblados y ciudades capitales de toda la región, requiere de una nueva perspectiva de análisis. Como indígenas hoy se mueven con mayor facilidad entre el campo y la ciudad, lo que ha llevado a reinterpretar el sentido de comunidad y el ser indígenas, ya no desde la reducción a un área específica, derivada en la mayoría de casos, de una estrategia colonial vigente en la república (Yampara citado por López, 2009). En el régimen actual del reconocimiento de derechos y libertades, los indígenas han comenzado a transgredir estos cercos coloniales, sin que esto signifique el abandono del espacio rural, ni la renuncia al territorio ancestral, por ello, desde algunos sectores se plantea la necesidad de concebir los territorios indígenas como espacios discontinuos y la conveniencia de ver a las ciudades como ámbitos multiculturales (López, 2009).

Sin embargo, la presencia indígena urbana en las áreas periféricas de las ciudades hace que su visibilidad sea limitada y en muchos casos, como mecanismos de subsistencia, adoptan estrategias de mimetización y adecuación a las prácticas culturales mestizas, incluso intentado esconder su condición de hablantes de lenguas indígenas y la reducción de las prácticas culturales indígenas y el uso de la lengua ancestral al ámbito privado (López, 2009). Si aún con todas las limitantes para hacer efectivo el derecho a la educación en el área rural algunos estudiantes indígenas reciben atención diferenciada y pertinente a través de programas y proyectos de educación intercultural bilingüe (EIB), por lo general, este tipo de programas no son ofrecidos en las ciudades, por lo cual las necesidades educativas de los educandos indígenas en las ciudades distan de ser satisfechas, a pesar que mejoran sus posibilidades de acceso a los distintos niveles de la educación y educación superior, en comparación con sus pares que habitan en el medio rural (López, 2009).

## **2D. Orígenes del PIM 2004 - 2009.**

La evidencia sobre los inicios del PIM está registrada en el epílogo del libro titulado “Interacciones Multiculturales. Los estudiantes indígenas en la Universidad” con la edición de Miguel Rocha Vivas, primer coordinador del Programa. El libro representa un trabajo riguroso que integra reflexiones conceptuales y narrativas de estudiantes, profesores, escritores, investigadores y colaboradores internacionales que ilustran el sentir del Programa en sus primeros años y la red de relaciones sobre la cual se sustenta como espacio académico. En la introducción del libro, queda referenciada la influencia del pensamiento de Abadio Green, profesor de la Universidad de Antioquia y perteneciente al pueblo Guanadule, en cuanto al interés por crear las condiciones de este tipo de

programas con las comunidades indígenas, al interior de las universidades. En lo expuesto en el libro sobre este periodo de tiempo, queda la constancia de la riqueza de las interacciones sobre las cuales se cimienta.

El PIM se formaliza en marzo de 2004, con un grupo de doce jóvenes indígenas de seis comunidades, Ikũ o arhuaco, Misak o guambiana, camentsá, cofán, nonuya y andoke, principalmente Ikũ. Desde su inicio el PIM tuvo una oficina en la FCSH, un espacio para reuniones semanales, el apoyo de bonos de almuerzo, el cubrimiento del 50% de la matrícula, entre otros apoyos del DBU en cuanto a necesidades extraacadémicas y el acompañamiento de un coordinador medio tiempo para los asuntos de la intermediación entre estudiantes, con profesores, entre otros asuntos. El Programa desde ese momento mostró su vocación para el encuentro y la capacidad de organización de distintas actividades que han convocado a diferentes líderes y autoridades indígenas, así como la intencionalidad de recoger sus preocupaciones respecto a la “occidentalización” de los y las jóvenes, en la formalización de diálogos con autoridades tradicionales que les visitan en Bogotá o en la visita del Programa a las comunidades de origen, con los que se fueron asentando los vínculos con las comunidades, como la base para las interacciones multiculturales.

Un aspecto clave en estos diálogos es que la educación universitaria es sólo un complemento a la formación en la ley de origen<sup>14</sup>. De ninguna forma, la universidad reemplaza la educación tradicional indígena, ni puede suplir los vacíos en la formación de los jóvenes que han salido de las comunidades. La educación tradicional indígena es una forma de vida basada principalmente en las relaciones con el territorio y las autoridades propias, entonces si a la universidad no le corresponde impartir los conocimientos tradicionales, por lo menos no debe interrumpir esa transmisión y la mejor manera de no interrumpir este proceso es estimulando a los jóvenes para se mantengan en la órbita de lo propio (Rocha, 2009). Para muchas comunidades, la educación universitaria se ha convertido en una herramienta de doble filo, así que sin la doble atención al proceso y a la formación de las correspondientes alianzas interculturales, podría aumentar el riesgo de pérdida y debilitamiento de las formas de educación propia (Rocha, 2009).

En este sentido, se comprende que como parte de las funciones del PIM estaba dedicar parte de las actividades a la atención de estas problemáticas, las realidades y potencialidades de los saberes, la consideración de las leyes y lenguas de las comunidades (Rocha, 2009), pero sin descuidar otros asuntos como la cuidadosa selección de estudiantes, teniendo en cuenta las problemáticas detectadas desde el Fondo Álvaro Ulcué Chocue (Rocha, 2009). Entre los criterios deseables se encuentran la necesidad de que sean hablantes de su lengua de origen para potenciar los diálogos en doble vía y la profundización en los sentidos propios, y en desafío al monolingüismo dominante; así como un nivel de conocimientos tradicionales, unos propósitos comunitarios, el respaldo de las autoridades tradicionales (Rocha, 2009). Ante otros aspectos, por parte de la

---

<sup>14</sup> La ley de origen para el pueblo arhuaco o Ikũ de la Sierra Nevada de Santa Marta es la norma mayor sobre la cual está fundamentada el pensamiento propio.

universidad, se procura la disposición de apoyos en sistemas, escritura, comprensión de lectura y tutorías en matemáticas.

La crisis desatada por el desentendimiento del apoyo de la gobernación de la Guajira a un grupo de 20 wayuu y 2 wiwa, mientras cada uno/a de ellos/as cursaban sus estudios en la Universidad, encontró una salida en la gestión interinstitucional. A partir de esta coyuntura que se prolongó por varios años y dejó a este grupo de estudiantes en entredicho, surge el convenio de cooperación con el ICETEX, para el cubrimiento del 100% de la matrícula para un selecto grupo de estudiantes indígenas, en su mayoría bilingües, con el compromiso de trabajar con sus comunidades de origen para ser puentes interculturales (Rocha, 2009). Sin embargo, con la ejecución de este convenio se revelan barreras producto del desconocimiento de las instituciones de las poblaciones indígenas, primero, asumen que todos los indígenas participan de la cultura virtual y letrada; segundo, desconocen que el español es una segunda lengua en el caso de más de 60 comunidades indígenas del país; tercero, desconocen las dificultades de comunicación de las regiones que pueden afectar el cumplimiento de los calendarios de entrega de documentos y los trámites ordinarios (Rocha, 2009), lo que requiere contextualización por parte de este tipo de instituciones para alcanzar acuerdos justos entre las partes (Rocha, 2009).

De este tipo de conflictos, se derivaron importantes aprendizajes como la importancia de la articulación entre las distintas áreas administrativas de la Universidad, así mismo, que cada facultad debe asumir en lo académico la orientación particular de los estudiantes indígenas e incorporarse al diálogo intercultural. Las áreas de apoyo como el DBU deben seguir cumpliendo con los apoyos ofrecidos a los estudiantes indígenas. De igual manera, el respaldo de las directivas, rectoría, y especialmente la secretaría general como las instancias más importantes para la toma de decisiones sobre los procesos de adecuación, diálogo e intercambio (Rocha, 2009). Igualmente, la realización de integraciones periódicas por fuera de la Universidad, los espacios para compartir un paisaje, la música, los alimentos, el deporte, teniendo en cuenta que el diálogo interpersonal es central para el mantenimiento de las Interacciones Multiculturales (Rocha, 2009).

Los procesos de los estudiantes indígenas generan diferentes expectativas, se espera que sean puentes entre las comunidades, “que sepan bailar en las dos culturas sin traicionar la propia” o que sirvan a sus comunidades “como mediadores en los procesos de recuperación, defensa, innovación y fortalecimiento de sus culturas ancestrales” (Rocha, 2009, p. 240). Las dinámicas de diálogo intercultural son primordiales para la ponderación de estas posibilidades, para trascender los estereotipos generales y procurar un entendimiento y una cooperación sobre bases más reales (Rocha, 2009). La expectativa popular, incluso la esperanza, es que como indígenas representan un modo diferente, y hasta más profundo, de ver y entender el mundo, pero la experiencia ha mostrado que llegan muy desvinculados de sus comunidades, aún con vergüenza étnica, y apenas formándose en lo propio. Esa es una de las razones por las que es importante su regreso y trabajo periódico en las comunidades (Rocha, 2009).

El ideal de un programa con las comunidades indígenas, no es para que los jóvenes vayan a las universidades, sino también la posibilidad de que los jóvenes y profesores urbanos se enriquezcan con los valores y saberes que las comunidades ancestrales les quieran compartir. Las universidades en la imitación de modelos globales están perdiendo la posibilidad del enriquecimiento mutuo con el intercambio mesurado y dinámico con las comunidades indígenas (Rocha, 2009). Ante la creciente demanda por cupos universitarios por parte de las comunidades, es necesario responder a ellos con la generación de espacios que garanticen la colaboración de sus autoridades en los procesos de los jóvenes y revertir la tendencia de que los indígenas universitarios se desvinculen de sus comunidades, volviéndose monolingües, o regresen a sus comunidades para imponer cambios y producir conflictos internos (Rocha, 2009).

Interacciones Multiculturales no es un proyecto para la ampliación de cobertura de la educación de la educación convencional para pueblos indígenas. Es un proyecto de diálogo intercultural, y por sus condiciones específicas requiere que quienes participen en su constante práctica, sean hablantes de sus lenguas de origen con el propósito de hacer efectivos los diálogos, dejando de lado la idea de impartir una educación superior, monolingüe y eurocéntrica (Rocha, 2009).

### **3. Demandas e interpelaciones de los pueblos originarios a la educación superior convencional.**

#### **3E. Palabras mayores: Mutauta Muelas Trochez**

Desde el 2012 el Taita Muelas, comunero del pueblo Misak Misak, acompaña a los/as estudiantes desde la orientación del Programa en articulación con la FCSH. Su estancia, inicialmente de dos años, se ha ido prolongando por las sutilezas del rol que desempeña de darle continuidad a este proceso que le recuerda también a las dificultades que atravesó en su propia experiencia como estudiante universitario en la Universidad Nacional de Colombia. En una de las primeras conversaciones con el Taita Muelas en el 2018, manifiesta que la existencia de la norma constitucional no ha frenado la asimilación de los pueblos indígenas y quienes han venido egresando de la educación superior no han llegado con propuestas para dar soluciones a los problemas, en cambio, se vuelven nuevos problemas para las comunidades y las organizaciones, a lo que se pregunta, ¿Qué estamos haciendo?. El acceso a la educación superior se asume como la oportunidad de ocupar los máximos cargos en la sociedad dominante, pero agrega, “ojalá que sean magistrados y mamos, ¿por qué no?” (Comunicación personal, 2018), tanto para ser magistrado como para ser mamo hay un rigor normativo, pero piensa que eso se va abandonando, dejando de lado.

Para el Taita Muelas, la oportunidad de estar con 60 estudiantes de entre 24 y 25 pueblos diferentes implica ver toda esa riqueza y particularidades que les despiertan toda una serie de interrogantes. Aunque abunda la literatura sobre los pueblos indígenas, el Taita reconoce un vacío en la búsqueda desde ellos mismos, “hay que indagar con los mayores para ver qué piensan, cómo ven el futuro, o cómo quedó ese pasado” (Comunicación personal, 2018). El Taita encuentra que los/as estudiantes piensan que no hay un pensamiento propio, que no hay un sentido, una lógica, un orden, un modo de vida distinto, entonces desde el programa se intenta plantear toda una serie de cuestionamientos en la búsqueda de “¿qué es lo que queda de nosotros?” (Comunicación personal, 2018). La tarea consiste en especular sobre aquello que se ha llamado como propio y las vivencias en territorio, por ejemplo, agrega el Taita, algo que uno puede encontrar que hace parte de lo propio son los idiomas, los idiomas no son iguales “a mi me parece que lo arhuaco y lo wiwa es parecido, pero con respecto a los kogui son totalmente distintos” (Comunicación personal, 2018), en el Programa intentamos comprender toda esa diversidad, lo que no está claro sobre nosotros mismos, ni en los profesionales que han salido de estudiar.

En el Programa se ha creado un espacio propicio para todo tipo de discusiones sobre el movimiento indígena que no es homogéneo, al interior se evidencia todo tipo de prácticas de la sociedad dominante y en el afán por encontrar soluciones, “caemos en la incoherencia, en la impertinencia y afecta la

estructura identitaria” (Comunicación personal, 2018), nos lleva “a la autodestrucción interna” (Comunicación personal, 2018). Para enriquecer estas discusiones, desde el Programa se quiere traer a los que no sean los hijos de líderes, a los más olvidados, pero encontrar los medios para garantizarles el sostenimiento ha sido difícil. Por lo pronto, continúa el Taita Muelas, “Estamos trayendo de la selva otros que jamás estuvieron aquí como tucanos, wananos, puinave, macuna, la idea es enterarnos también en qué situación andan” (Comunicación personal, 2018). La presencia de un buen número de arhuacos tiene su explicación y es que “ellos son un ejemplo de preservación de su identidad” (Comunicación personal, 2018), en la experiencia del Taita, “yo aprendí a fortalecerme, a ser más misak con ellos que estando allá encerrado en Guambía o en el Cauca” (Comunicación personal, 2018).

Entre los aspectos del funcionamiento del Programa, el apoyo de la universidad es la beca y el estudiante tiene que garantizarse el sostenimiento. En lo académico, siguiendo a Mutauta, el desempeño no es el mejor por lo que tienen que hacer un doble esfuerzo, pero lo que ha sido generalizado son las dificultades para leer y escribir a las que se les debería prestar más atención en los sistemas educativos de los pueblos indígenas. En cuanto a los profesores, no se les pide que pasen a los estudiantes, se les pide que exijan, ayuden y valoren los esfuerzos, “si me dice mire es que no viene a clase, no me entrega, cómo hago, bueno ahí sí es otra cosa, pero si yo veo que el muchacho está en la jugada, va a clases con todas las dificultades, me escribe algo y me trae pues ahí sí podemos mirar el asunto”, agrega Mutauta. En ciertas clases, les permiten hacer sus presentaciones y hablar en el idioma, lo que va despertando el interés en todas las facultades y nos invitan espacios para conversar sobre diferentes temas, entonces desde el Programa vamos a conversar, dependiendo del grado de información que tengan, “ahora lo que no tenemos es tiempo para atender todas esas solicitudes que nos hacen” (Comunicación personal, 2018).

De acuerdo con el Taita Muelas, “hemos propuesto cosas que para ellos es novedoso, hemos logrado diferenciar entre la formación académica para ser profesional y la formación identitaria y nuestros modos de vida y hemos construido o identificado cómo es que se estructura nuestro pensamiento, nuestro saber ser y estar siendo” (Comunicación personal, 2018). Otra propuesta, agrega, surgió de encontrar que los estudiantes rodaban por todas las áreas de investigación de la FCSH y no lograban acomodarse en ninguna, entonces se le propuso a la decana que era pertinente la creación de un área de investigación propia y aceptó la propuesta, entonces “nace aquí, está en la facultad, pero no solamente es para estudiantes del programa, para estudiantes indígenas” (Comunicación personal, 2018), la idea es encontrar otros sentidos y lógicas de vida de los pueblos originarios. En lo inmediato, la constitución de la huerta como laboratorio ha sido un proceso difícil, requiere de mucho trabajo que entre las clases y demás ocupaciones es muy poco lo que ha podido avanzar, “yo quiero estar allá todos los días, pero tampoco puedo porque aquí ahora tengo una cantidad de cosas”, “uno quisiera tener la tierra aquí cerca para paralelamente estar haciendo esto y lo otro, pero la tierra está lejos y no podemos estar muy cerca” (Comunicación personal, 2018).

El compromiso de los/as estudiantes se vuelve el principal recurso para avanzar en los objetivos del Programa. En las entrevistas a los/as aspirantes se les indaga por sus motivaciones y aspiraciones, en ellas “todo el mundo dice voy a ayudar a la comunidad, quiero ser alguien en la vida entonces quiero salir adelante, y bueno, pero ¿cómo quieres ayudar a la comunidad?” (Comunicación personal, 2018). Con estas preguntas en estas conversaciones se les va dejando claro los objetivos que se quieren alcanzar y lo que se espera por parte de ellos/as, “si va a comprometerse con nosotros es a cumplir porque aquí nosotros vamos es hablar es de lo nuestro y además molestamos con el idioma” (Comunicación personal, 2018), y pues en el caso en que no quieran hacerlo, se les invita a considerar otras universidades que no tengan estas condiciones. Para Mutauta, es importante establecer estas diferencias entre programas para que sean comprendidas por los/as estudiantes, pero también para que sean comprendidas por las comunidades, “hay que mandar también el mensaje para allá de este programa, de esta orientación” (Comunicación personal, 2018).

### **3.1. Multiculturalismo, discriminación positiva y acciones afirmativas.**

El Convenio 169 de 1989 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes incorporó un cambio sustancial respecto a la comprensión de la dimensión cultural y la integración social respecto a su antecesor el Convenio 107 de 1957. Mientras el Convenio 107 se inspiraba en una noción de desarrollo cultural y económico para la integración social, el Convenio 169 establece la preservación cultural y la integración social de acuerdo a los mecanismos legitimados por los Estados para garantizar la participación, la cooperación, la consulta previa y la autonomía. En el ámbito educativo, el artículo 26 del nuevo Convenio establece que los Estados deben demostrar la disposición de medidas para garantizar que miembros los pueblos interesados puedan acceder a la educación en todos los niveles, al menos en condiciones de igualdad con el resto de la comunidad nacional, lo que comprende el fortalecimiento a los programas de educación intercultural que avanzan en la región.

Las instituciones de educación superior han servido históricamente como instrumentos de discriminación para la conformación de las élites y para el mantenimiento de las distancias entre las posiciones sociales, luego bajo las aspiraciones de la democratización de la educación superior se tendría que producir en un primer momento un acercamiento de las categorías sociales que han tenido una mínima participación en este nivel educativo. Siguiendo el principio de la discriminación positiva, las acciones afirmativas permiten visibilizar las ausencias y buscan compensar y revertir formas de discriminación negativa que recayeron históricamente sobre ciertas categorías sociales (Segato, 2007), por ejemplo, medidas de protección y promoción social para la población negra o indígena en las instituciones de la sociedad civil y el Estado. El fomento de una mayor igualdad de oportunidades a través de acciones afirmativas ha dividido el campo en dos grandes grupos, el de la resistencia a la heterogeneidad en la

distribución de las posiciones de autoridad y poder de la nación, y el de su aceptación como señal de progreso social (Segato, 2007).

Las acciones afirmativas democratizan los accesos, pero el acceso de los grupos discriminados a las instituciones no desaparece las condiciones base de la discriminación. En la educación superior comúnmente las acciones afirmativas son programas que establecen un acceso diferenciado y comprenden otras medidas como actividades de nivelación académica e integración social que mantienen un sesgo asistencialista y por sí solas son insuficientes para enfrentar patrones de la estructura simbólica de la sociedad como la dominación cultural, el no reconocimiento y el irrespeto ampliamente institucionalizados (Tubino, 2007). Este tipo de acciones afirmativas resultan siendo funcionales para el mantenimiento del status quo y producen asimilación cultural cuando aceleran el acceso a los esquemas de pensamiento, formas de expresión y modos de vida hegemónicos monoculturales, descuidando el rol de la diversidad cultural y lingüística en los procesos identitarios (Tubino, 2007).

Al invisibilizar la discriminación como una relación de doble vía entre discriminados y discriminadores que es necesaria deconstruir para generar formas fecundas de convivencia intercultural al interior de las instituciones universitarias, se puede producir la formación de nuevas tensiones sociales (Tubino, 2007). En cambio, algo diferente ocurre cuando las acciones afirmativas se convierten en políticas de inclusión de la diversidad cultural y producen espacios de reformulación de los patrones sociales de representación, interpretación y comunicación de la sociedad, cuando se convierten en espacios de reconocimiento con estrategias orientadas a visibilizar y dismantelar la discriminación institucionalizada, en donde se desarrollen acciones significativas de sensibilización concientizadora y de educación antidiscriminatoria, con aspiraciones para transitar de la injusticia cultural a la convivencia intercultural fecunda y en el largo plazo introduzca cambios sustanciales en las instituciones de acogida y en el imaginario social hegemónico (Tubino, 2007).

Estos programas tienen un potencial para la innovación en las estructuras curriculares y en las relaciones interpersonales que no es suficientemente aprovechado (Tubino, 2007). Lo anterior, implica ir más allá de la perspectiva de las políticas multiculturales pensadas para migrantes en el contexto de la globalización, buscando cuestionar el sentido mismo de la democratización apuntando hacia nuevos significados y sentidos que respondan a las características y necesidades de la multietnicidad, la pluriculturalidad y el multilingüismo (Tubino, 2007). En este nuevo escenario hay enormes retos para la educación superior, pues los lleva de una preocupación más centrada en la formación profesional a la necesidad incluso de repensar el sentido de su misión institucional, pues si los Estados se refundan, la universidad no sólo tendrá que contribuir a dicho proceso sino también reconstituirse a sí misma, como parte de la atención y la incorporación de las demandas de los sectores directamente involucrados (López, 2009).

Con o sin programas de acción afirmativa los estudiantes indígenas que concluyen la secundaria tienen como meta el acceso a la educación superior, el

mito del progreso encarnado durante mucho tiempo en el mito de la escuela se ha trasladado a la educación superior (Tubino, 2007). En América Latina se evidencian al menos dos estrategias diferenciadas de interculturalización en la educación superior, la primera consiste en incluir la diversidad en las universidades existentes o convencionales mediante acciones afirmativas y la segunda, la creación de universidades nuevas, principalmente en el ámbito rural (Tubino, 2007). El riesgo en la primera estrategia es estar privilegiando solamente logros profesionales individuales sin relevancia social, y en la segunda es estar generando sociedades paralelas que encapsulan a los excluidos en reservas étnicas académicas poco relevantes; la solución en el primer caso es la implementación de acciones afirmativas radicales, con programas de sensibilización concientizadora y de educación antidiscriminatoria de doble vía, y en el segundo caso, abrir estos espacios a estudiantes no indígenas, creando espacios privilegiados de convivencia intercultural (Tubino, 2007).

### **3.1.1. Participación de los pueblos indígenas en la educación superior convencional.**

La falta de información sobre la situación educativa de los pueblos en la región impide estimar de modo fehaciente la demanda insatisfecha en este nivel educativo. No obstante, se conoce que una reducida parte de quienes han culminado sus estudios secundarios logran el acceso a la educación superior y pocos son los que culminan sus estudios de manera exitosa (Mato, 2018b). En la documentación revisada por parte del equipo del eje temático “Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad” de la CRES 2018 se identifican problemas de acceso, permanencia y graduación para miembros de pueblos indígenas y afrodescendientes en la región entre los que se encuentran, la distancia geográfica de los hogares con los centros educativos; las deficiencias en la calidad de la educación básica y secundaria; las limitaciones económicas; la escasez de becas; las incompatibilidades con los calendarios agrícolas, para quienes habitan en el medio rural; la escasa o nula pertinencia de la formación con sus trayectorias, proyectos de vida propios y de las comunidades; las dificultades lingüísticas cuando la lengua materna es diferente a las lenguas oficiales de los sistemas educativos (Mato, 2018). También, desigualdades de género (Krainer y Chaves, 2021)

El ingreso de los pueblos indígenas en las universidades convencionales y otras IES hacen parte de la búsqueda del reconocimiento pleno de sus derechos y mayores niveles de interlocución con la sociedad mayoritaria (Ossola, 2018). Las demandas educativas indígenas se han ido extendiendo desde el nivel de educación básica hacia el nivel superior, también por la creciente urbanización que contribuye a que algunos estudiantes indígenas tengan mayor facilidad de acceso al nivel terciario. Esta extensión que inicialmente estuvo orientada a la formación docente, la formación de maestros en servicio y luego la formación inicial mediante licenciaturas para los niveles de pre-escolar y de educación primaria indígena (López, Moya y Hamel, 2009), ya no se restringe al campo pedagógico. Los retos que los pueblos indígenas vienen asumiendo en las respectivas sociedades

nacionales en el nuevo contexto nacional e internacional exige una formación universitaria que les permita poner en marcha su proyecto político y el desarrollo de capacidades para negociar con el aparato estatal, además, las demandas indígenas contemporáneas trascienden los límites físicos de los territorios (López, Moya y Hamel, 2009).

La preocupación de las organizaciones indígenas por la formación en este nivel es mayor que antes, por lo que el contexto de reafirmación indígena que vive la región es percibido en la universidad latinoamericana, pues cada vez son más numerosos los estudiantes universitarios latinoamericanos que admiten o apelan a una renovada filiación étnica diferenciada y a la creación de asociaciones de estudiantes indígenas al interior de las instituciones educativas (López, Moya y Hamel, 2009). Con la demanda y presencia de indígenas en las universidades latinoamericanas en general, aunque con mayor incidencia en las públicas, se experimenta actualmente un cuestionamiento político y epistemológico respecto del rol de las universidades frente a los pueblos indígenas y sus demandas (López, Moya y Hamel, 2009).

Sin embargo, pese a los esfuerzos de las reformas educativas desde finales de los ochenta, no se ha logrado incrementar la calidad de la educación, por el contrario, ésta parece disminuir por la insuficiente atención a la educación intercultural bilingüe, sobre todo cuando queda reducida a los primeros dos o tres grados de la educación primaria (López, Moya y Hamel, 2009). También, la comprensión generalizada de la calidad de la educación se ha reducido solamente al rendimiento escolar, indicadores de lectoescritura y cálculo básico, descuidando el seguimiento de otras dimensiones que podrían ser determinantes en el caso de educandos pertenecientes a comunidades indígenas, lo que podría estar influyendo en la ampliación de las brechas que posteriormente se ven reflejadas en las limitadas posibilidades de acceso a la educación superior y en la irrelevancia de la misma, al no lograr responder a los problemas de los pueblos indígenas, en relación con la sociedad nacional (López, Moya y Hamel, 2009).

Algunos puntos centrales en la relación entre los pueblos indígenas y la educación superior convencional se resumen a continuación: primero, hay una preocupación por el acceso de la población indígena a la educación superior, pero descuidando el acompañamiento académico teniendo en cuenta su propia condición sociocultural y lingüística y la acumulación de requerimientos educativos insatisfechos en su tránsito por el sistema educativo y la falta de pertinencia cultural de los planes de estudio; segundo, la tendencia hacia una mayor profesionalización en la formación docente de toda la región que viene incrementando los años de estudio, el requerimiento de elevación del nivel académico que no necesariamente va alineada con la formación de maestros/as para la puesta en marcha de los programas de EIB (López, Moya y Hamel, 2009); tercero, el reciente interés por las áreas de conocimiento relacionadas con la salud intercultural y los derechos indígenas, y el acercamiento a estos conocimientos desde la lógica disciplinaria y desde una visión positivista de la realidad y del conocimiento (López, Moya y Hamel, 2009).

En un cuarto punto, la creciente capacidad de escucha en algunas instituciones de educación superior y el mayor involucramiento de líderes y organizaciones indígenas en la estructuración de nuevos programas y/o en su ejecución, en la mayoría de casos, desde una perspectiva de arriba hacia abajo (López, Moya y Hamel, 2009). Desde la visión indígena estos programas deben ser objeto de co-gestión que permitan escuchar la voz tanto de los propios estudiantes como de líderes de las organizaciones, y expertos de las comunidades indígenas en el diseño, ejecución y evaluación (López, Moya y Hamel, 2009). En un quinto punto, la inclusión de algunos conocimientos indígenas en el currículo, sin concebirlas como un sistema de conocimientos alternativos, requiere de un esfuerzo por recuperar y sistematizar los conocimientos, con un enfoque diferente y la activa participación de intelectuales y estudiantes indígenas que contribuyan al descentramiento epistemológico de los académicos no-indígenas (López, Moya y Hamel, 2009).

Para López, Moya y Hamel (2009), las características de los programas concebidos para la atención a las demandas de los pueblos indígenas son variables. En unos casos, el énfasis en el limitado acceso de estudiantes indígenas ha generado programas de acceso especial o diferenciado, por lo general, mediante una beca asignada a cada estudiante indígena y complementada con programas de acompañamiento académico y de tutoría destinados a asegurar que todo estudiante indígena que ingresa a la universidad permanezca en sus estudios, hasta concluirlos satisfactoriamente (López, Moya y Hamel, 2009). En otras ocasiones, el análisis ha priorizado tanto problemas de acceso como de pertinencia y calidad de la oferta universitaria, lo que en algunos casos ha permitido también la creación de programas regionales especializados en alguna problemática indígena o sedes regionales destinadas a atender sus necesidades de formación (López, Moya y Hamel, 2009).

También estas cuestiones han dado lugar a la construcción de una institucionalidad distinta, como las universidades indígenas y/o las universidades interculturales que pueden ser de creación estatal, generación autónoma, como producto de una iniciativa privada o de la motivación comunitaria-organizativa. (López, Moya y Hamel, 2009). En cuanto a la financiación de estos programas o instituciones, esta puede ser privada, pública o como resultado de la cooperación internacional (López, Moya y Hamel, 2009). Sin embargo, mientras las becas van destinadas a asegurar el avance individual de estudiantes indígenas, la cooperación internacional prefiere apoyar el funcionamiento de programas alternativos con pertinencia cultural y relevancia social. En algunos casos, las becas otorgadas a los estudiantes indígenas les han permitido continuar con estudios de postgrado en programas especialmente dirigidos a estudiantes indígenas.

A modo general, la mayoría de iniciativas se orientan hacia el aseguramiento de un mayor acceso indígena a la universidad, pero son escasos los esfuerzos para acompañar académica y afectivamente esa inserción, y las iniciativas dirigidas a repensar el currículo y los planes de estudio de la educación superior, en aras de una mayor pertinencia cultural de la misma (López, Moya y Hamel, 2009). Estas limitaciones se presentan debido a que el diálogo de saberes

o el diálogo intercultural como diálogo contextualizado en la historia cultural, social, económica y política, no ha tenido un lugar en la educación superior convencional desde la consideración de los aportes de los pueblos indígenas originarios, distinto al tratamiento como objetos de estudio. El diálogo de saberes, desde esta perspectiva, puede verse como herramienta que permite tender puentes transdisciplinarios, intercientíficos y epistémicos para crear nuevas oportunidades de complementariedad desde la diversidad, la construcción de una educación intercultural y una sociedad que reconoce la diferencia como oportunidad de crear nuevas formas de habitar el mundo (Leff citado por Krainer y Chaves, 2021).

### **3.1.2. Construcción de modalidades de colaboración intercultural.**

La abundancia y heterogeneidad de experiencias en toda la región que vinculan la educación superior con pueblos indígenas y afrodescendientes hace necesario el fortalecimiento de este campo para el avance desde el tantas veces invocado “diálogo de saberes” hacia modalidades concretas y mutuamente provechosas de colaboración intercultural entre IES y organizaciones o comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes (Mato, 2019). De la construcción y el sostenimiento activo de estos tipos de relaciones se constituyen las condiciones necesarias para transformar las universidades convencionales para que puedan responder apropiadamente a las demandas y propuestas de pueblos indígenas y afrodescendientes, como también a las normativas internacionales vigentes y a los derechos establecidos en las constituciones nacionales de la mayoría de los países de América Latina (Mato, 2019).

De acuerdo con Daniel Mato, cientista social argentino, dentro de este amplio y diverso campo de experiencias es posible distinguir cinco tipos principales de modalidades de colaboración intercultural (Mato, 2019). En primer lugar, encuentra los programas de inclusión de estudiantes indígenas y afrodescendientes en IES convencionales, a través de acciones afirmativas y apoyos académicos y/o psicosociales en universidades públicas y privadas. Este tipo de programas pueden contribuir a desarrollar capas de profesionales que sirven de manera directa a sus pueblos y comunidades, pero también pueden favorecer la “fuga de cerebros” desde las comunidades apartadas hacia las grandes ciudades, así como su “occidentalización”, la pérdida del interés por sus valores étnicos, sus lenguas y saberes. También las becas pueden no ser suficientes para contrarrestar los problemas de racismo o la ausencia de los aportes de los poblaciones indígenas o afrodescendientes en los currículos (Mato, 2019). Algunos de estos programas de inclusión de individuos combinan distintas acciones que involucran también a la comunidad universitaria en general o se presentan como diálogos de saberes, en las que se invitan a distintos participantes para hablar de un tema amablemente, sin la intención de construir formas de colaboración intercultural sostenible (Mato, 2019).

En segundo lugar, identifica los programas de formación técnica o profesional, con títulos u otras certificaciones, creados por universidades u otras IES convencionales, en su mayoría orientados a la formación de docentes para

programas de educación intercultural bilingüe en los diferentes niveles educativos. Algunas de estas experiencias involucran a las autoridades tradicionales de las comunidades para que contribuyan con sus conocimientos de manera ocasional o en calidad de docentes durante uno o más cursos, sin ser reconocidos formalmente como docentes, ni remunerados como tales, por falta de títulos universitarios. Sin embargo, son quienes generalmente están autorizados para dar clases de sus idiomas o sobre las respectivas historias y cosmovisiones para la formación de docentes en servicio en comunidades indígenas o afrodescendientes. Estos programas suelen combinar actividades en las aulas universitarias con formas de enseñanza-aprendizaje en las escuelas de las comunidades en las cuales estos estudiantes universitarios son docentes (Mato, 2019).

En tercer lugar, ubica los programas y proyectos de docencia, de investigación o de vinculación social, desarrollados por IES convencionales con participación de comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes. Esta categoría se puede dividir en tres subgrupos, no excluyentes, en el primer subgrupo, predominan los programas o proyectos de docencia que pueden incluir algunas asignaturas de investigación o vinculación con la comunidad y la participación de docentes provenientes de estos pueblos, así como la inclusión de lenguas, saberes y modos de producción de conocimiento y aprendizaje propios. En el segundo subconjunto predominan los programas o proyectos de investigación en donde se producen conocimientos sobre las comunidades o se generan tecnologías que comparten o coproducen con ellas, en donde pueden involucrar también algunas actividades docentes. El tercer subgrupo está comprendido por proyectos de vinculación, extensión, servicio u otras denominaciones, orientados a mejorar la calidad de vida de las comunidades que pueden incluir actividades docentes e investigación, en donde no se limitan a aplicar los saberes académicos sino los integran con los saberes de las comunidades (Mato, 2019).

En cuarto lugar, presenta los convenios de coejecución entre universidades, otros tipos de IES convencionales y las organizaciones o comunidades indígenas que son relativamente escasas. Algunas se conciben inicialmente para alcanzar metas relativamente limitadas, otras en sus renovaciones extienden su duración o pasados varios años han dado lugar a la creación de programas especiales al interior de las universidades u otras IES. Todas involucran desde el comienzo la necesidad de negociar intereses y objetivos, surgen como propuestas por las organizaciones, comunidades o referentes indígenas a las universidades u otros tipos de IES, para satisfacer, en mayor o menor medida, unos objetivos previstos (Mato, 2019).

En quinto lugar, finaliza con las universidades y otros tipos de Instituciones Interculturales de Educación Superior que se caracterizan por integrar los saberes, modos de producción de conocimiento y modos de aprendizaje de varias tradiciones culturales. Estas instituciones han sido creadas especialmente para atender las demandas y propuestas de formación de pueblos indígenas, reciben principalmente estudiantes indígenas y en menor medida estudiantes no-indígenas. Algunas han sido creadas por las propias organizaciones indígenas

o por organismos estatales de distinto nivel o como un apéndice de una universidad o sistema universitario convencional (Mato, 2019). También en esta categoría se incluye la Universidad Indígena Intercultural creada por el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe (FILAC), cogobernada por un cuerpo de representantes de gobiernos y organizaciones indígenas (Mato, 2019). Cabe resaltar que, en la mayoría de las universidades creadas por la motivación de los pueblos indígenas, el adjetivo intercultural alude a que incluyen conocimientos de diversos pueblos indígenas y de la tradición occidental/moderna (Mato, 2019)

A pesar de las diferencias entre estas modalidades, es posible identificar una serie de logros compartidos entre ellas como: el mejoramiento de las posibilidades de acceso a oportunidades de educación superior y culminación exitosa sus estudios para individuos indígenas y afrodescendientes; el ajuste de la oferta educativa a necesidades, demandas y proyectos de las comunidades o para oportunidades locales y regionales de empleo o la generación de iniciativas productivas y servicio a la comunidad; el desarrollo de modalidades participativas de aprendizaje centradas en la investigación aplicada; la integración de la docencia/aprendizaje, la investigación y el servicio a las comunidades; la integración de los diversos tipos de saberes y modos de producción de conocimiento desde su valorización y contribuyendo a su fortalecimiento; el desarrollo de docencia e investigación desde la valoración de la diversidad cultural, la interculturalidad, la equidad, la inclusión, la gobernabilidad democrática, el desarrollo humano y sostenible; la formación de egresados que contribuyen al desarrollo sostenible local y regional y al mejoramiento de la calidad de vida de sus comunidades (Mato, 2019).

De igual manera, comparten la experiencia de enfrentarse a problemas y desafíos similares como: la insuficiencia y/o precariedad presupuestaria; las actitudes racistas de distintos actores que afectan el desarrollo de las actividades; las dificultades derivadas de la rigidez de los criterios de evaluación que otorgan reconocimiento o acreditación de calidad; los obstáculos institucionales derivados de la rigidez en los procedimientos administrativos que afectan la ejecución de los planes y actividades; los obstáculos institucionales derivados de la rigidez de criterios académicos para el otorgamiento de fondos para investigación y actividades de formación; las dificultades para conseguir docentes y otros perfiles con adecuada sensibilidad y recursos personales y técnicos para el trabajo intercultural; las dificultades económicas de los estudiantes para poder dedicarse más y mejor a su formación y la insuficiencia de becas (Mato, 2019).

Estas modalidades de colaboración intercultural pueden ser vistas como referencias para desarrollar estrategias de trabajo adecuadas a los diversos contextos sociales e institucionales (Mato, 2019). Sin embargo, estas experiencias deben ser cuidadosas de no caer en la exclusión de unos ni de otros, sino que más bien convoquen y comprometan al conjunto de la sociedad latinoamericana en la construcción de un nuevo sentido de democracia (López, Moya y Hamel, 2009). Esto demanda el reconocimiento de la existencia de diferencias, inequidades y conflictos, en donde la escucha mutua, concienzuda, sensible y respetuosa es una condición imprescindible para seguir avanzando hacia formas

sostenibles de colaboración mutua, para la producción y aplicación de estos conocimientos, para el desarrollo de destrezas y competencias y para la puesta en práctica de acciones en beneficio de comunidades de pueblos indígenas y de la sociedad en general, de las que también se benefician las universidades (Mato, 2019).

### **3.2. Interpelaciones de la diversidad cultural a las funciones de la educación superior convencional.**

Las raíces coloniales de la sociedad latinoamericana hacen que persistan condiciones que afectan primordialmente a los pueblos indígenas y negros. Las desventajas acumuladas históricamente del despojo de sus territorios y desestructuración de sus formas de vida durante la invasión y colonización europea y continuado en las repúblicas poscoloniales, se reflejan en las limitaciones en el acceso a los servicios básicos de salud y educación de calidad y la vulneración de sus derechos, lo que constituyen causas estructurales de su escasa participación entre el estudiantado, los cuerpos docentes, autoridades y funcionarios de las universidades y otras IES (Mato, 2020). El acceso a la educación superior de estudiantes indígenas suscita cuestionamientos al patrón del poder como resultado del colonialismo moderno expresado en tres ejes, el poder, el saber y el ser, y que “trasciende a las relaciones sociales, los patrones de producción y consumo, la apropiación del territorio, la visión del mundo y la comprensión política y económica que rige la lógica a nivel global” (Krainer y Chaves, 2021, p.31).

Los avances expuestos en la consolidación de modalidades de colaboración intercultural han interpelado a la educación superior convencional en al menos tres de sus funciones: en la función institucional, como formadora de comunidad educativa comprometida con la superación de las desigualdades y la generación de condiciones para la convivencia y la comprensión de la diversidad en su contexto sociohistórico; en la función pedagógica, como escenario de circulación de conocimientos que fomenta los procesos de producción y transferencia del conocimiento y la revisión ética sobre las prácticas investigativas; y en su función social, al servicio de las comunidades a partir de la construcción de relaciones basadas en la confianza mutua para el establecimiento de relaciones de cooperación y concertación de intereses desde el reconocimiento de los derechos colectivos y la capacidad de organización de las comunidades para el ejercicio de la autonomía.

#### **3.2.1. Función institucional.**

La presencia de estudiantes indígenas en la educación superior genera expectativas en las comunidades y las organizaciones frente a la situación de la redefinición de la ciudadanía como resultado del proceso de las renovaciones constitucionales que se llevaron a cabo en la región en las últimas décadas (López, Moya y Hamel, 2009). Para buena parte de la sociedad nacional, la diversidad sigue siendo considerada como un problema, un aspecto al que se le

acusa del subdesarrollo, el atraso cultural, político y económico, similar al pensamiento indigenista de la élite latinoamericana que entre las décadas veinte y ochenta del siglo XX buscaba su disolución mediante la asimilación y la integración forzada de los pueblos indígenas a la sociedad y cultura dominantes (López, Moya y Hamel, 2009). La apropiación del espacio universitario que hoy plantean las organizaciones indígenas cuestiona el sistema de poder allí imperante y conlleva a una relectura de la diversidad histórica que exige una gestión institucional diferente (López, Moya y Hamel, 2009).

La diversidad cultural reducida a la delimitación de características étnicas y derechos segmentados y restringidos, no es asumida como una ampliación de derechos culturales para la totalidad de los miembros de una sociedad (Val Blanco, 2022), sino la prolongación de representaciones homogeneizadoras en donde las universidades y otras IES han jugado papeles importantes en la reducción de los pueblos indígenas y afrodescendientes en objetos de investigación u objetos de política, incluso en contra de su voluntad (Mato, 2020). Así mismo, las políticas culturales y educativas también han demostrado ser instrumentos para la reproducción de estas representaciones, fomentando la folclorización de los conocimientos, la castellanización forzada (Mato, 2020) o la valoración de los bienes monumentales de las culturas ancestrales mientras se desprecia la interacción con las etnias y los pueblos indígenas vivos (López, Moya y Hamel, 2009).

La educación superior como un escenario de formación o de reafirmación ciudadana para los movimientos sociales, indígenas y afrodescendientes, se ve interpelada en su función institucional con la puesta en práctica de la multietnicidad, la pluriculturalidad y el multilingüismo características de las sociedades latinoamericanas (López, Moya y Hamel, 2009). En este sentido, las universidades e instituciones de educación superior tendrían la tarea de establecer en su interior las políticas, normas y prácticas institucionales para producir la igualdad en la comunidad educativa, y revisar las barreras que les impide ser espacios para estimular el debate sobre la interculturalidad, la lucha histórica de los pueblos indígenas, los derechos ciudadanos y el cuestionamiento al carácter uniforme y homogéneo que han asumido los estados nacionales (López, Moya y Hamel, 2009), así como brindar herramientas para la defensa de los derechos ya reconocidos y el avance hacia reformas educativas, políticas, institucionales y/o legales (Mato, 2018a).

Esto exige del sistema universitario y de la educación superior en general, una apertura y comprensión de la diversidad, así como asumir un compromiso con la lucha contra el racismo y las discriminaciones que perpetúan las desigualdades, el fomento de la investigación hacia el planteamiento de nuevos modos de relacionamiento y diálogo entre iguales en las diferencias, y el intercambio de saberes culturales lo que permitiría la inclusión verdadera de los indígenas y sus conocimientos propios en las universidades (Val Blanco, 2022). La educación superior, en este sentido, puede convertirse en un espacio de formación acerca de estos procesos históricos y contemporáneos, y la consolidación de una comunidad educativa orientada hacia la garantía de los derechos y la concientización respecto

a la necesidad de valorar la diversidad y tramitar las diferencias (López, Moya y Hamel, 2009).

La negación de la condición pluricultural de las sociedades, no sólo afecta la posibilidad de que puedan ser justas e incluyentes, sino también la de dar cabida a todos los saberes y talentos para construir presente y futuro, desde procesos amplios de reconocimiento y reparación de las inequidades constitutivas de estas sociedades (Mato, 2020). La evaluación de la calidad de las universidades u otras IES necesita incorporar criterios que respondan a la heterogeneidad de la sociedad y las diferencias, para asegurar la pertinencia (Mato, 2019), además del acceso, la permanencia y la graduación de estudiantes de pueblos indígenas o afrodescendientes. La creación de programas de acción afirmativa permite demostrar que la igualdad de oportunidades no es tal, cuando no hay una igualdad de condiciones, luego no se trata de un asunto únicamente de accesibilidad a individuos de grupos vulnerables sino de pueblos cuyos derechos y posibilidades de vida continúan siendo vulnerados (Mato, 2020).

Como parte de la necesidad de reconstruir este escenario sobre nuevas formas de convivencia, se requiere impulsar investigaciones sobre estos problemas y el diseño de propuestas para su afrontamiento (Mato, 2020). Así mismo, el planteamiento de actividades que propicien reflexiones y debates orientados hacia el consenso de protocolos que aseguren la prevención y erradicación de todas las modalidades de racismo en los sistemas e instituciones de educación superior y puedan revertir las exclusiones y descalificaciones que se ejercen sobre las lenguas, historias, visiones de mundo, sistemas de conocimiento, valores y formas de espiritualidad de los pueblos indígenas y afrodescendientes. En algunas universidades ya se ha comenzado a deliberar sobre la necesidad de contar con protocolos de este tipo, pero todavía no se ha avanzado lo suficiente en esta materia (Mato, 2020).

### **3.2.2. Función pedagógica.**

Tanto el conocimiento científico como cualquier otro conocimiento están marcados por los contextos sociales en los que se producen, por lo que la valoración de su validez debe ser consecuente con sus condiciones de producción. Sin embargo, la distinción de que sólo unos conocimientos son válidos, relegó a otros sistemas de producción de conocimientos, lo que ha impedido su valoración y la imposición de limitaciones para poder investigar sobre ellos (Mato, 2019). Este es el resultado de una visión occidental-moderna de la investigación académica marcada por la idea de explotación de recursos naturales, justificadas en nociones de progreso, desarrollo o bienestar que chocan con otras formas de acercamiento al mundo, de producción de conocimientos y modos de aprendizaje que aún conservan diferentes pueblos indígenas (Mato, 2019). En contraposición a la investigación occidental que ha reducido a los pueblos indígenas a objetos de estudio o informantes, hoy día reclaman la valoración del conocimiento producido desde otros acercamientos.

La producción de conocimientos desde otras perspectivas advierte serios obstáculos al interior de las instituciones universitarias partiendo desde su

encuadre dentro de la fragmentación disciplinaria y la ilusión objetivista que asume como una condición necesaria el distanciamiento respecto de los procesos sociales estudiados para su estudio (Mato, 2019). Los intelectuales indígenas reclaman un lugar para sus conocimientos como sistemas integrales e integrados y la necesidad de construcción de un conocimiento situado, con atención a la diversidad de formas de pensar, sentir y actuar, proponiendo nuevas prácticas en la investigación que superen las asimetrías y el extractivismo de la investigación académica convencional en donde como indígenas suelen aparecer reducidos bajo la condición de informantes (López, 2009). El reto en este sentido es un encuentro dialógico de conocimientos como un proceso en el que confluyen visiones, perspectivas y experiencias de vida y de educación diferentes (López, 2009).

Estas nuevas formas de relacionamiento en la investigación y los denominados diálogos de saberes suponen el establecimiento de acuerdos o disensos en cuanto al tratamiento de los saberes, su valoración, las herramientas adecuadas y los contextos para su uso, así como la definición de los ámbitos, donde puede instaurarse en el ámbito de la educación superior (Val Blanco, 2022). La interculturalidad como un programa de investigación implica asegurar una adecuada articulación entre investigación y docencia, asegurando que la investigación sea concebida también como un espacio privilegiado de aprendizaje, para el descubrimiento de la existencia de otros sistemas de conocimientos y formas alternativas de aprender y construir conocimientos, distintas a las utilizadas en la educación formal tradicional (López, 2009), así como para el desarrollo de una particular sensibilidad y curiosidad epistemológica, para revertir la asimilación histórica, producto de los intercambios desiguales entre culturas (López, 2009).

Desde la investigación, se puede construir una formación crítico-reflexiva que pueda llevar a que como estudiantes indígenas que asisten a las universidades puedan constituirse en los intelectuales y formadores que las comunidades y organizaciones indígenas requieren para poner en marcha sus programas universitarios (López, 2009). Además, la identificación de los modos de aprendizaje propios de los pueblos, situados en la práctica y asociados a lo que suele llamarse tradición oral, difícilmente puede darse a través de su traslado a las condiciones que ofrecen las aulas universitarias, por lo que supondría el reto de procurar salir de las aulas hacia la búsqueda de espacios adecuados para el aprendizaje y en donde las personas poseedores de conocimientos puedan encontrar las condiciones para transmitirlos (Mato, 2019), invitar a sabios o sabias de los pueblos indígenas a las aulas universitarias sin tener en cuenta este tipo de reflexiones, restringe la posibilidad del intercambio de conocimientos (Mato, 2019).

Estas orientaciones para la producción, valoración y transmisión de conocimiento, no sólo exigen una vocación de escucha sino también el replanteamiento de las lenguas y de los lenguajes, hegemónicas o subordinadas, desde los cuales se plantea la colaboración intercultural. Así como, la reflexión crítica sobre las formas establecidas de constituir objetos de estudio y trazar límites entre las disciplinas académicas, y límites entre la academia y otros ámbitos sociales (Mato, 2019). El seguimiento de protocolos para la solicitud de consentimiento libre e informado no basta, por lo que conviene la disposición

mutua para escuchar y aprender, para comprender los distintos aspectos históricos, jurídicos, políticos, económicos, sociales de nuestras sociedades que permitan definir intereses en común como iguales, prestando atención a las actitudes de condescendencia (Mato, 2019).

En este sentido, lo que se quiere es vencer el extrañamiento ante la diversidad que permita incorporar perspectivas de investigación pertinentes con la diversidad cultural y con la existencia de diversas visiones de mundo, epistemologías y proyectos de futuro (Mato, 2019), con la formación de investigadores que puedan aportar en el cumplimiento de sus propios proyectos y agendas. Los propios indígenas se plantean hoy la necesidad de imaginar un desarrollo con identidad, sobre la base de una relación distinta entre los saberes, conocimientos y valores propios, sea como complementarios o sean en oposición, desde donde el sistema universitario se ve hoy confrontado con interrogantes que no se había planteado antes, pero que le permite posicionarse en el centro de la discusión intercultural (López, 2009).

### **3.2.3. Función social.**

La identidad indígena como fundamento de su proceso de autoafirmación como pueblos, y elemento crucial para el ejercicio de los derechos, el desarrollo integral y la participación en el poder (Varese citado por López, 2009), se enfrenta a múltiples mecanismos que afectan su preservación, y por ende, pone en riesgo la unidad política de las organizaciones indígenas (López, 2009). La reivindicación del derecho a una identidad diferenciada para trascender la condición multicultural de los países que habitan para construir sociedades más democráticas han llevado a organizaciones y líderes indígenas de distintos países a la formulación de sus propios procesos de desarrollo desde la identidad, en donde los rasgos estructurantes de los modos de vida diferenciados que aún persisten en distintas sociedades indígenas o en sectores de ellas, se convierten en mecanismos para enfrentar los efectos adversos del modelo económico de la sociedad occidental contemporánea (López, Moya y Hamel, 2009).

Desde esta orilla se postula un modelo de desarrollo alternativo que trascienda la asimilación forzada, y más bien proponga la incorporación de elementos de la cultura contemporánea hegemónica en la matriz cultural indígena histórica y subalterna, siempre y cuando éstos cumplan con la satisfacción de las necesidades para las sociedades indígenas (López, Moya y Hamel, 2009), para ello, se hace necesaria una educación intercultural que garantice la autonomía de las comunidades en la toma de decisiones y la gestión de los recursos (Santhakumar, Dietz, Castillo, Shepard, 2023). Estas elaboraciones de autonomía proviene de múltiples ejercicios de diálogo interno y decantamiento al interior de los propios movimientos indígenas, como también en el intercambio y el trabajo en cooperación con distintos profesionales e intelectuales no indígenas (López, Moya y Hamel, 2009), teniendo en cuenta que en casi todas las luchas indígenas, también hay académicos no indígenas que se solidarizan con sus reclamos.

La solidaridad no se encuentra en el grueso de la población de académicos, intelectuales o profesionales no indígenas. El desconocimiento de los derechos de

los pueblos, sus historias, culturas o modos de vida y el racismo incrustado al interior de las sociedades y las instituciones educativas, conlleva a que la mayoría de profesionales, a veces legisladores, tomadores de decisión, formadores de opinión pública, docentes o empleadores, se conviertan en obstáculos para alcanzar los avances contemplados en instrumentos internacionales, favoreciendo las prácticas de asedio sobre los territorios, interferencia sobre sus procesos de desarrollo propio o tratamientos condescendientes o paternalistas que reducen las posibilidades de autonomía y sostenimiento de sus modos de vida (Mato, 2020). El racismo no solo crea dificultades de acceso, exitosa trayectoria y graduación de personas indígenas y afrodescendientes, también afecta la calidad de la educación de profesionales e investigadores (Mato, 2020) y el incremento de la desconfianza de las comunidades hacia la formación a nivel superior.

### **3F. Palabras mayores: Lucero Zamudio Cárdenas<sup>15</sup> y el proyecto académico de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.**

De acuerdo con el Taita Muelas, para la Decana Lucero Zamudio era importante que el Programa no se orientara simplemente a que estudiantes indígenas vinieran a la Universidad para ser profesionales, sino que considerando lo propio pudieran entablar diálogos con la academia y en eso radicaría lo distintivo del PIM y por ello el ideal era que llegaran formados en conocimiento propio con dominio de su lengua, en los casos en que ésta se mantuviera. Entre esas ideas iniciales también estaba que el Programa estuviera en una rotación periódica, administrado por los distintos pueblos con toda la autonomía para decidir cómo se quería trabajar y siguiendo esta perspectiva, el Programa sería un proceso de experimentación de las comunidades indígenas, con el soporte del equipo de la FCSH y el respaldo a sus iniciativas. Sin embargo, no ocurrió de esa manera, la decana Lucero decía en su momento que esperaba que se generara un proceso de diálogo entre pares, hablar del sentido y lógica académica y el sentido y lógica de vida de los pueblos, que no fuera un asunto de folclorismo, pero eso no ha sido fácil de comprender.

Las inquietudes de la decana también quedaron plasmadas en la estructuración misma de la Facultad, cuando como fundadora y directora del Centro de Investigaciones de Dinámica Social (CIDS) y Decana de la Facultad de Trabajo social de la UEC lideró la formulación de la FCSH a finales de los noventa. La FCSH de la UEC surge en medio de un complejo contexto sociopolítico, tecnológico e institucional marcado por serios planteamientos hacia las ciencias sociales y humanas como el cuestionamiento a la delimitación de sus campos y

---

<sup>15</sup> Lucero Zamudio Cárdenas, socióloga de la Universidad Nacional de Colombia - 1969; especialista en Estudios Políticos de la Universidad Nacional de Colombia - 1971; magíster en Estudios Interdisciplinarios de la Pontificia Universidad Javeriana - 1977; Decana de la Facultad de Trabajo Social, 1981; Decana de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, 2002, Decana de la Facultad de Estudios del Patrimonio Cultural. Fundadora y directora del Centro de Investigaciones sobre dinámica Social – CIDS 2000. Profesora de las Universidades Externado de Colombia y Nacional de Colombia desde 1977. Miembro principal del Consejo Directivo de la Universidad Externado de Colombia.

los supuestos sobre las cuales se basan sus categorías, el abordaje interdisciplinario de problemas complejos que exigen replanteamientos teóricos metodológicos, la búsqueda de un nuevo relacionamiento entre las disciplinas, entre la racionalidad occidental y las racionalidades diversas de la región, y la reflexión comprometida sobre las diferentes formas de percibir el mundo, de producir el conocimiento y el cuestionamiento a sus fines.

La misión de la FCSH, tal y como quedó plasmada en el Proyecto Académico de la Facultad (PAF), es la formación de profesionales autónomos, con independencia intelectual, respetuosos y defensores del pluralismo y la diversidad, tolerantes e íntegros, con responsabilidad social y sentido de lo público. En su proyección, la FCSH espera convertirse en un espacio para el desarrollo de la investigación transdisciplinaria, una estructura de soporte para el encuentro e intercambio entre investigadores y para la orientación en el diseño de políticas públicas. También entre sus propósitos está garantizar espacios para el desarrollo conceptual y la convergencia entre culturas, en el marco de la estructura federal de la Universidad. Para ello, entre los principales retos se encuentran alcanzar una relación orgánica entre investigación, docencia y extensión y garantizar una estructura organizativa que lo permita; y el afianzamiento de relaciones de la Facultad con los problemas críticos del país, con el Estado y con los ciudadanos, desde la integración de la comunidad académica y al desarrollo de la responsabilidad social.

En el proyecto académico de la FCSH se identifica el interés por la formación del pensamiento crítico, la diversidad y la garantía de los derechos, esta apertura a la diversidad explícita, propia del pensamiento de Zamudio, le ha permitido ofrecer algunas condiciones favorables para el PIM que en otras unidades académicas o programas podría no ser tan evidente. Para Zamudio, si la Constitución Nacional reconoce la naturaleza multiétnica y pluricultural del país, las instituciones educativas deberían ser una expresión de esa naturaleza diversa (Rocha, 2009), por tanto la Universidad tiene el reto de propiciar espacios para el diálogo intercultural para el encuentro y el enriquecimiento con el otro (Rocha, 2009), como también debe salir hacia el encuentro con el otro. Sobre estas experiencias de encuentro con los pueblos indígenas, Lucero reflexiona “También nosotros los hemos visitado en sus espacios, acompañado en algunos de sus pagamentos y presenciado sus experiencias de choque que ocurren en la Universidad. A nosotros el manejo de sus espacios y el rito de sus pagamentos nos sorprende. A ellos, las experiencias de choque los lastiman” (Rocha, 2009, p. 16)

En el pensamiento de Zamudio se ve reflejada su preocupación por la advertencia de la Universidad como un escenario de choque, por lo que en su propuesta de encuentro y diálogo intercultural desde el PIM, se plantea el reto de identificar distintas lógicas, saberes, prácticas, sentidos, lenguas y la dificultad de poder traducir toda esa diversidad y complejidad. La FCSH y la UEC deberán demostrar ser los escenarios propicios para asumir esta tarea del enriquecimiento mutuo entre distintas formas de conocimiento, poniendo en el centro las experiencias de estudiantes indígenas que “también han entendido nuestras lógicas, han ampliado su visión del mundo, han redefinido su sitio en ese mundo,

han replanteado, redescubierto y valorado su identidad cultural, han entendido qué les podemos aportar y qué nos pueden aportar, han comenzado a hacer propuestas de trabajo conjunto, defienden sus proyectos, se encuentran con otros grupos étnicos, recuperan la posibilidad de un horizonte en el cual sus culturas permanezcan. Y, en ese sentido, refuerzan su esperanza” (Rocha, 2009, p.16).

En la apertura de una de las actividades previstas en la conmemoración de los tres años del fallecimiento de Zamudio en abril de 2022, en las palabras del secretario general de la Universidad queda plasmado como el legado de Lucero seguirá vigente como parte fundamental de la fisonomía propia de la institución, “Quiero recordar que la presencia de los pueblos indígenas en el Externado enriquece profundamente a nuestra Casa de Estudios. Los profesores, por ejemplo, ganamos la posibilidad de aprender y de ser interlocución directa sobre formas de estar, de pensar y de organizarnos. Fue positivo para la Universidad esta idea que Lucero Zamudio le vendió al maestro Fernando Hiestrosa de incorporar los pueblos indígenas para crear interlocución entre pares, para conversar, para crear unas dinámicas disruptivas de la educación tradicional” (Uexternado, 2022).

#### **4. Sentidos de la diversidad cultural en la inclusión/exclusión de estudiantes indígenas en la educación superior.**

##### **4G. Tejiendo redes de vida entre pueblos originarios.**

Como se presenta en el Proyecto Académico de la FCSH (PAF), el Programa está encaminado a identificar en la práctica interactiva con estudiantes de diversas etnias, sus lógicas, sus saberes, sus formas de relacionarse con el mundo y habitarlo y las transformaciones que se deben producir en los espacios universitarios en países reconocidos como multiétnicos y pluriculturales (PAF, 2011). En el documental realizado por la Organización indígena hijos de la madre tierra y la Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín, titulado Hijos de la madre tierra, las reflexiones planteadas por las autoridades entrevistadas sobre la experiencia de salida de los jóvenes de sus comunidades para estudiar en diferentes instituciones de educación superior, rescatan la importancia de seguir siendo indígenas cuando están por fuera de sus comunidades, no como un asunto impositivo sino como una vivencia, en donde “el ser indígena implica una forma de vida, de ver, de pensar, de sentir el mundo y siempre irá con nosotros a donde quiera que vayamos” (Montero, 2010).

Los/as estudiantes indígenas tienen la oportunidad de aprender tanto el conocimiento de la universidad como del proveniente de sus mayores, cada uno desde su propia lógica, así que para las autoridades entrevistadas en el documental, cualquier carrera es buena siempre y cuando el estudiante también lleve la palabra, mantenga la identidad y difunda el mensaje de resistencia y respeto hacia los pueblos indígenas. Durante la semana de los pueblos indígenas organizada por el PIM (Uexternado, 2018), las mujeres participantes del foro titulado: “El rol de la mujer en la educación de los pueblos”, se preguntaban por la educación propia y la responsabilidad de los hombres y las mujeres en el fortalecimiento de la lengua materna y el mantenimiento de esos conocimientos para seguir existiendo como indígenas. De igual manera, este mensaje tuvo presencia durante el panel organizado en el 2019, “Mujeres indígenas en resistencia”, en donde las participantes hacían un llamado para reafirmar el derecho a la diferencia, aún en la ciudad, ya que el hecho de olvidar afecta los territorios.

Desde esta perspectiva, como estudiantes indígenas en contexto de ciudad se enfrentan al reto de mantenerse en el radar de lo propio y transmitir el mensaje de los pueblos indígenas. Los trabajos comunitarios semestrales se constituyen en una estrategia en ese sentido para no olvidar, desde el primer semestre, como integrantes del Programa buscan vincularse con sus comunidades asumiendo diferentes roles, conversando con mayores, participando en los encuentros, los eventos, las celebraciones, las fiestas tradicionales o los rituales, asistiendo a las reuniones de las organizaciones, haciendo recorridos por los lugares sagrados en su territorio, investigando sobre las tradiciones, los juegos, los alimentos, las lenguas, las plantas medicinales, las escuelas, la arquitectura o los conflictos

internos. También como estudiantes motivan a niños, niñas o jóvenes con la música, la danza o el tejido, en fin; muchos son los roles que desempeñan como estudiantes, durante los 4 o 5 años de vinculación con la Universidad, lo que se va reflejando en las presentaciones que realizan desde el primer semestre hasta el último, la calidad de sus preguntas, reflexiones y denuncias en relación con las dinámicas que observan en sus comunidades.

Los trabajos de grado son otro escenario no sólo para mantenerse en contacto con las comunidades, sino para transmitir los intereses y proponer investigaciones desde la mirada propia como pueblos indígenas y no desde la investigación tradicional extractiva que denuncian las comunidades. En estos ejercicios como estudiantes indígenas aportan un conocimiento inédito para la academia. Sin embargo, en la práctica esto ha sido difícil de comprender y se enfrentan ante el desafío de tener que convencer y argumentarle a sus profesores, por ejemplo, la dificultad de poder encuadrar sus intereses de investigación dentro de las fronteras disciplinares o para encontrar fuentes escritas sobre lo que cuentan las autoridades tradicionales que no son reconocidas como fuentes válidas para la producción del conocimiento académico. Desde este punto de vista, la investigación académica se convierte en un instrumento de sistematización mediante el cual hacen memoria y construyen una perspectiva propia sobre las situaciones que afectan a sus comunidades.

La constitución de procesos organizativos de los pueblos indígenas en contextos de ciudad, organizaciones, cabildos urbanos, casas de pensamiento, o los procesos de reetnización como el caso del pueblo mhuysqa en las localidades o municipios aledaños en la Sabana de Bogotá, entre otros, llevan a considerar una extensión de la concepción de territorio para los pueblos indígenas. En el lanzamiento del libro “Tiempos de vida y muerte. Memorias y luchas de los pueblos indígenas en Colombia” del Centro Nacional de Memoria Histórica, realizado en el Teatro Colón de Bogotá en noviembre de 2019, participaron con su asistencia un poco menos de un centenar de comuneros y comuneras de las distintas regiones del país, reconocidos y reconocidas líderes acompañaron el evento con su presencia física y virtual. También la guardia indígena del Cauca con sus bastones de mando y su mensaje de resistencia, paz y defensa de los derechos hicieron presencia y fueron recibidos en el Teatro en medio de aplausos del auditorio como un gesto simbólico en medio del Paro Nacional en donde también hubo un espacio de solidaridad con los movimientos indígenas bolivianos en medio de la crisis política y la salida de Evo Morales de la presidencia.

La participación en este tipo de eventos como estudiantes indígenas les permiten encontrarse en experiencias similares con otros pueblos que se encuentran en lugares lejanos, incluso más allá de las fronteras de lo que conocemos como el territorio colombiano. La presencia de estudiantes del pueblo kichwa de Otavalo en el Ecuador es un ejemplo de esa porosidad de los límites geográficos para los pueblos originarios transfronterizos, multisituados, migrantes que también pueden acceder a la educación superior. Como estudiantes universitarios/as también han ido aprendiendo y encontrando su propio lugar en los procesos organizativos en la ciudad, así como han empezado a conformar sus propios procesos de jóvenes indígenas, por ejemplo, el Cabildo Indígena

Universitario en Bogotá<sup>16</sup> o el Colectivo de Memorias originarias Muksu<sup>17</sup> que integran estudiantes indígenas de varias universidades y han ido abriendo espacio en otras Universidades, en distintos escenarios compartiendo la música, la poesía, la danza o el pensamiento (Uexternado, 2018). También han promovido distintos espacios de integración como el torneo distrital indígena interuniversitario con la participación de estudiantes indígenas de seis destacadas universidades públicas y privadas (Alcaldía de Bogotá, 2019).

Así mismo, como estudiantes indígenas universitarios/as han adquirido un protagonismo en las diferentes manifestaciones sociales del país. El movimiento estudiantil se ha visto convocado para expresar su solidaridad con los pueblos indígenas, las comunidades académicas no indígenas de estudiantes y profesores han ido incrementando su participación en las acciones que desde las poblaciones se promueven, como se pudo observar con la intervención de La Avenida Misa (Conexión Capital, 2021), posterior al escándalo producido por el derribo de las estatuas de conquistadores primero la de Sebastián de Belalcázar en Popayán y después la estatua de Gonzalo Jiménez de Quesada en Bogotá durante la crisis por la pandemia del Covid. Con este tipo de acciones directas se han ampliado las posibilidades de reflexión sobre las luchas de resistencia de los pueblos indígenas en los espacios académicos y el reconocimiento de sus aportes en la construcción del imaginario nacional, como también ha motivado discusiones al interior de las propias comunidades.

#### **4.1. Hitos en la relación entre educación y pueblos indígenas en Colombia.**

La formación de la república de Colombia a partir de 1810, mostró en sus primeros gobiernos una gran ambigüedad en relación con las poblaciones indias, mientras que la población negra mantuvo su condición de esclavitud (Rojas y Castillo, 2004). A pesar de que el sistema de castas fue desmantelado oficialmente tras la Independencia, los grupos sociales mantuvieron posiciones similares en la nueva jerarquía social, en donde la blancura se convirtió en un bien deseado (Urrea, Viáfara y Viveros, 2020). Lo anterior queda evidenciado en la Constitución de 1821 que en su afán por consolidar una república de corte liberal bajo el principio de igualdad, a través de la Ley del 11 de octubre de 1821, les reconoce la ciudadanía a las poblaciones indígenas, resuelve la disolución de las tierras asignadas anteriormente como los pueblos de indios y los resguardos y oficializa el silencio a la diferencia en los censos nacionales a partir de 1825 (Rojas y Castillo, 2004; González, 2014). Posteriormente con la abolición de la esclavitud en 1851, indígenas y negros desposeídos de la tierra se vieron a menudo enfrentados en conflictos.

El periodo comprendido entre 1863 hasta 1878 estuvo dominado por los liberales radicales y el objetivo de consolidar una nación republicana, secular,

---

<sup>16</sup> La información sobre las actividades y eventos del grupo disponible en la red social Facebook: CabidoIndigenaUniversitarioenBogota

<sup>17</sup> La información sobre las actividades y eventos del grupo disponible en la red social Facebook: MemoriasMuksu.

tolerante y moderna, a partir de 1878 hasta 1900, el dominio pasó a manos de los conservadores en el período conocido como la regeneración en donde prevalece un régimen centralista, con división de poderes ejecutivo, legislativo, judicial y el catolicismo se instala como la religión oficial (Urrea, Viáfara y Viveros, 2020). De acuerdo con Lemaitre (2009), los modelos legales para enfrentar la cuestión indígena en Colombia han sido tres, cada uno corresponde a una definición de lo indígena y un mecanismo legitimado para el tratamiento de la población. Para el modelo católico, los indígenas eran cristianos potenciales y la Iglesia tenía poderes especiales para reducirlos a la vida civilizada; para el indigenismo, eran ciudadanos potenciales que tenían que ser incorporados progresivamente a la nación para el disfrute de los progresos y beneficios de la civilización; y para el multiculturalismo, como sujetos de derechos colectivos deben ser reconocidos y protegidos en su diversidad étnica y cultural (Lemaitre, 2009).

El primer modelo establecido con la Constitución de 1886 advierte que una vasta extensión del territorio nacional está poblada por salvajes, sobre los cuales la iglesia tiene la potestad y las facultades para su administración y evangelización (Helg citada por Rojas y Castillo, 2004) y con la firma del Concordato, formalizado en la Ley 89 de 1890, le otorga a la Iglesia el poder para la reducción de la población indígena y su clasificación teniendo en cuenta su proceso de conversión como también se fija un plazo de cincuenta años para la desintegración de los territorios de propiedad colectiva (Nemogá-Soto, 2011). A la iglesia le fueron concedidos múltiples privilegios en la esfera económica, la exención de impuestos y la capacidad para intervenir en la educación a nivel nacional, especialmente en los territorios poblados por poblaciones indígenas y negras (Urrea, Viáfara y Viveros, 2020). La Iglesia tenía el control de las escuelas, el nombramiento y remoción de funcionarios civiles y la asignación de terrenos baldíos, también era propietaria de grandes extensiones y recibía transferencias del Estado para la administración de aldeas (Lemaitre, 2009) y el funcionamiento de las misiones católicas (González, 2014)

Las comunidades religiosas, en la mayoría de los casos, mantuvieron una posición etnocida de persecución a las identidades y culturas indígenas las lenguas, los vestidos, las autoridades y la autoidentificación como pueblo (Lemaitre, 2009). La evangelización de los niños indígenas en algunos lugares sucede a través de la reclusión forzada, con la separación temprana de los niños de sus padres y el encierro en orfanatos para que fueran educados en la religión, la castellanización y la división sexual del trabajo (Molina-Betancur, 2012), asimismo, el derecho castigaba como delito a quienes ayudaran a escapar a los niños de los orfanatos (Jimeno y Triana, citadas por Lemaitre, 2009). La construcción de iglesias católicas en territorios indígenas fue ocasionando la destrucción física y cultural de antiguos templos, lugares de culto y se les asignaba tributación a las comunidades para el mantenimiento del templo y las comunidades religiosas (Lemaitre, 2009).

La fuerte presencia que tuvo la Iglesia y el hecho de que la población indígena en Colombia fuera más pequeña son algunos argumentos para sostener que el indigenismo no tuvo una influencia tan fuerte como en otros países de la región (Lemaitre, 2009). Sin embargo, a mediados del siglo pasado, resulta

destacable un nuevo lenguaje de la integración y el desarrollo (Nemogá-Soto, 2011), a la par de la creación del instituto indigenista en la década de los cuarenta. Con la Ley 81 de 1958 se establece la creación de una División de Asuntos Indígenas (DAI) en el Ministerio de Agricultura y Ganadería para el fomento agropecuario de las comunidades indígenas (Nemogá-Soto, 2011), el Decreto 1634 de 1960 en su artículo 19 define el estudio de las sociedades indígenas “con miras al progreso de dichas sociedades” y se les incluye como beneficiarios especiales de las leyes de reforma agraria de 1961 y 1967 (Lemaitre, 2009). Con la Ley de Reforma Agraria en 1961, se favorece la constitución de resguardos para la población de selva y llanos, y la disolución de resguardos para permitir la expansión de la propiedad privada en las mejores tierras de la región andina (Nemogá-Soto, 2011).

Adicionalmente, se autorizó el ingreso de una serie de organismos estatales a las zonas indígenas, como las Juntas de Acción Comunal, el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), el Instituto Colombiano para la Reforma Agraria (Incora), la Federación de Cafeteros, etc., con el objetivo de impulsar la modernización de las regiones indígenas y asimilarlos a la población mayoritaria nacional. Estos cambios en la legislación y las políticas públicas hicieron parte del retorno al proyecto liberal, la integración de las poblaciones indígenas a la nación mestiza y al progreso prometido por el capitalismo (Lemaitre, 2009). En 1967 por medio de la Ley 31 se ratifica el Convenio 107 de 1957 y se crea el Plan Nacional Indigenista (Rojas y Castillo, 2004). En la práctica, la situación de estos pueblos permaneció igual bajo el sometimiento de la violencia evangelizadora, el despojo de la tierra, la pobreza rural, y los distintos modos de explotación del trabajo rural. (Lemaitre, 2009).

Por su parte, desde finales de la década de los sesenta como indígenas se han organizado en torno a la defensa de sus derechos. La historia del movimiento muestra que la represión estatal a la organización social en el campo les lleva a enfatizar el discurso de la identidad cultural, lo les permite diferenciarse de otras organizaciones de base campesinas (Lemaitre, 2009). En la década de los setenta surgen las primeras organizaciones que se gestan al interior del movimiento campesino para luego adquirir progresivamente su autonomía, la primera de ellas el Consejo Regional Indígena del Cauca formaliza en 1971 y posteriormente, surge el Consejo Regional Indígena del Vaupés en 1973, inicialmente bajo tutela religiosa (Rojas y Castillo, 2004). En 1974 en la ciudad de Bogotá, organizan la primera asamblea indígena que reúne representantes de distintas etnias para darle una dimensión nacional a lo que hasta ese entonces parecía restringido al departamento del Cauca.

Aunque el control de la Iglesia sobre la educación fue restringido, ésta mantuvo su administración en la modalidad de educación contratada (Rojas y Castillo, 2004), de modo que, las poblaciones indígenas estaban cobijadas por dos expresiones distintas del sistema educativo: la educación contratada, dirigida y administrada por las congregaciones misioneras, y la educación pública oficial. Para algunos de los pueblos indígenas, la imposición de las escuelas oficiales fue reconocida como uno de los mecanismos más perjudiciales para la identidad cultural (Bolaños, 2018), por lo que se identifica como uno de los ejes

fundamentales en las luchas por el territorio, la unidad, la cultura y la autonomía (Bolaños, 2018). Desde las organizaciones indígenas se estimula la investigación sobre procesos formativos propios en el seno de la comunidad que incluyan maestros indígenas (Palechor, 2017), respondiendo al reconocimiento de que “muchos pueblos han mantenido y desarrollado sus formas de vida comunitaria, su cultura y visión del mundo, los procesos de socialización, la oralidad, espiritualidad y una serie de prácticas cotidianas y espacios educativos que son altamente formativos” (Bolaños, 2018, sp.).

El Decreto-Ley 088 de 1976 reconoce la participación de las comunidades en la formación, selección y evaluación de sus profesores. (Molina-Betancur, 2012) y el Decreto 1142 de 1978 en reglamentación del artículo 118 de la Ley 088 plantea por primera vez que “la alfabetización para las comunidades indígenas se hará en la lengua materna, facilitando la adquisición progresiva de la lengua nacional sin detrimento de la primera” (Rojas, 2019, p. 15), y le otorga el derecho a los grupos étnicos de diseñar y ejecutar sus propias propuestas curriculares, la necesidad de introducir la educación bilingüe en las escuelas y elegir a sus propios maestros (Rojas y Castillo, 2004). Para finales de la década de los setenta ya iniciaban los primeros programas de educación bilingüe fundamentada en las raíces culturales de cada pueblo, su historia, la enseñanza de la lengua y el conocimiento, la comprensión de los problemas y necesidades de las comunidades, y la interacción armónica entre culturas (ONIC, 2004).

En el Primer Congreso Indígena Nacional en 1982 con la participación de la mayoría de pueblos indígenas reconocidos hasta ese momento, se insiste en la urgencia de asumir gradualmente la autonomía educativa desde los propios procesos de investigación, la profundización en la propia historia, el fortalecimiento de la lengua y la tradición oral como mecanismos de transmisión cultural (Bolaños, 2018). En palabras de Bolaños, una educación que enseñe a los niños y jóvenes a respetar sus autoridades, a valorar su cultura, a observar las normas de convivencia con la madre tierra y con las personas que los rodean; desarrolle procesos de formación para el fortalecimiento de los principios de territorio, autonomía y cultura; fortalezca su identidad y su sentido de pertenencia; una educación integral que tenga en cuenta la realidad en toda su complejidad, analizando los hechos y procesos dentro del contexto total como un mecanismo de resistencia y de lucha por la autonomía y para afrontar los retos del mundo actual, considerando que “no se puede pretender que los pueblos indígenas vivamos soñando, vivir el tiempo pasado de tranquilidad (que vivieron) nuestros antepasados... al contrario, hoy, el contacto con lo externo ha sido siempre nuestro gran desafío” (Bolaños, 2018, s.p.)

Con este tipo de encuentros emerge el interés de las comunidades y organizaciones indígenas por tener un mayor control de la educación en el nombramiento de los maestros, en la administración de los fondos educativos, en la orientación y supervisión de los programas, en el apoyo del Estado a los programas educativos de las organizaciones indígenas y en el desarrollo de la investigación (ONIC citada por Rojas y Castillo, 2004). Una de las mayores preocupaciones del movimiento indígena naciente era el perfil en la formación de maestras y maestros que fueran conocedores de la cultura para orientar los

procesos de educación propia y de acuerdo con la experiencia del Programa de Educación Bilingüe e Intercultural (PEBI) del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), sean “agentes políticos de cambio”, conocedores de la cultura, de sus orígenes, su historia, hablantes de la lengua y con el interés de conocer otras culturas para enriquecer la propia y la formación de niños, niñas y jóvenes (Bolaños, 2009).

Como parte de la atención a los planteamientos de las organizaciones indígenas desde el Ministerio de Educación Nacional, y apelando al pensamiento de Guillermo Bonfil Batalla, se crea el programa de etnoeducación mediante la resolución 3454 de 1984 como “Un proceso social permanente, inmerso en la cultura propia, que consiste en la adquisición de conocimiento y valores, y en el desarrollo de habilidades y destrezas, de acuerdo con las necesidades, intereses y aspiraciones de la comunidad, que la capacita para participar plenamente en el control cultural del grupo étnico” (Rojas y Castillo, 2004, p. 80 y 81). Durante esta primera etapa se produce un proceso en doble vía: por una parte, la institucionalización de la etnoeducación en el MEN, en tanto enfoque de política educativa para atender a las poblaciones indígenas y, por otra parte, un proceso de acercamiento y concertación con las organizaciones indígenas, el afianzamiento temporal de las relaciones dado el reconocimiento que ahora se hacía a las propuestas educativas de las organizaciones (Rojas y Castillo, 2004).

Con la instalación oficial del multiculturalismo en la Constitución Política de Colombia 1991 y la ratificación del Convenio 169 de 1989 en la Ley 21 de 1991, se desprende la consideración de los derechos indígenas basados en sus diferencias con la cultura dominante. Estas diferencias, anteriormente vistas como un lastre para la nación, pasan a ser concebidas como bienes susceptibles de conservación como parte de la identidad nacional pluriétnica y multicultural (Lemaitre, 2009). Por su parte, en la Ley General de Educación o Ley 115 de 1994, en el título tercero del capítulo tercero denominado “Modalidades de atención educativa a poblaciones” establece que la educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de las creencias y tradiciones teniendo en cuenta los principios de “integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad” (Rojas, 2019, p. 16), con la finalidad de afianzar los procesos de identidad, la protección de la naturaleza, las prácticas comunitarias, la formación docente y la investigación en todos los ámbitos de la cultura.

La producción de diferencias reconocibles e identificables para la cultura dominante y las políticas oficiales (Lemaitre, 2009), y las lógicas del funcionamiento burocrático, con criterios de modernización y racionalización conlleva a que la etnoeducación como política oficial pierda su viabilidad como política educativa de los grupos étnicos (Guido, 2017). Para Rojas (2019), el modelo de la “etnoeducación” se agota al no superar su carácter hegemónico, por lo que rápidamente entra en desuso en algunos sectores del movimiento indígena que optan por hablar de educación propia. La educación propia, en estrecha relación con la lucha por recuperar el territorio y la autoridad (Rojas, 2019), desborda el ámbito escolar y la normatividad (Rojas y Castillo, 2004) y puede entenderse en dos perspectivas: en primer lugar, como la educación que se

imparte siguiendo las pautas culturales de cada pueblo; en segundo lugar, como aquella educación formal y no formal que se organiza y se controla por parte de las propias comunidades (Rodríguez, Chaparro y Martínez citados por Rojas y Castillo, 2004).

Las movilizaciones indígenas y sociales han sido claves para la implementación de mecanismos de interlocución y negociación con funcionarios y funcionarias del gobierno nacional (CNMH- ONIC, 2019), la instalación de la Mesa Permanente de Concertación y la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Política Educativa para los Pueblos Indígenas - CONTCEPI establecida en el decreto reglamentario 2406 de 2007, como un espacio de construcción concertada de política educativa con los representantes de los pueblos indígenas y sus organizaciones, hacen parte de los avances en las negociaciones de las políticas educativas entre el estado y los pueblos indígenas. La Ley 1381 de 2010 para la protección de los derechos lingüísticos individuales y colectivos y la conservación del patrimonio cultural inmaterial de los pueblos y el Decreto 1953 de 2014 para el fortalecimiento de la educación propia de los pueblos indígenas de Colombia son instrumentos que suman al interés por mantener la identidad del ser indígena y la puesta en práctica del Sistema Educativo indígena Propio (SEIP) como un sistema de educación integral e intercultural que contribuye a la permanencia y pervivencia de los pueblos indígenas, pero aún no han recibido mayor atención por el estado y la sociedad colombiana.

#### **4.2. La exclusión- inclusión de estudiantes indígenas en la educación superior convencional.**

Desde la década de los ochentas en Colombia se han venido emprendiendo algunas acciones para favorecer el acceso a la educación superior de estudiantes indígenas en las principales universidades públicas y para la formación de maestros/as para las comunidades. Las primeras de estas medidas se dieron en dos de las principales universidades del país, la Universidad de Antioquia y la Universidad Nacional de Colombia, sin embargo, con la escasa información disponible al respecto, se encuentra que los pocos alumnos que ingresaban por medio de ellas, al cabo de los primeros semestres perdían su condición de estudiantes (Mayorga, 2009), por lo que se han incorporado acciones complementarias para la atención de sus principales necesidades. Así mismo, la desfinanciación de la educación pública, la concentración urbana de la oferta educativa, la diversificación y proliferación incontrolada de instituciones y programas de baja calidad, entre otros aspectos, favorecieron que este tipo de medidas fueran insuficientes para contrarrestar la tendencia hacia una fuerte estratificación del sistema educación superior.

Con la promulgación de la Constitución de 1991 que da apertura al reconocimiento de la diversidad, la multiculturalidad y el respeto a la diferencia, se sientan las bases para el desarrollo de acciones afirmativas con el objetivo de lograr la igualdad formal, real y efectiva, por medio de medidas de carácter temporal que ofrezcan un trato diferencial a miembros de grupos sociales en

condiciones de desventaja frente al resto de la sociedad (León y Holguín, 2004), sin el deterioro de los avances alcanzados para otros segmentos poblacionales. En materia de educación superior, para las comunidades indígenas se crea el Fondo Álvaro Ulcué Chocué<sup>18</sup>, administrado por el ICETEX, con el objetivo de financiar la matrícula y/o sostenimiento en las modalidades de técnico, tecnológico, profesional y posgrados, condicionado a la renovación semestral y al cumplimiento de requisitos como el buen desempeño académico y el desarrollo de un trabajo comunitario como una forma de retribución a la comunidad de origen.

En el informe “Educación superior indígena en Colombia. Una apuesta de futuro y esperanza” realizado en el 2004 por el equipo de investigación de la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) en convenio con IESALC UNESCO, las autoridades indígenas destacan entre las principales barreras que impiden el acceso de poblaciones indígenas en la educación superior: las dificultades de orden económico y de logística por reubicación en la ciudad; el desconocimiento de políticas, convenios o recursos de apoyo; las comunidades que continúan marginadas del sistema educativo básico y media; y el distanciamiento de los centros de formación del nivel superior de las comunidades. También se plantean algunas inquietudes respecto al rol como futuros profesionales luego de un proceso prolongado de desarraigo, alejamiento del territorio, adaptación a la vida urbana y adecuación para el mercado laboral, cuando lo que se espera de ellos por parte de las autoridades tradicionales es que puedan ser actores y gestores en las comunidades que aporten en el proceso de conservación de la identidad como indígenas (ONIC, 2004).

Inevitablemente desde las comunidades seguirán migrando jóvenes hacia las ciudades con la intención de adelantar sus estudios en educación superior, por lo que entre las recomendaciones planteadas por el equipo de investigación en este informe, se encuentran: profundizar en las dificultades de acceso y plantear soluciones con la participación de los pueblos; considerar la necesidad de políticas articuladoras de los diferentes niveles educativos y sistemas de información sobre la trayectoria de los estudiantes; concretar una mesa de trabajo y concertación sobre educación superior en contextos indígenas; revisar la pertinencia de los programas e incorporar políticas para disminuir la deserción, el bajo rendimiento académico y las condiciones de permanencia, desarraigo sociocultural y desadaptación social; reconocer y apoyar los programas educativos propios desarrollados desde las organizaciones (ONIC, 2004).

Dentro de los requisitos usualmente solicitados para la aplicación a las políticas y programas dirigidos para las poblaciones indígenas se encuentra la constancia de pertenencia a la comunidad expedida por las propias autoridades. Sin embargo, la falta de claridad sobre estos procesos al interior de algunas comunidades ha favorecido que este tipo de certificaciones se expidan a demanda

---

<sup>18</sup> En reconocimiento al sacerdote Nasa asesinado en 1984, “Despertar la conciencia del indígena de tal manera que sean ellos los constructores de su propia historia mediante la toma de sus propias decisiones; desterrar el paternalismo que inmoviliza y acompleja a quienes lo sufren haciéndolos inferiores; recuperar las tierras de los resguardos, así como su unidad y su cultura, patrimonio de los antepasados y garantía de la apropiación del futuro” (Álvaro Ulcué Chocue, s.f.) (CNMH, 2019, p. 301)

de mestizos o bachilleres que no pertenezcan a las comunidades (Enciso, Serrano y Nieto, 1996; Castañeda, 2011). Otros requisitos que pueden ser considerados para otorgar estos beneficios son el bilingüismo, la lengua materna, en el caso de que esta se conserve, y la suficiencia del español como la lengua académica oficial, y el compromiso con la realización de un trabajo comunitario. Estos requisitos exigidos reflejan la tensión por alcanzar el reconocimiento público de la diferencia y la necesidad de su demostración en las trayectorias como estudiantes indígenas universitarios/as.

#### **4.2.1. Acceso diferencial: Desigualdades y diversidades en las trayectorias educativas.**

El acceso a la educación superior de estudiantes indígenas es percibido como una estrategia clave para el desarrollo de las potencialidades individuales, pero también para el fortalecimiento de la acción colectiva como pueblos indígenas en el compromiso con el desarrollo y las dinámicas propias (ONIC CRIC, 2004). De este modo, se podría decir que se trata de un proceso de articulación entre los intereses del aspirante, sus familias, las necesidades de las comunidades y las organizaciones (Palechor, 2017) y el desafío al contexto histórico-social que ha mantenido las desigualdades entre distintas generaciones y se ha caracterizado por la exclusión de la educación superior de calidad (Castillo y Ocoró, 2019). Sin embargo, los avances que se han dado en materia de accesibilidad aún son insuficientes para dar respuesta a las expectativas que están detrás de cada trayectoria como estudiante indígena.

Las desigualdades educativas en Colombia son percibidas desde la disponibilidad y distribución de las ofertas. Para Ospina, Canavire-Bacarreza, Bohórquez y Cuartas (2015) son un tema tradicional en la estructura educativa, la concentración de las ofertas educativas de calidad en Bogotá, Antioquia, Santander y Valle del Cauca coincide con la ubicación de las familias con mejores recursos económicos, educativos y desempeños en los puntajes en las Pruebas de Estado - Saber 11 y, por ende, mayores probabilidades de lograr culminar sus estudios satisfactoriamente (Mora, 2016). Luego aspirar a la educación superior desde otras regiones y con menores recursos económicos implica ingresar a una competencia desventajosa por escasos cupos disponibles en las universidades públicas (Mora, 2016), o recurrir a instituciones de menor costo y baja calidad (Gaviria, Páez y Toro, 2013).

Aunque no hay estudios sobre las determinantes de la migración educativa en Colombia (Ospina et al, 2015), se considera que el acceso a la educación superior se ha convertido en un requisito de ingreso al mercado laboral en los países en desarrollo (Ospina, et al, 2015) y un indicador de movilidad social, es decir, del acceso a las oportunidades para el mejoramiento en las condiciones de bienestar entre generaciones (García, Rodríguez, Sánchez y Bedoya, 2015). Por lo que se deduce que las disparidades en la disponibilidad de las ofertas laborales y educativas implican la migración continua de jóvenes origen rural, campesino y grupos étnicos por desplazamiento por la violencia o en búsqueda de oportunidades en las ciudades, produciendo cambios en sus formas de vida y

prioridades, y el envejecimiento poblacional y el vaciamiento socioeconómico del área rural (García, Guevara y Hurtado, 2006; Ruiz-R, 2020).

La implementación de medidas especiales para facilitar el acceso a estudiantes de grupos étnicos en la educación superior no borra de tajo un historial de desventajas educativas con respecto a sus pares, “en un tránsito hacia la vida universitaria que contiene enormes contrastes culturales que inciden en su desenvolvimiento y permanencia en los programas formativos en concreto” (Castillo y Caicedo, 2016, p. 154), terminando por profundizar las desventajas iniciales y el incremento de las probabilidades de repitencia, abandono (García, et al, 2006; Castillo y Caicedo, 2016), o prolongación del tiempo inicialmente presupuestado y el refuerzo de estereotipos sociales. Por lo que convendría revisar las barreras al interior de las estructuras universitarias para garantizar las condiciones que permitan albergar la heterogeneidad social, económica y cultural de la población estudiantil (García et al, 2006) y sus contextos de procedencia. Sin embargo, la evidencia de un apartheid educativo<sup>19</sup> (García Villegas citado por Fergusson y Flores, 2021), implica que a pesar de los avances y desarrollos en materia de educación para los grupos étnicos, las condiciones al interior de las IES siguen siendo homogéneas.

Entre las principales barreras al interior de las IES se encuentran las denominadas de orden formal por Montero (2018): barreras para la admisión, como la divulgación de las convocatorias, los trámites para la aplicación, el cumplimiento de requisitos, el número de cupos disponibles; barreras para la permanencia, como la escasez de recursos para la manutención y el desnivel de la baja calidad en la educación previa a la universidad; barreras en la graduación, como la ausencia de posibilidades de continuar estudios posgraduales, obtener un empleo remunerado o aportar a las comunidades de origen. Este tipo de barreras que afectan a una buena parte de estudiantes pueden verse agudizadas por desigualdades étnico raciales y de género (Gnecco-Lizcano, 2016; Serrano, 2014; Gil, 2004), y la circulación de estereotipos o representaciones sociales de las diferencias que se conservan entre la comunidad educativa.

Por otro lado, se encuentran aquellas barreras que afectan directamente a estudiantes provenientes de contextos culturalmente diferenciados y pueblos indígenas, denominadas de orden sustancial por Montero (2018), entre las que se encuentran: la falta de reconocimiento a los conocimientos, metodologías e idiomas propios de los pueblos indígenas y el debilitamiento del vínculo entre estudiantes universitarios y las comunidades de origen, que aunque no dependa directamente de la universidad puede verse favorecido en la experiencia académica produciendo el rechazo de las comunidades y las autoridades hacia estudiantes y egresados de programas universitarios por sus nuevas formas de pensar y actuar (Montero, 2018), causando el abandono de la cultura, la pérdida de identidad y la posibilidad de retorno o retribución a la comunidad (Montero, 2018).

---

<sup>19</sup> “Cada clase social estudia por aparte y solo los más ricos pueden acceder a una educación de alta calidad” (García-Villegas, Espinosa, Jiménez & Parra, 2013; García Villegas & Quiroz López, 2011 citados por Fergusson y Flórez, 2021, p. 100)

A pesar de la ausencia de datos estadísticos sobre las trayectorias educativas de estudiantes indígenas en la educación superior en Colombia, situación compartida en toda la región de América Latina (Mato, 2018b), la deserción en este grupo poblacional se considera superior al promedio nacional (Guapacha, Cuaical, Tunubala, Cuchillo y Yarza, 2018) por los rezagos históricos sociales y educativos y las desventajas acumuladas en la experiencia universitaria. En la literatura sobre deserción en educación superior, se han estudiado diversos factores individuales, académicos, socioeconómicos e institucionales (Mineducación, 2015), también diferentes momentos de la trayectoria educativa y los efectos de políticas públicas o programas de acción afirmativa (Sánchez y Márquez, 2013), sin embargo, no se han considerado variables asociadas con la diversidad epistémica y cultural (Guapacha et al, 2018).

Esta invisibilidad estadística afecta la identificación de las problemáticas y la formulación de propuestas acordadas para generar condiciones que favorezcan la permanencia, la graduación, el encuentro intercultural y la retribución comunitaria. Para Abadio Green, comunero del pueblo Gunadule y profesor universitario de la Universidad de Antioquia citado por Guapacha et al (2018), no hay un sistema de educación superior que entienda la diversidad que constituye la riqueza de este país. Así pues, las limitaciones que presentan las IES en el abordaje de la situación educativa de la población de indígenas estudiantes, demuestra a grandes rasgos el incumplimiento previo en cuanto a la disponibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad, contenidas en el derecho a la educación (García et al, 2006), restringiendo la posibilidad de aspirar a la educación superior y la garantía de la protección de la diversidad étnica y cultural como derecho constitucional.

La educación superior es una oportunidad escasa en la sociedad, por lo que los programas para la inclusión de las poblaciones vulneradas son prioritarios en términos de equidad (Mayorga, 2009). Sin embargo, la escasa atención a la diversidad en las IES favorece que el ingreso a la educación superior de estudiantes indígenas se dé en condiciones de subalternidad, en el que reciben un tratamiento de beneficiarios al interior de las IES que les corresponde ser responsables del cumplimiento de unas exigencias preestablecidas para conservar el beneficio, con el seguimiento o tutela por parte de los departamentos de bienestar universitario<sup>20</sup>, con escasos recursos disponibles y nula incidencia en los debates curriculares y decisorios de las instituciones (Castillo y Caicedo, 2016). Este tratamiento como población beneficiaria no sólo invisibiliza las condiciones de vida de los pueblos indígenas, sino que limita las posibilidades de una participación institucional plena como estudiantes universitarios/as.

La investigación de Guido et al (2006) encuentra que en las universidades hay una preocupación expresa de las directivas por la aculturación de la población indígena, pero ésta contrasta con la ausencia de acciones concretas para el reconocimiento de la diversidad cultural. Luego la diversidad cultural queda reducida a un dato socioeconómico deshistorizado como marcador de pobreza, marginación o exclusión, o en otros casos, se desvanece en el sentido exótico,

---

<sup>20</sup> Definidos por el Decreto 2566 de 2003.

pintoresco, folclórico o mercantilizable (CNMH - ONIC, 2019; Cortéz, 2015; Simmonds, 2013) o restringido a su sentido patrimonial como huellas del pasado. En todos los casos, se terminan reforzando las expectativas sociales respecto a las poblaciones indígenas y reduciendo sus posibilidades de participación y de apropiación de estos escenarios educativos que desde luego seguirán sintiéndose como ajenos.

#### **4.2.2. Consideraciones sobre la retribución y pervivencia de los pueblos indígenas.**

El acceso diferencial mediante medidas que visibilizan las desventajas que enfrentan determinados grupos sociales para acceder a la educación superior por sus propios medios, incrementa las oportunidades para el mejoramiento de las condiciones de bienestar individuales y colectivas, pero resultan insuficientes cuando no están aseguradas las condiciones para la permanencia, la graduación y la retribución a las comunidades de origen. En el informe de evaluación de la calidad de la educación indígena del Ministerio de Educación Nacional en 1996, se advertía el riesgo de aculturación en la educación superior, teniendo en cuenta que la mayor integración a un sistema de educación pensado para la cualificación del talento humano y la competencia en el mercado laboral reduce las posibilidades de aportar desde sus culturas (Enciso, Serrano y Nieto, 1996), sumado al distanciamiento prolongado de los jóvenes con las dinámicas comunitarias, los problemas colectivos y el desarrollo de proyectos de autonomía territorial (Garzón citado por Rojas, 2018).

Sin embargo, la educación superior no es el único factor determinante del debilitamiento del vínculo comunitario. Para Montero (2018), las nuevas generaciones han sufrido previamente las consecuencias del “debilitamiento de las dinámicas de transmisión y apropiación del pensamiento tradicional” (Montero, 2018, p. 281) y cuando llegan a la educación superior, advierten su desconocimiento de la cosmovisión y la cultura de sus mayores, debido a la reducción de los espacios de comunicación con sus mayores por la delimitación de la escuela como el espacio exclusivo para el aprendizaje y la transmisión de los saberes (Rojas, 2018), la poca valoración del uso de la lengua al interior de las comunidades (ONIC CRIC, 2004) y el temor de muchos padres y abuelos a que con el uso de la lengua las historias de violencias vividas continúen para las nuevas generaciones (Gil, 2004).

La legislación colombiana en materia de educación, según Molina-Betancur (2012), se aproxima a lo acordado en la Declaración de derechos de los pueblos indígenas, pero enfrenta grandes dificultades para su puesta en marcha como la falta de presupuesto, la inaccesibilidad en algunas regiones (Molina-Betancur, 2011), la disparidad de condiciones organizativas en las comunidades y la baja calidad educativa que lleva a algunas familias a preferir los colegios tradicionales (Buitrago, 2014). Aunque desde las organizaciones indígenas se ha insistido por diferentes mecanismos y en distintos tipos de encuentros con la participación de autoridades educativas y comunidades en la accesibilidad y la inclusión de temáticas de interés sobre los pueblos indígenas, los avances han sido mínimos

(Palechor, 2017) y la protección de la diversidad cultural en la educación superior en su connotación colectiva (Mazabel, 2018) como derecho constitucional no se está garantizando.

Así mismo, las estrategias para el mejoramiento de las condiciones de la educación rural y los planes de regionalización de la educación superior, no avanzan de la forma esperada, “la disparidad de las capacidades institucionales de los territorios causa que las regiones más atrasadas no cuenten con las condiciones mínimas para potenciar su desarrollo y cerrar las brechas existentes” (Ruiz-R, 2020, p. 224), mientras tanto los más jóvenes del área rural dispersa van migrando en búsqueda de oportunidades (Ruiz-R, 2020). Al respecto, la investigación de Buitrago (2014) con un grupo de jóvenes estudiantes de 11 grado del pueblo Sikuaní encuentra que a pesar de la preocupación de las autoridades tradicionales por la homogeneización y la falta de pertinencia de los programas académicos para la comunidad, “las expectativas y deseos de los jóvenes entran en juego con las oportunidades viables, es decir, no sólo con la posibilidad para acceder a becas o créditos, sino también la oferta laboral de su entorno” (Buitrago, 2014, p. 32) y la subsistencia del resguardo mismo ya que difícilmente puede mantener sus prácticas tradicionales.

La investigación adelantada por Tenorio (2011), a partir del acompañamiento a jóvenes provenientes del Resguardo de Guambia en la Universidad del Valle, encuentra en ellos un desinterés generalizado tanto por los saberes indígenas como por la educación oficial. La escolarización mediante la obligatoriedad de la escuela como espacio exclusivo para el aprendizaje y la preparación para la vida adulta por fuera de la comunidad ha significado una transformación cultural para el pueblo Misak, las familias anhelan la inclusión social y económica de sus hijos en el mundo mestizo, así esto conlleve a la profundización de la ruptura intergeneracional con los valores culturales propios (Tenorio, 2011). Si bien la escuela y la universidad son espacios reconocidos para el mejoramiento de sus condiciones de vida (ONIC CRIC, 2004; Ferrero, 2015), también representan espacios de choque entre la pertenencia comunitaria y la formación profesional (Londoño, 2017).

La investigación de Londoño (2017) identifica algunas situaciones de choque que experimentan como estudiantes indígenas en la educación superior y afectan su permanencia cuando no encuentran suficientes apoyos para su afrontamiento. Estas tensiones emergen de algunos discursos de la ciencia que invalidan las experiencias y saberes que sostienen las formas de vida comunitarias; en el encuentro con jóvenes pertenecientes a otros pueblos indígenas; en las dificultades para el desempeño profesional por la inaplicabilidad de sus aprendizajes en el sistema social y productivo de las comunidades y la insuficiencia de recursos económicos para asegurar condiciones laborales estables, o el racismo que les niega oportunidades para empezar su vida profesional (Ocoró y Mazabel, 2021; Gil, 2005), basados en prejuicios de etnicidad y género.

La intención de incluir a jóvenes indígenas en el sistema educativo tendría el riesgo no sólo de estar interrumpiendo la transmisión comunitaria de los valores

culturales en las nuevas generaciones afectando el relevo intergeneracional para la pervivencia como pueblos indígenas, sino que en las dificultades que experimentan podrían estar produciendo una doble exclusión tanto del sistema educativo oficial como de la articulación en los espacios comunitarios. Estas situaciones podrían despertar dudas en las comunidades sobre los beneficios de la escolarización (Tenorio, 2011) y es posible, siguiendo a Castañeda (2011), que en algunas comunidades no se promueva el envío de estudiantes a las universidades. Por algunas de estas razones, es posible que desde las comunidades se planteen alternativas de resistencia mediante la formulación del sistema educativo indígena propio –SEIP y la creación de universidades con programas propios en las regiones de predominancia de comunidades indígenas (Nemogá-Soto, 2018).

La desconfianza en el sistema educativo oficial afecta el respaldo de las comunidades a sus estudiantes universitarios en las ciudades, por un lado, en cuanto a las posibilidades de brindarles acompañamiento u otros apoyos para su permanencia y sostenimiento, y por otro lado, en la vinculación productiva como egresados/as. También sucede que algunos profesionales regresan a las comunidades para imponer sus conocimientos (Gil, 2005), por lo que se hacen necesarias unas condiciones para el retorno y la recuperación progresiva del vínculo comunitario. El requisito de regresar a las comunidades durante los períodos de vacaciones sin un acompañamiento o seguimiento, llevan a que este requisito sea de difícil cumplimiento, por ejemplo, para quienes no encuentran cómo pueden aportar a su comunidad, provienen de los sitios más apartados, tienen que trabajar en vacaciones para su sostenimiento o deben quedarse en la ciudad por fuerza mayor, como lo ocurrido durante el primer año de la pandemia.

La investigación de Castañeda (2011) sobre el Programa de Admisión Especial de la Universidad Nacional de Colombia, uno de los programas más representativos en el campo de estas experiencias en el país por su amplia trayectoria, destaca que la motivación de los estudiantes por contribuir a sus comunidades se ve obstaculizada por la falta de información y acompañamiento en la elección del programa académico que afecta la coincidencia entre los proyectos individuales y colectivos. Así mismo, los programas académicos pensados desde la pertinencia cultural y centrados en la formación de maestros y maestras para las comunidades, como las Licenciaturas en etnoeducación (Castillo, 2017; Simmonds, 2013), pueden ser desconocidas o pasar desapercibidas teniendo en cuenta las dinámicas de desarrollo territorial y el valor de los programas de educación en las distintas regiones del país.

Sin embargo, en estas experiencias también surgen formas renovadas de ser indígena por fuera de la comunidad. Para las mujeres indígenas la educación superior es una alternativa para superar las distintas formas de discriminación étnica y de género y ser reconocidas en los espacios de liderazgo, participación y toma de decisiones (Santamaría, 2015; Serrano, 2014), pero la falta de claridad del proceso para recibir el aval al interior de las comunidades, la imposición de roles de género y prejuicios sobre las mujeres indígenas en los espacios educativos afectan su elegibilidad y desempeño (Gnecco-Lizcano, 2016; Santamaría, 2015; Serrano, 2014; Gil, 2005). La investigación realizada por Gil

(2005) encuentra que hay una nueva generación de mujeres indígenas con otras expectativas de vida que “están migrando a la ciudad para convertirse en profesionales y así poder abrirse nuevos espacios en el campo laboral” (p. 108), conservando el interés por sus comunidades, más allá de asegurar una rentabilidad económica individual (Gil, 2004).

Las investigaciones de Santamaría (2015) y Serrano (2016) encuentran que las mujeres indígenas egresadas de la educación convencional vienen fortaleciendo los espacios de formación de lideresas al interior de sus comunidades. Así mismo, en las ciudades se convierten en referentes para otros jóvenes que quieren continuar sus estudios y lograr una mejor adaptación a la vida urbana y universitaria (Gil, 2005), o en promotoras que ofrecen “charlas informativas para incentivar a los jóvenes bachilleres con respecto al estudio universitario” (Gil, 2005, p. 66) o en intermediarias de las autoridades tradicionales para la realización de trámites legales, traducciones, e incluso, el uso de herramientas tecnológicas para la información y la comunicación. Tanto estudiantes como egresadas y egresados en las ciudades pueden asumir un rol de colaboración entre sus comunidades y el gobierno, entre los espacios rural y urbano, entre las prácticas tradicionales y el conocimiento occidental (Gil, 2005).

Siguiendo a Montero (2018), la universidad convencional contribuye a "la desintegración de la identidad cultural, factor que influye para que muchos indígenas no regresemos a los respectivos territorios" (p. 283), pero la adaptación al contexto urbano en permanente contacto con la diferencia, moldean una forma de ser indígena como un proceso de autorreflexión permanente (Rojas en Sierra, 2004). En este sentido, algunos/as estudiantes en el espacio universitario experimentan un redescubrimiento identitario, en donde la cultura propia adquiere mayor valor, favoreciendo reflexiones sobre la importancia del mantenimiento de la identidad cultural como una estrategia política de diferenciación de los no indígenas y de posicionamiento social y colectivo en el contexto de ciudad (Guido, Castiblanco y Ortiz, 2006), siendo ésta concebida como un escenario de múltiples representaciones, relacionamientos y alteridades (Simmonds, 2013; Rojas en Sierra, 2004).

El encuentro entre miembros de diferentes pueblos indígenas en el contexto universitario ha favorecido, por ejemplo, la conformación de cabildos al interior de las IES dando visibilidad a su presencia como sujetos políticos en estos espacios, así como les ha permitido el establecimiento de canales de comunicación con sus comunidades y las instituciones educativas, ampliando el alcance de la participación estudiantil (Guapacha et al, 2018; Montero, 2018; Simmonds, 2013; Caicedo y Castillo, 2008). En el constante vaivén entre la comunidad y la ciudad, como estudiantes enriquecen “la conciencia de ser parte de una nación multiétnica y pluricultural” (CNMH - ONIC, 2019, p. 457) y ponen los asuntos indígenas en las agendas urbanas. También se suman a las estrategias de resistencia cultural de los cabildos urbanos en su reivindicación de la ciudad como territorio para la salvaguarda de la vida y la transmisión de la cultura que garanticen el presente y el futuro de los pueblos (CNMH - ONIC, 2019).

La resistencia cultural en las ciudades es una manifestación de contraposición a la homogeneización y el imaginario de identidad única nacional (Simmonds, 2013) y en este sentido, la responsabilidad de las universidades estaría orientada al acompañamiento afectivo de estos/as jóvenes que se sientan orgullosos de ser quienes son y de su procedencia (Cortina, Martin, Green y Esteva, 2018), mientras los programas de inclusión para miembros de comunidades indígenas constituyen una posibilidad de construir una política de un buen vivir integral, en sintonía con el desarrollo y consolidación de los diferentes proyectos de las comunidades y sus planes de vida (Montero, 2018). Aunque el pluralismo, el diálogo de saberes y la interculturalidad aún no han alcanzado un lugar en las discusiones estructurales de la universidad, la presencia de pueblos indígenas es un indicador de orientación hacia el respeto y desarrollo de la identidad y saberes propios (Guapacha et al, 2018) y la construcción de políticas educativas desde el encuentro y el intercambio con otros sentidos educativos de los pueblos culturalmente diferenciados.

#### **4.2.3. Programas para la gestión de la multiculturalidad étnica en la educación superior.**

La falta de oportunidades educativas, la pobreza, la presión para empezar a trabajar, el conflicto y la violencia, hacen parte de las limitaciones para el acceso a la educación superior en Colombia (OCDE, 2016). El fortalecimiento de los sistemas de información sobre las condiciones de funcionamiento de las IES, como SNIES y SPADIES han permitido monitorear las barreras a la permanencia y graduación y la implementación de acciones focalizadas a favor de los grupos sociales que históricamente han estado por fuera del sistema educativo entre los que se encuentran las personas en situación de discapacidad y con capacidades y/o talentos excepcionales, los grupos étnicos: comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras, pueblos indígenas y pueblo rom, la población víctima establecida en el artículo tercero de la ley 1448 de 2011, la población desmovilizada en proceso de reintegración y la población habitante de frontera, y en beneficio de la comunidad educativa en general.

Con el planteamiento de estas acciones se busca motivar a las IES para que en su autonomía respondan a las tendencias globales de las últimas décadas de ampliación de la cobertura e incorporen un enfoque diferencial (Ruiz-R, 2018) para la inclusión social y el aseguramiento de la calidad. En este contexto, surge en la última década la educación superior inclusiva como un modelo que permita el análisis de las condiciones que ofrecen las IES y las barreras que afectan el aprendizaje y la participación de la población estudiantil, teniendo en cuenta todo el ciclo educativo,

la educación inclusiva tiene como objetivo central examinar las barreras para el aprendizaje y la participación propias de todo el sistema. En educación superior, no son los estudiantes los que deben cambiar para acceder, permanecer y graduarse: es el sistema mismo el que debe transformarse para atender la riqueza implícita en la diversidad estudiantil (Mineducación, 2013, p. 18).

La interculturalidad en la educación superior inclusiva supone la capacidad de las instituciones de educación superior para transformar sus propios sistemas educativos, la generación de nuevas y creativas visiones de la enseñanza, contenidos y procesos de aprendizaje, para asegurar el derecho a una educación de calidad para toda la población y el reconocimiento efectivo de la diversidad (Mineducación, 2013), en el cumplimiento de acciones en materia de acceso, permanencia, pertinencia y calidad formativa. Sin embargo, las acciones estratégicas que se plantean desde la educación superior inclusiva del Ministerio de Educación Nacional para los grupos étnicos, de acuerdo con Mazabel (2018), “están pensadas para resolver de manera individual los problemas de acceso a la Educación Superior y no para la protección de la diversidad cultural que tiene una connotación colectiva” (p. 191), vinculada a la situación que atraviesan las comunidades y otros grupos culturalmente diferenciados.

Los Programas como SPP y Generación E también han incorporado enfoques diferenciales como parte de una garantía de inclusión, siguiendo a Rojas-Curieux (2018), una cosa es nombrar la diversidad cultural como dato de la realidad y otra bien diferente es asumirla como parte de los procesos históricos en donde las comunidades han estado en peligro de desaparición física y cultural, expresado por Albán citado por Rojas-Curieux (2018), “se debaten entre la angustia de una guerra fratricida y el desencanto de un futuro inimaginable por las premuras básicas no satisfechas del presente” (p.18). La utilización del prefijo “etno” o las palabras “educación diferencial y educación inclusiva”, no garantizan el derecho a la educación de los pueblos indígenas y la Corte Constitucional ha mostrado ser evasiva ante los fallos sobre la educación intercultural (Santamaría, 2015a). Aunque la Constitución Política de Colombia reconoce la diversidad étnica y cultural y la Ley 30 de 1992 considera a la educación superior como un servicio público cultural que tiene en cuenta la universalidad de los saberes y la particularidad de las formas culturales existentes en el país, para Santamaría (2015) hay un vacío frente a la interculturalización de la educación superior.

En general, las acciones formales implementadas en la educación superior convencional para la gestión de la multiculturalidad étnica se podrían clasificar en tres grandes ámbitos, acceso, oferta curricular y producción de conocimiento (Castillo y Caicedo, 2016). En el acceso se encuentran los programas de admisión especial orientados por nociones de equidad, inclusión y permanencia, exigiendo el cumplimiento de requisitos para mantener los beneficios y la diversidad cultural aparece casi exclusivamente en el momento del acceso. Las universidades públicas como la Universidad Nacional de Colombia y la Universidad de Antioquia han ido ampliando estas medidas para mejores bachilleres de población negra, afrocolombiana, palenquera y raizal. Recientemente otras universidades públicas y privadas lo han venido haciendo como la Universidad del Valle, Escuela Superior de Administración Pública, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad de Nariño, Universidad del Cauca, Universidad de Caldas, Universidad del Tolima, Universidad del Atlántico, Universidad Tecnológica de Pereira, Universidad Surcolombiana y entre las universidades privadas se destacan, Universidad Externado de Colombia, Universidad del Rosario,

Universidad Pontificia Bolivariana. (Montero, 2018; Santamaría, 2015; ONIC-CRIC, 2004).

En la revisión de las acciones implementadas por las distintas universidades, realizada por Montero (2018), además del acceso y algunas acciones complementarias para favorecer la permanencia y graduación, se han identificado acciones no solamente dirigidas a estudiantes indígenas, sino a toda la población educativa como el reconocimiento de las lenguas y cátedras especiales para su aprendizaje, también otras cátedras universitarias desde el pensamiento de los pueblos indígenas. Para Palechor (2016), los conocimientos y saberes ancestrales de los pueblos indígenas hacen parte del patrimonio colectivo y son de uso para el beneficio colectivo propio y de la humanidad en general, las cátedras inspiradas desde las comunidades tienen el objetivo de entablar el diálogo de saberes, el fortalecimiento de la identidad y el buen vivir, como paradigma que incorpora las cosmovisiones de los pueblos indígenas (Huanacuni, 2015) y se materializa en los planes de vida (Montero, 2017).

También algunas de las universidades cercanas a las comunidades han establecido convenios específicos como la Universidad del Magdalena en cercanía a la Sierra Nevada de Santa Marta o la Universidad de la Guajira en cercanía al pueblo wayuu (Santamaría, 2015b), otras por su parte, han establecido convenios específicos con el ICETEX y organizaciones indígenas como es el caso de la Organización Nacional Indígena de Colombia con la Universidad del Rosario, la Pontificia Universidad Javeriana, la Universidad Santo Tomás y la Universidad Antonio Nariño. Estos convenios se centran en el apoyo al financiamiento de las matrículas, recursos para el sostenimiento, y el acceso a programas académicos en ciencias de la salud, áreas administrativas, derecho y psicología en universidades privadas (ONIC, 2016) con acreditación de alta calidad. Algunas de ellas vienen desarrollando experiencias de docencia e investigación como la Escuela Intercultural de Diplomacia Indígena (EIDI) de la Universidad del Rosario de Bogotá, mediante acuerdos establecidos con distintas organizaciones indígenas.

En cuanto a la oferta curricular, se destacan programas de licenciatura en etnoeducación universitaria y en pedagogía de la madre tierra, dirigidos principalmente a estudiantes de grupos étnicos, orientados por la noción de interculturalidad que reconoce los intereses de las comunidades y promueven la participación de sus miembros y autoridades durante la formación. Hasta el 2006 se habían creado estos programas en siete universidades: 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 en Lingüística y Educación Indígena; Universidad Pontificia Bolivariana, Licenciatura en Etnoeducación (Ocoró y Mazabel, 2021). En la Universidad de Antioquia, la Facultad de Educación con la Organización Indígena de Antioquia, el Instituto

Departamental para la Enseñanza Indígena (INDEI) ofrecen la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra.

La legislación etnoeducativa ha permitido el desarrollo de alternativas innovadoras de formación docente y flexibilidad curricular que incluyen nociones como “la interculturalidad, el multilingüismo y el diálogo de saberes como aspectos fundamentales en los planes de estudio de los licenciados en etnoeducación” (Castillo y Caicedo, 2016, p. 149). Al mismo tiempo, se enfrentan a la necesidad de conjugar alternativas educativas para prevenir el abandono de estudiantes indígenas en las universidades convencionales y el desarrollo de planes formativos desde los saberes de los pueblos indígenas y la pertinencia a los planes de vida de los pueblos y las comunidades para el cuidado de las personas, los entornos sociocultural y ambiental y la madre tierra (Rivera-Mateos, Osuna-Rodríguez y Rodríguez-García, 2017; Nemogá-Soto, 2018; Cortina, Green, 2019) . En general, los programas en educación y pedagogía en Colombia están asociados con mayor participación femenina, menor prestigio social y bajos salarios (Castillo y Ocoró, 2019), además con la instalación de los concursos docentes, se ha visto que profesionales sin formación pedagógica han ganado las plazas, en detrimento de los licenciado (Castillo, 2017), por lo que se entiende que pueden resultar siendo opciones poco atractivas para las juventudes.

En el tercer ámbito, el de la producción de conocimiento, se encuentran los grupos y semilleros de investigación orientados por la investigación colaborativa y el diálogo de saberes que han dado lugar a líneas de profundización y oferta educativa en posgrados incluyendo nociones como la diversidad, la educación intercultural y multicultural (Castillo y Caicedo, 2016), lo que encierra una paradoja sobre la universidad colombiana, en relación a que el desarrollo de múltiples estudios e investigaciones sobre la diversidad no tienen mayor impacto al interior de las instituciones y la diversidad es prácticamente inexistente, mostrando limitaciones para alcanzar su propia interculturalización. Las acciones implementadas en estos tres ámbitos favorecen especialmente a aquellos estudiantes que ingresan por medio de estos tipos de programas y ofertas educativas especiales, pero quedan por fuera tanto estudiantes indígenas y de otros grupos étnicos que ingresan a la educación superior por vías diferentes y la posibilidad de establecer ambiciosas estrategias de interculturalización de la comunidad educativa en general.

Tanto estudiantes indígenas y afrodescendientes cuentan con condiciones desfavorables en la educación superior porque deben desafiar el racismo al interior de las IES (Castillo y Ocoró, 2019), las desigualdades étnico-raciales y de género que no solamente se presentan con las barreras señaladas, sino también con la ausencia de sus historias, aportes y producciones (Castillo y Ocoró, 2019). En este sentido, la investigación de Londoño (2016) precisa algunos elementos para tener en cuenta como por ejemplo, la introducción de los idiomas propios; el diseño de currículos con participación de las comunidades; la formación de maestros convencionales y la inclusión de maestros propios; la orientación de la investigación hacia las necesidades e intereses las comunidades; y la articulación de los niveles educativos que no considere que una educación es superior a otras y sea para toda la vida. La incorporación de estos elementos requiere un

compromiso con la interculturalidad como un horizonte posible para poder afrontar las dificultades y acompañar el proceso de los estudiantes universitarios indígenas.

Como lo expresa Palechor (2016), la lucha de los pueblos indígenas ha permitido que de alguna manera se tenga en cuenta la particularidad de las culturas, pero también ha sido evidente la falta de voluntad política. De acuerdo con Montero (2018),

lo que buscamos los pueblos indígenas en Colombia es una política pública en materia de educación superior, desde una visión intercultural, especificada desde la mirada de los pueblos indígenas, como iniciativa para seguir construyendo una universidad diversa e intercultural, en la que todos, en igualdad de condiciones, puedan acceder, permanecer y egresar (p. 290)

La interculturalidad en palabras de Palechor (2016), se comprende “como el diálogo fraterno, desprevenido, en un ámbito de igualdad de condiciones, con miras a construir en la práctica espacios del buen vivir/vivir bien de la sociedad” (p. 69), es decir, el encuentro sincero desde el reconocimiento del otro y el compromiso con el bienestar colectivo. Así mismo, esta interculturalidad hace parte del compromiso constitucional que tenemos como sociedad para la conservación de la diversidad cultural, no como piezas del pasado exhibidas en los museos, sino como presente y futuro de la riqueza que nos constituye. Siguiendo a Cortés (2009), se aplaude la apertura de las universidades a los/as estudiantes indígenas, pero significa asumir el reto de preguntarse por la contribución para el fortalecimiento de estudiantes indígenas y sus pueblos y la disposición de condiciones para garantizar el derecho a la educación que responda a sus particularidades y derechos colectivos.

Para Sierra (2004), “la universidad sigue de espaldas a sus realidades, y en este sentido es monotemática y monocultural en su perspectiva” (p. 260), en oposición al pluralismo y la interculturalidad, y más recientemente, como lo expresan Castillo y Caicedo (2016) es evidente que,

No hemos logrado aprender todo lo que es posible aprender con la presencia viva e inteligente de generaciones de jóvenes provenientes de la selva, el litoral, la montaña y el mar. Aún la Universidad en Colombia no ha logrado la capacidad para aprender con autonomía de las experiencias epistémicas que tienen lugar en sus edificios, sus aulas y sus corredores. (p. 162)

Para Caicedo y Castillo (2008), la contribución en la formación social y política de estudiantes de origen étnico a sus pares universitarios es evidente en los intercambios, acercamientos y el planteamiento de iniciativas solidarias con las causas de los grupos étnicos. Así mismo, esta influencia se observa en las prácticas de participación estudiantil en la vida universitaria (Caicedo y Castillo, 2008). Para Guapacha, Cuaical, Tunubalá, Cuchillo y Yarza (2018) los estudiantes indígenas en las universidades convencionales, se encuentran con la necesidad de organizarse y tejer comunidad dentro y fuera del ámbito académico universitario, a través de éstas distintas formas de visibilización étnica al interior de

las instituciones permiten el surgimiento y posicionamiento del estudiante indígena como agentes sociales tanto en contextos educativos y comunitarios.

La conformación de los Cabildos Indígenas Universitarios - CIU para atender las necesidades y problemáticas que enfrentan estudiantes indígenas en las universidades convencionales han permitido darle legitimidad a sus demandas y el establecimiento de canales directos de comunicación y coordinación con las directivas (Caicedo y Castillo, 2008). Al mismo tiempo, los cabildos buscan ser un canal de comunicación entre las comunidades y la universidad que permita la apertura de la universidad a la interculturalidad y a las dinámicas propias de las comunidades y pueblos indígenas. De acuerdo con Montero (2018), “nosotros los indígenas estudiantes colocamos en la agenda pública de la universidad el tema de la educación propia, una educación con perspectiva intercultural y una educación realmente para la vida y no para el mercado” (p. 287), una educación superior que sea pertinente, contextualizada y acogedora de las cosmovisiones de los pueblos indígenas (Guapacha et al, 2018).

Según el Taita Álvaro del pueblo Misak, citado por Montero (2018), “el estudiante indígena que asiste a la universidad convencional, tiene dos responsabilidades: saber muy bien lo propio y aprender críticamente lo occidental” (p. 280), por esta razón, la educación superior convencional se convierte en un espacio privilegiado de encuentro entre las dos formas de educación y la posibilidad de entablar los diálogos interculturales para el fortalecimiento de las comunidades y los cabildos indígenas universitarios como espacios para el encuentro, el cuidado, la permanencia y el buen vivir. En palabras de Abadio Green citado por Guapacha et al (2018), “no hay un sistema de educación superior para entender la diversidad de este país (...) Todavía estamos muy demorados en entender la riqueza de este país” (p. 122), por lo que “El Buen Vivir sigue siendo un sueño, un anhelo, un proyecto de construcción de una nueva humanidad para ombligarnos juntos en esta Gran Madre, en resistencia y dulzura” (Guapacha et al, 2018, p. 124).

A modo general, la situación colombiana es crítica en términos de educación superior y diversidad (Santhakumar, Dietz, Castillo y Shepard, 2023), por lo que los avances en materia de la consolidación de las universidades indígenas como la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN) del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) y la Misak Universidad en el Resguardo ancestral de Guambia, constituyen una importante alternativa de esperanza que ojalá pueda influir a la educación superior convencional. La Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN) creada en el 2003 es el resultado de treinta años de búsqueda de una educación alternativa por parte del CRIC, emerge del Programa de Educación Bilingüe e Intercultural (PEBI), se integra en el Sistema de Educación Indígena Propio (SEIP) e integra la Red de Universidades Indígenas Interculturales y Comunitarias del Abya Yala (RUIICAY).

#### **4H. Regresar al tiempo y espacio de siembra.**

Luego de un periodo agitado de movilizaciones en el país, la pandemia del Covid 19, el distanciamiento social y la migración a la virtualidad, algunos procesos se detuvieron, pero nuevas solidaridades emergieron en medio de la crisis sanitaria. El llamado a “garantizar la permanencia” que meses atrás el Taita Muelas hacía a sus estudiantes en relación con la extinción física y cultural de los pueblos, cobró un nuevo sentido en medio de este contexto. Algunos/as estudiantes pudieron viajar rápidamente hacia sus comunidades, pero otro grupo no pudo hacerlo y tuvo que quedarse en la ciudad padeciendo el prolongado encierro y la incertidumbre, mientras las clases continuaban y el semestre transcurría. Desde el DBU y el PIM, se adelantaron gestiones para apoyar a los/as estudiantes con equipos portátiles, planes de internet, mercados, pero las difíciles condiciones de cobertura de las redes de comunicación llevaron a que algunos/as estudiantes en regiones apartadas presentaran problemas de conexión para las clases.

Los pueblos indígenas han sobrevivido pandemias y han hallado diferentes formas de protección colectiva, ese era uno de los mensajes del seminario virtual “Aporte de las juventudes indígenas del Abya Yala frente el Coronavirus, COVID-19” organizado por Fondo para el desarrollo de los pueblos indígenas de América Latina y el Caribe - FILAC en marzo del 2020. Luego, la mayoría de estudiantes indígenas universitarios de la región sea por fuera o que retornaron a sus comunidades durante la crisis tuvieron roles importantes en la divulgación y traducción de la información pertinente, la protección a los/as mayores, el mantenimiento de los cercos sanitarios para frenar la propagación del virus o el abastecimiento de elementos como mascarillas, entre otros. Los trabajos comunitarios del PIM expuestos durante la pandemia sirven a modo de documentación sobre las diferentes estrategias que se llevaron a cabo por estudiantes de las comunidades para el afrontamiento de la pandemia, así como la recuperación del interés por los saberes ancestrales y los usos de las plantas medicinales.

El distanciamiento físico impuesto a las actividades del PIM llevó a la producción de un video con muchas fotografías y la “Canción indígena de Yako”<sup>21</sup>, el cual se convirtió en ritual de apertura en cada encuentro y el himno oficial del Programa. Aunque las dificultades para recuperar la normalidad académica en virtualidad fueron evidentes en los primeros semestres, también este medio permitió la ampliación de las posibilidades de conexión transfronteriza entre los pueblos originarios alrededor del mundo. Uno de estos espacios fue la Red de saberes Amuyt’awi, gestionado por el Programa con otras universidades de la región, la cual tuvo una participación variada de sabedores de diferentes lugares como Colombia, Bolivia, Guatemala, Ecuador, Panamá, Argentina, México, Chile, Brasil, Reino Unido, Nueva Zelanda, Estados Unidos, en donde sábado tras sábado se abordaron diferentes temas como salud, economía, alimentación, música, territorio, medicina, ceremonias, y en donde los y las estudiantes del Programa pudieron acceder a este conocimiento que en la presencialidad habría

---

<sup>21</sup> La versión preliminar del vídeo en: Eduardo Jordán Benítez [Eduardo Jordán Benítez] (7 de octubre 2020). Interacciones Multiculturales (Estudiantes Indígenas Universidad Externado de Colombia) [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=-4Eg-0WTu7s>

sido difícil de gestionar, así mismo algunos/as pudieron compartir sus trabajos comunitarios en ese espacio.

Igualmente, algunas actividades del Programa se vieron favorecidas por la virtualidad con la participación de diferentes invitados/as y el mayor alcance de las sesiones transmitidas por las redes sociales. El área de investigación de los sentidos y lógicas de vida de los pueblos originarios pudo tener en una de las sesiones la participación de Felipe Gómez del pueblo maya desde Guatemala y Ariruma Kowii del pueblo Kichwa desde Ecuador, quienes compartieron con los/as estudiantes del Programa sus reflexiones en torno a los fines de la investigación, la recuperación de la memoria comunitaria, la valoración de los saberes, el acercamiento respetuoso, el consentimiento y la devolución a las comunidades. La virtualidad en este sentido, permitió mostrar las actividades que hace el PIM y la reconexión con algunos/as de egresados/as que desconocían lo que se estaba haciendo en el presente.

A lo largo del primer año de la pandemia, las comunidades pudieron experimentar el retorno de los/as estudiantes universitarios/as, entre otros/as comuneros/as que se habían trasladado a las ciudades, pero que tuvieron que enfrentar el encierro por la pandemia. Este retorno a la comunidad por unos semestres permitió la realización de unos trabajos comunitarios con un mayor sentido de retribución a las comunidades. Algunos/as estudiantes fortalecieron sus lazos en territorio, lo que les permitió conectarse con oportunidades de vinculación a procesos organizativos, de participación de jóvenes, de pasantías, también otros/as aprovecharon para dar cierre a sus procesos de investigación de la tesis. Esto produjo que con el levantamiento de las restricciones, varios/as de ellos/as que estaban a punto de terminar sus semestres ya no tuvieron que regresar a la ciudad por quedarse trabajando en sus comunidades. Sin embargo, las comunidades se vieron fuertemente golpeadas por la pandemia, especialmente, en el ámbito espiritual teniendo en cuenta la partida de muchos/as mayores y autoridades tradicionales.

Estas experiencias durante la pandemia generaron distintas perspectivas respecto al retorno a la presencialidad, cuestionamiento a los gastos que implican vivir en una ciudad como Bogotá, y el costo del distanciamiento familiar y comunitario, puntos determinantes para la búsqueda de la prolongación de la estancia en las comunidades, a pesar del hastío ante la forma en la que se llevó a cabo la educación virtual.

## **5. Movilidades para el buen vivir: Aportes y retos del Programa Interacciones Multiculturales**

“Nosotros somos y sabemos ser y estamos siendo como somos, ustedes son como son. El mundo está hecho para todos y es para pervivir, sabiendo ser y estar siendo, sin dejar de vivir como somos. Donde ustedes viven con sus formas de ser sin dejar de ser lo que ustedes son y donde ni nosotros ni ustedes obliguemos a los otros a vivir como nosotros ni como ustedes”. (Autoridad Indígena) (Uexternado, 2020)

### **5I. Transición rectoral, nuevos aires de cambio en la Universidad.**

La elección semestral de los y las representantes estudiantiles del Programa ha permitido que la mayoría de estudiantes pueda ejercer el rol de liderazgo. El proceso de elección de representantes ha ido cambiando con el transcurso de los años, anteriormente eran seleccionados sólo dos estudiantes, pero en los últimos semestres se decide definir un representante por cada región Norte, Andina, Suroccidente, Amazónica, a quienes se suma un/a monitor/a destacado/a por desempeño académico, para completar un equipo de cinco representantes, encargado de la organización de la agenda de actividades y la distribución de las responsabilidades. La escogencia de las representaciones ha sido un reto para los/as estudiantes que les ha llevado a pensar sobre las distintas formas de autoridad y de identificación de liderazgos al interior de los pueblos indígenas. Una de las reflexiones que surge en esas discusiones es la consideración de mecanismos diferentes a las votaciones utilizadas en el proceso democrático electoral nacional y la incorporación de criterios utilizados por las comunidades para la preparación e identificación de las autoridades.

De igual manera, la Universidad también lleva ha venido implementando cambios en sus propios procesos de elección de representantes. La columna titulada “Transición rectoral en el Externado”, a cargo del destacado académico Beethoven Herrera (2021), resalta el talante democrático característico de la Universidad desde sus inicios en 1886, en manos de maestros liberales expulsados de la Universidad Nacional de Colombia durante la hegemonía conservadora de la Regeneración. Con esta columna, se profundiza en el proceso de transición rectoral y la búsqueda del sucesor del abogado Juan Carlos Henao quién asumió el cargo en el 2012 tras el fallecimiento del rector Fernando Hinestrosa, quien ejerció este cargo por varias décadas. A través de una consulta no vinculante a profesores y estudiantes, el candidato Hernando Parra Nieto, egresado, profesor, exsecretario general, alcanzó los mayores índices de aprobación entre los candidatos, lo que coincidió posteriormente con la decisión del Consejo Directivo, conformado por seis representantes del Consejo de profesores y dos representantes del alumnado, estamentos profesoral y estudiantil.

Tanto del rector Henao como del rector Parra se destaca la cercanía que ambos tuvieron con el rector Hinestrosa, por lo que se considera una garantía del

espíritu liberal y el cumplimiento con la filosofía externadista, descrita en la misión de la Universidad como pluralista, abierta a todas las corrientes del pensamiento, en donde la diversidad es considerada como una de sus mayores riquezas, orientada hacia la reafirmación de la identidad nacional, el contacto con la cultura universal y el avance de las ciencias, promotora de la libertad como derecho inalienable del ser humano y de la democracia, el perfeccionamiento del Estado Social de Derecho, la igualdad en los planos social y económico, y el respeto por los Derechos Fundamentales (Uexternado, 2022). Así mismo, la Universidad asume el compromiso de la formación integral de sus alumnos como “verdaderos ciudadanos conscientes de sus compromisos para con la nación” (Uexternado, 2022) con integridad e independencia de carácter; practicantes de una ética cívica intachable, pública y privada; profesionales solidarios, auténticos, austeros, capaces de resistir la intimidación, enfrentar la corrupción y contribuir al rescate de la dignidad de la patria.

Con la llegada del nuevo rector y nuevas directivas se han llevado a cabo diferentes acciones en demostración de la renovación del compromiso de la UEC con el PIM. La más significativa de ellas, la primera minga académica de la Universidad (Uexternado, 2021), convocada por el rector y el secretario general en donde reunieron a estudiantes y profesores del PIM, con directivas, decanos/as, profesores para abrir el diálogo orientado a la identificación de las necesidades, inquietudes y expectativas del Programa en el ámbito de educación superior del país y al interior de la Universidad. En este evento, el rector destaca que la Universidad es una de las pocas universidades del país que ofrece verdaderos espacios de diálogo intercultural de aprendizaje sobre las diferentes formas de concebir el mundo y el Taita Muelas, como coordinador del Programa, enfatiza en la importancia de estos espacios para enriquecer las perspectivas de la ciencia y a la vez, pueda aportar a las comunidades y a la ruralidad como parte del reto de coexistir entre distintas culturas (Uexternado, 2021).

Por su parte, la apertura de la unidad de género ha favorecido importantes debates sobre la violencia basada en género en la Universidad y fuera de ella, en donde se ha tenido en cuenta la participación de las mujeres indígenas que integran el Programa, teniendo en cuenta que este es un asunto que atañe a la sociedad en general. Entre otras acciones destacables se encuentran: el espacio en la página principal de la Universidad para el Programa y la divulgación de la información sobre el proceso de admisión para estudiantes indígenas (Uexternado, 2022); el establecimiento de los convenios, por ejemplo con el FILAC (Uexternado, 2022), y la renovada política de comunicaciones que ahora le da cubrimiento al Programa, los eventos, los grados de los/as estudiantes del PIM como sucedió en el caso de Diomedes Izquierdo de la Facultad de Estudios de patrimonio cultural (Uexternado, 2022) y recientemente, en el caso de Maira Mestizo, Hans Cauchero, Yandrey Mosquera y Elex Morán de la FCSH (Uexternado de 2023) y Johanna Montero de la Facultad de administración de empresas (Uexternado, 2023) y la realización de un video institucional en Youtube (Uexternado, 2022) con la intención no solamente de manifestar el respaldo de las nuevas directivas, sino la divulgación del hacia afuera de la FCSH, para lo cual el apoyo del secretario general y exdirector del programa de historia José Fernando

Rubio ha sido fundamental. Dentro de estas acciones también se resalta la oficialización de la entrega de la huerta que se hace mención en el apartado 2C.

La renovada posición de las directivas respecto a la visibilización del Programa permitió que éste fuera un aspecto central en la elección del nuevo decano de la FCSH, ya que es evidente el compromiso de la Universidad por mantener vivo el legado de la Decana Lucero Zamudio a través del respaldo a las iniciativas que surjan desde el PIM, el área de investigaciones de sentidos y lógicas de vida de los pueblos originarios o la maestría transdisciplinaria en sistemas de vida sostenible que aunque no hace parte de las iniciativas del Programa, como programas mantienen un diálogo de colaboración permanente. Así mismo, desde las nuevas directivas se evidencia el interés de motivar a otras Facultades para que consideren el trabajo que desde la FCSH y el Programa se viene realizando con las comunidades indígenas.

### **5.1. Marcar la diferencia: Más allá de la inclusión y el folclorismo.**

El Programa Interacciones Multiculturales en su vigésimo aniversario, manteniendo los argumentos que le dieron su origen, siguiendo a Rocha (2009), no es un programa para estudiantes indígenas sino con las comunidades indígenas, lo que marca su diferencia con respecto a otros programas en la educación superior convencional que privilegian los propósitos del acceso individual y la formación profesional, por encima de las condiciones de posibilidad para el encuentro y diálogo respetuoso entre diferentes intereses culturales. Por ello, la precisión de los logros, las dificultades y los aprendizajes en la trayectoria del Programa en estas últimas dos décadas, constituyen un acercamiento al panorama en el que se desenvuelven este tipo de programas en la educación superior convencional y la incompreensión de sus objetivos, incluso en un ámbito que podría pensarse favorable, como el proyecto académico de la FCSH en una institución privada con 137 años de tradición liberal, laica y relevancia histórica en la consolidación del estado nacional como la Universidad Externado de Colombia.

Siguiendo esta perspectiva, el Programa no puede analizarse exclusivamente a partir de los criterios e indicadores que se aplican a otros tipos de programas pensados exclusivamente en el acceso, permanencia y graduación, sino desde su interés por identificar y promover las condiciones adecuadas para la formación de una generación de jóvenes indígenas como “mediadores en los procesos de recuperación, defensa, innovación y fortalecimiento de sus culturas ancestrales” (Rocha, 2009, p. 240). En palabras de Lucero Zamudio, decana de la FCSH y fundadora del Programa, el propósito central es

aportar algunos elementos que le permitan a las Universidades identificar aquellos aspectos que deberían cambiar o mejorar si realmente quieren ser algún día espacios multiétnicos y pluriculturales. Pero también espera configurar las condiciones de diálogo intercultural entre los estudiantes indígenas y los otros estudiantes, así como la posibilidad de diálogo con los profesores de las distintas disciplinas y las distintas áreas de investigación.

Resulta así una experiencia política, académica y, sobre todo, humana (Rocha, 2009, p. 15).

En lo revisado para esta investigación, se identifican unas transiciones importantes que podrían ser consideradas etapas en la consolidación del PIM. La primera etapa entre el 2004 y el 2010, el origen, presentada por el primer coordinador del Programa, Miguel Rocha, en el epílogo del libro que se expone brevemente en el apartado 2D, comprende la configuración de las características que le imprimen su sello propio, así como unas condiciones de posibilidad al interior de la UEC. La segunda etapa entre el 2011 y el 2016, la transición, posterior al fallecimiento del rector Hinestrosa, comprende los tres viajes interculturales, al suroccidente en el 2012 hasta Otavalo (Ecuador), Putumayo, Nariño y Cauca (Uexternado, 2013); al norte en el 2013, la Sierra Nevada de Santa Marta y la Guajira disponible en Youtube (fcsHUEC, 2016) y a la amazonía en el 2015 hacia Mitú, Vaupés (Diana Jembuél, 2015; Social Media, 2016). Estos acontecimientos que persisten en la memoria de algunos/as egresados/as impulsaron la apuesta intercultural del Programa y el estímulo a la capacidad de asombro ante la diversidad.

La tercera etapa, desde el 2017, podría ser considerada como una etapa de robustecimiento del equipo coordinador y los argumentos para su fortalecimiento y comprende todo aquello de lo que se ha venido dando cuenta en el texto alfabético. Al principio de esta tercera etapa, el PIM a pesar de su larga trayectoria desde su conformación al interior de la Universidad, seguía siendo un programa desconocido para la comunidad educativa en general, con excepción de la FCSH a la cual pertenece y le garantiza las condiciones necesarias de sostenimiento. El PIM aunque era autónomo en sus decisiones, carecía de suficientes espacios y recursos para soportar las iniciativas, más allá de las que venían siendo autogestionadas por algunos/as estudiantes desde sus propios intereses y liderazgos. En este sentido, las expectativas iniciales de posibilitar diálogos interculturales parecían desvanecerse en medio de la falta de condiciones adecuadas y la atención a las dificultades cotidianas de sus integrantes, principalmente académicas, económicas y personales.

La defensa acérrima de la decana de la FCSH hacia el Programa ante las directivas de la Universidad y la convicción ante este proceso, le ha permitido navegar las dificultades en las tres etapas, sin embargo, su ausencia a partir del 2019 le ha llevado a revisar su situación y los argumentos para su sostenimiento y ha logrado despertar el interés desde la defensa del legado de la Dra. Lucero. Como lo expresa el Taita Muelas desde el sentir de sus mayores, “nacimos es para vivir y a veces toca sufrir (...) cuando hay abundancia no la derrochemos y cuando no hay tampoco nos vamos a poner en “antes sí había y ahora no””, perdiendo el horizonte en donde lo central es garantizar la permanencia como Programa, pero ¿cómo hacerlo?. En el texto alfabético (A-J) se ha venido mostrando en cada apartado, primero en la experiencia como funcionaria y posteriormente como observadora participante e investigadora independiente, una perspectiva propia sobre la presencia y participación como estudiantes indígenas en la Universidad Externado de Colombia y las huellas del camino que ha venido trazando el Programa.

A modo de resúmen de este trayecto, el primer capítulo parte de la identificación de las dificultades que afrontan como estudiantes universitarios/as, sus luchas para sobrevivir y garantizar su permanencia individual en la Universidad, similar a lo que ocurre en distintas universidades e IES de Colombia y la región porque hacen parte de la forma de configuración de las desigualdades en las sociedades latinoamericanas. El segundo capítulo enfatiza en la vinculación como estudiantes indígenas en la Universidad y algunos aspectos visibles de su participación en este escenario educativo, así como la demostración de su compromiso como embajadores de los pueblos indígenas. El tercer capítulo presenta la necesidad de distinción entre ambas formaciones la propia en las comunidades y la académica- convencional, como un aspecto central de la estrategia de resistencia a la homogeneización y la posibilidad de entablar diálogos interculturales en la educación superior, como en esta caso lo ha favorecido la FCSH.

El cuarto capítulo destaca los diálogos sostenidos desde el Programa, con otros procesos más amplios, las comunidades, los movimientos indígenas, pero también con las formas de habitar, relacionarse con la ciudad y el encuentro entre una multiplicidad de diversidades indígenas y no indígenas. También como con el regreso de los y las estudiantes a las comunidades durante la pandemia se materializaron algunas expectativas sobre su liderazgos en sus comunidades. El quinto capítulo presenta la apertura hacia un nuevo relacionamiento del Programa con la Universidad como resultado del renovado respaldo de las directivas, la ampliación de su alcance hacia todas las facultades de la universidad y en diálogo directo con otros procesos que se vienen gestando por estudiantes de las comunidades afrodescendientes, así como los principales hallazgos del acompañamiento al proceso de sistematización de experiencias. Con todo lo acontecido en esta tercera etapa, se podría pensar que el PIM ha alcanzado importantes aprendizajes que podría compartir con otras experiencias.

#### **5.1.1. ¿Cuáles son las condiciones para el diálogo intercultural?**

Reiterando en lo planteado por Rocha (2009), el Programa “no está orientado sólo a impulsar procesos de inclusión de estudiantes indígenas en la educación superior” (p. 15), con lo que se hace referencia a la intención de ir más allá de la inclusión entendida principalmente como acceso y permanencia, aspecto que tendría en común con otros programas orientados a la eliminación de barreras para determinadas poblaciones, en donde el cumplimiento de criterios del rendimiento académico y la formación profesional de calidad que promueva un incremento en la movilidad social y el aseguramiento de ciertos beneficios individuales son centrales en la gestión. No obstante, la diferencia del Programa con respecto a otros programas radica en la generación de condiciones de posibilidad para entablar diálogos interculturales, y en este sentido, valdría la pena indagar por ¿Cómo se entienden los diálogos interculturales? y de lo aprendido por el Programa en todos estos años de trayectoria que nos puede decir sobre ¿Cuáles son las condiciones necesarias que puede ofrecer la Universidad para posibilitar los diálogos interculturales?

A continuación, se presentan los principales hallazgos de la sistematización de experiencias, como una propuesta planteada al Programa en el mes de agosto de 2020, en medio de la pandemia COVID 19, como complemento a la observación participante de los espacios y las actividades, y como una estrategia para identificar y articular la investigación con algunos intereses de los/as mismos/as integrantes del Programa como por ejemplo, la necesidad de comunicar la experiencia, de acuerdo a lo conversado con el equipo de coordinadores,

siempre hace falta algo que mostrar, algo que muestre todo el proceso que hemos adelantado porque nosotros siempre decimos que es de los más interesantes que hay a nivel Colombia (El Programa), a nivel Latinoamérica, pero en términos generales cómo mostramos eso (Conversación personal, febrero 2021)

Para empezar, la diversidad de estudiantes provenientes de más de 20 pueblos indígenas, distribuidos en las regiones norte, andina, suroccidente y amazónica del país como lo muestra la Figura 1 realizada por medio de la herramienta Padlet, constituyen el centro de los diálogos interculturales ya que en pocas instituciones de educación superior confluye tal representación de diferentes pueblos indígenas, así como la presencia de mayores, madres, padres y autoridades tradicionales que acompañan en cercanía o a la distancia, la estancia de formación de los y las jóvenes en la Universidad. Estos puntos de referencia presentados en la Figura 1, ubicados a cientos de kilómetros del centro del país, muchos de ellos en zonas de difícil acceso terrestre, implica no sólo una remota movilidad humana desde la región central hacia esos lugares, sino que la presencia de estudiantes de esas zonas del país en la universidad se convierte casi que en una oportunidad de acceder a un contenido exclusivo, a través de los diálogos interculturales.



Figura 1: Mapa de lugares de referencia de los/as estudiantes del Programa.

Ahora bien, la tendencia de los/as aspirantes al Programa en la Universidad en los últimos años es que cada vez sean más jóvenes, menores de 20 años, lo que conlleva a que la mayoría llega con un mayor desconocimiento de las vivencias y las dinámicas en los espacios comunitarios en territorio, pese a ello no debe asumirse su occidentalización u homogeneización a la sociedad dominante como es la preocupación de las autoridades tradicionales, ya que tampoco se puede decir que han recibido el acceso a la oferta cultural y educativa oficial del Estado, por la falta de condiciones de calidad del servicio educativo que se presta en la ruralidad y en territorios apartados de los centros urbanos como se puede identificar en los hallazgos de las entrevistas en el apartado 1B y la evidencia del apartheid educativo en las investigaciones sobre el panorama de la educación en Colombia.

En este sentido, las comunidades constituyen un segundo componente de los diálogos interculturales, la vinculación que tienen los/as estudiantes tanto con las dinámicas como pueblos indígenas y al mismo tiempo, las interacciones con estudiantes, profesores, funcionarios/as, visitantes de las unidades académicas de pregrado y posgrado, entre otros miembros que forman parte de la comunidad educativa. Este componente no sólo resulta difícil por el distanciamiento de los/as estudiantes de sus comunidades y la falta de acompañamiento de las mismas, sino también porque en la Universidad deben enfrentarse a la falta de interés generalizada de la comunidad universitaria por los pueblos indígenas, cuestión que requiere de estímulo para que como estudiantes logren vencer estas dificultades derivadas del desconocimiento, la falta de voluntad, apertura o credibilidad ante lo que se hace o se propone desde el Programa. Esta incompreensión también es evidente en las comunidades indígenas,

el Programa aún en Colombia para los mismos pueblos indígenas no se ha comprendido de qué se trata, en lo que uno escucha ellos mismos piensan que estamos haciendo lo mismo que la Universidad Nacional, entonces a veces lo comparan con la Nacional o la Universidad del Cauca (Conversación personal, febrero 2021)

Por ello, para comprender lo que hace diferente el Programa, con el apoyo de los/as estudiantes del PIM como principales protagonistas de la experiencia, se precisaron los diferentes espacios y actividades que lo conforman por medio de la pregunta por lo que hace el PIM. Este primer ejercicio realizado con 26 estudiantes del Programa a través de la red social facebook en el segundo semestre de 2020 y recopilado en la herramienta Padlet como se ejemplifica en la Figura 2, identifica entre las principales actividades: las reuniones de los jueves, denominadas diálogos interculturales, espacio en el que como estudiantes exponen los trabajos hechos en territorio cada semestre e invitan periódicamente a distintos/as autoridades o mayores de los diferentes pueblos indígenas (Cátedra indígena); los espacios de integración como la huerta, el grupo de danzas, las salidas de campo; las cátedras electivas Minga 1, 2 y 3<sup>22</sup>; el área de investigación

<sup>22</sup> Las Mingas sobre Pensamientos, Conocimientos y Saberes de los Sistemas de Vida de los Pueblos Indígenas, integra a los/as estudiantes con el conocimiento sobre las luchas y «desarrollos» de los movimientos indígenas y la pregunta por ¿Hacia dónde van los pueblos indígenas?; acerca a los/as estudiantes a las principales técnicas del tejido Wayuu y MIsak como a

# Sentidos y lógicas de vida de los Pueblos Originarios; y la organización de eventos masivos como la semana de los pueblos indígenas.



Figura 2: Recopilación de las respuestas de los y las estudiantes del PIM.

A partir del registro y la organización de los diferentes espacios y actividades de formación, investigación, integración, gestión y orientación mencionadas por los/as estudiantes en el primer ejercicio, de acuerdo a la Figura 3 y se formulan tres ejes que serían centrales en la estrategia del PIM para los diálogos interculturales, resaltados con los colores verde, amarillo y azul.

los procesos de educación propia a través de la Etnoeducación; estimula la realización de prototipos de artefactos identitarios de los pueblos mediante la puesta en uso de los Conocimientos y Saberes de los Sistemas de Vida de los Pueblos Indígenas.

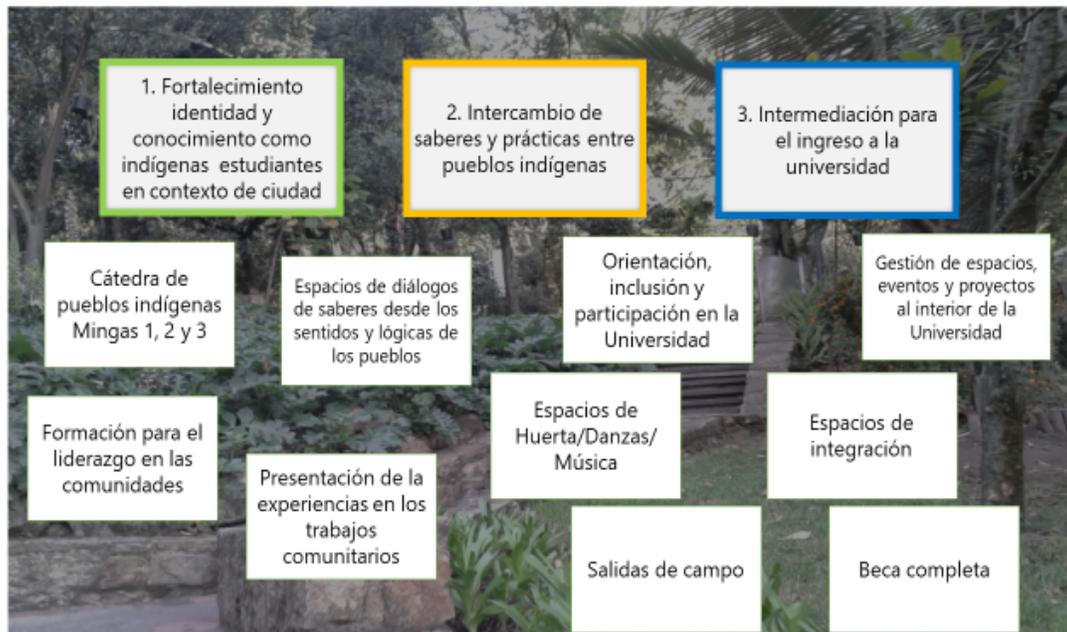


Figura 3: Espacios de formación, investigación, integración, gestión y orientación.

Vale la pena resaltar que como parte de este ejercicio la mayoría de estudiantes nombra el Programa destacando la beca, pero no hacen referencia a las actividades complementarias que acompañan a la beca como por ejemplo, el apoyo académico como los reforzados en español que ofrece la Facultad o los apoyos al bienestar, del servicio de orientación estudiantil o las jornadas de salud, deporte y recreación que ofrece Bienestar universitario, por lo se podría pensar que para los/as estudiantes estos aspectos de la permanencia son independientes al funcionamiento del PIM. Igualmente, aunque las actividades mencionadas están diseñadas por o para los/as estudiantes del Programa, la mayoría de ellas son abiertas al público, como el espacio de los jueves y la presentación de los trabajos comunitarios, y otras están más dirigidas a estudiantes de pregrado, especialmente de la FCSH, como las electivas.

En la observación de los espacios compartidos se destaca que los/as estudiantes hacen partícipes de estas actividades no solamente a compañeros/as de clase o profesores que hacen parte de la Universidad, igualmente a estudiantes universitarios/as indígenas no externadistas, amigos/as, familiares (hermanos/as, primos/as), autoridades de sus comunidades, entre otros/as, luego el público para las actividades del Programa en ciertos períodos puede ser variable. De vez en cuando también llegan grupos de estudiantes universitarios/as no indígenas, por interés personal o con fines de investigación.

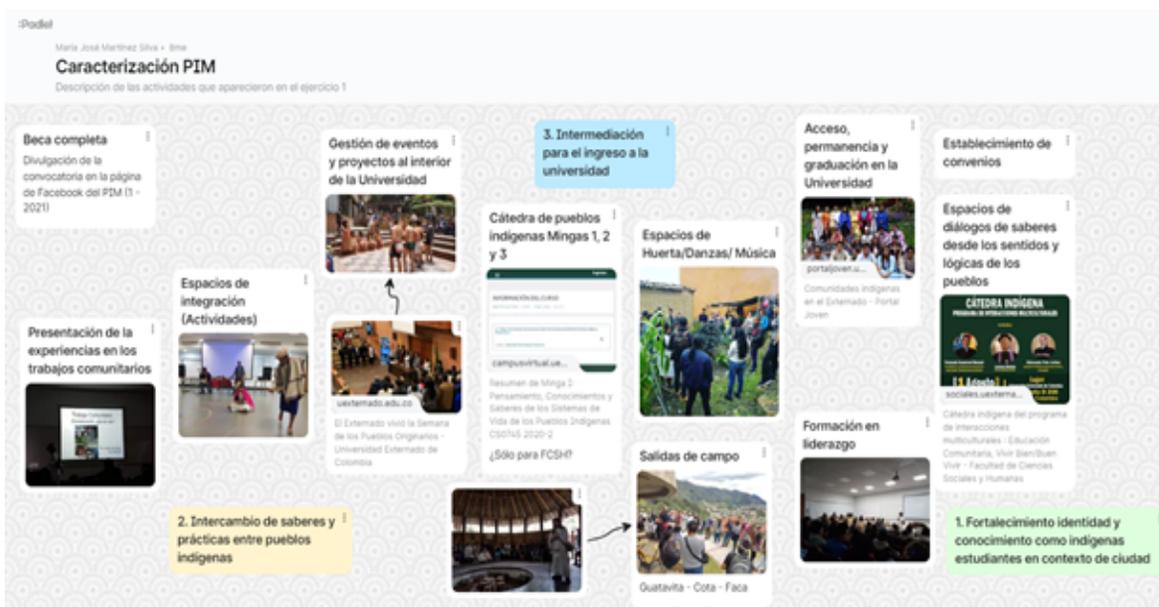


Figura 4: Caracterización de los espacios y actividades del PIM.

La retroalimentación del primer ejercicio con la información obtenida a través de la observación participante y la búsqueda de enlaces institucionales con información más detallada respecto a cada uno de los espacios y actividades, como se observa en la Figura 4, constituye la base sobre la cual se fundamenta la conversación en el segundo ejercicio de sistematización, denominado las mesas de diálogo con estudiantes. En las mesas de diálogo con estudiantes llevadas a cabo en los meses de marzo y abril del 2021 con los aportes de 16 estudiantes activos de diferentes semestres y programas académicos a través de la herramienta google meet, además de la reflexión sobre distintos aspectos de la participación como estudiantes en los espacios y actividades, principalmente, las reuniones de los jueves, las electivas y la huerta, revisan la importancia del Programa para la Universidad y fuera de ella, lo que se convierte en el sustento para la fundamentación de los tres ejes u objetivos centrales de la estrategia del PIM, como se describe a continuación.

## Ejes estratégicos del Programa Interacciones Multiculturales.

### A. Mediación en la educación superior convencional.

En este primer eje, hay un convencimiento generalizado de la diferencia de este Programa con respecto a otros programas similares, sus integrantes lo destacan como un programa único o pionero en el país: una oportunidad exclusiva de acceder a estudios de educación superior en una universidad privada por el limitado número de cupos y la escasa divulgación; un espacio para la integración de estudiantes indígenas en contexto de ciudad a la comunidad educativa; una instancia de orientación a la formación académica desde el reconocimiento de la formación en territorio; una ventana en la Universidad para mirar hacia lo que sucede en cada una de las comunidades de las que proceden los y las

estudiantes; una plataforma de conexión y relacionamiento directo con otras instancias al interior de la Universidad y establecimiento de convenios con organizaciones al exterior de la misma.

El Programa en esta línea de intervención, además ofrece espacios abiertos de participación para que toda la comunidad externadista conozca la diversidad al interior de la Universidad (estudiantes, profesores, trabajadores), reconozca el sentido de su presencia y despierte el interés por aprender de los pueblos indígenas, como lo menciona una estudiante en relación con lo que entiende por interculturalidad, “que bonito sería que nos apropiáramos todos para podernos comprender” y para contrarrestar aquello que percibe por parte de sus compañeros de clase, cuando le expresan que como ella es indígena, sólo le interesan las cuestiones indígenas. Por ello, de acuerdo con otra estudiante, lo más significativo del Programa en este eje es que pueda integrar a las personas no indígenas para que hagan parte de los diálogos, el debate, la crítica, pero también la valoración de sus aportes en la construcción de la universidad y la sociedad, como parte de un acuerdo mutuo, “así como la universidad nos da a nosotros, nosotros podemos darle a la universidad (...) para enriquecer ese aprendizaje que tienen las otras personas, los otros estudiantes de la Universidad” (Comunicación personal, abril 2021).

## **B. Fortalecimiento identitario.**

En este segundo eje, el Programa como parte de sus funciones está encargado de: estimular la revitalización, la recuperación y el fortalecimiento de los conocimientos de cada estudiante y las prácticas propias desde las vivencias en territorio; formar estudiantes para la investigación en los sentidos y lógicas de los sistemas de vida de los pueblos indígenas; recrear espacios de encuentro y trabajo colectivo similares a los encontrados en las comunidades, desde el compartir, el contacto con la tierra, la palabra, la música, las danzas, los tejidos; transmitir la valoración del ser indígena, las lenguas y el respeto por la madre tierra; apoyar la realización de los trabajos comunitarios y la gestión de proyectos de impacto en los territorios; fomentar el desarrollo de capacidades de liderazgo y el pensamiento crítico; estimular la participación en escenarios de representación, socialización y análisis del contexto de cada pueblo; motivar el diálogo con los mayores y el relacionamiento con la comunidad; involucrar al estudiante con la historia de las luchas de los pueblos indígenas.

Para la mayoría de estudiantes del Programa es evidente que hay dos tipos de formación, la académica occidental y la propia, como se encuentra en el comentario de una de las estudiantes, “nosotros como estudiantes aprendemos desde la universidad digamos occidental, pero más sin embargo, al regresar a la comunidad tenemos que aplicar lo propio también, entonces ayuda mucho a fortalecer y a tener conocimiento” (Comunicación personal, marzo 2021). En este sentido, el fortalecimiento identitario se relaciona directamente con el ejercicio de liderazgo en las comunidades y como menciona un estudiante ese liderazgo es parte de los méritos que les permite pertenecer al Programa, sin embargo, hay una preocupación porque primen en los/as estudiantes los intereses personales o

individuales, por encima del fortalecimiento de lo propio y del territorio, ya que como lo menciona una estudiante, “como indígenas tanto hombres como mujeres, lo importante es fortalecer lo propio, así uno no esté dentro de la comunidad” (Comunicación personal, marzo 2021).

### **C. Interacciones entre saberes y prácticas de los pueblos indígenas.**

En este tercer eje que está directamente asociado con el anterior, el Programa es una oportunidad significativa de encuentro, diálogo, valoración, integración, interacción, intercambio, aprendizaje de la diversidad de pueblos, de saberes, de sentires, de lógicas, de prácticas, de sentidos de vida, de condiciones identitarias, en diálogo permanente con los/as mayores, autoridades tradicionales, abuelos/as, mamás, líderes y lideresas de los distintos pueblos. También es la posibilidad de conocer las problemáticas que experimentan cada uno ellos, el reconocimiento de las condiciones de vida, los contextos en los que se desenvuelven y sus procesos de revitalización para fomentar la solidaridad entre estudiantes, el hermanamiento como pueblos indígenas desde la memoria colectiva, las luchas compartidas, las resistencias a la homogeneización, la búsqueda identitaria, la conexión con la madre tierra, las conmemoraciones, el conocimiento ancestral.

El espacio de los jueves o las reuniones, también denominadas como diálogos interculturales, en donde se presentan los trabajos comunitarios se identifica como el espacio de mayor riqueza en este sentido porque tiene la mayor participación de estudiantes, como se expresa en los aportes de de las mesas de diálogo, “cuando llegué por primera vez al programa, cuando llegué a las primeras reuniones, me acuerdo que yo fui con una prima y una tía (...) me dijeron todos los chicos que están aquí, todos son indígenas y de todos lados, yo quedé impresionada” (Comunicación personal, marzo 2021). Para la mayoría de estudiantes, antes de entrar en la universidad, las culturas indígenas se reducían a la que vivían y de pronto si conocían alguna otra cercana, “pero cuando nos vemos alrededor de una diversidad étnica y cultural, uno abre ese pensamiento” (Comunicación personal, abril 2021), ya que estando dentro en la comunidad no se conocen “otras miradas, otras lenguas, otras formas de interpretar la vida, la naturaleza, su forma de ver el mundo” (Comunicación personal, abril 2021).

En este sentido, el Programa no simplemente está para poder generar espacios para los/as estudiantes, sino para poder analizar muchos de los aspectos, problemáticas, dificultades que tienen las comunidades indígenas, igualmente, para conocer las oportunidades y aprender de las buenas iniciativas que cada una de las comunidades tiene (Comunicación personal, abril 2021), no desde una perspectiva evaluativa de la fortaleza de cada una de las comunidades, sino para sumarse desde los intereses compartidos, como por ejemplo los procesos de recuperación y revitalización, “cuando un pueblo pierde la lengua materna pues los otros pueblos también deberían reivindicarse en esa lucha por recuperar la diversidad, y en ese caso cuando hablo de la diversidad entramos todos” (Comunicación personal, abril 2021). Además, se considera que el ejercicio como egresados/as del Programa no se focaliza en el trabajo con la comunidad de

donde vienen, sino la aspiración es un liderazgo ampliado pensando en todas las comunidades indígenas.

### **Impacto del Programa en la Universidad**

Además de lo ya mencionado, en las mesas de diálogo con estudiantes se pregunta por sus percepciones en relación con la visibilidad del Programa al interior y por fuera de la universidad. Como estudiantes coinciden en la importancia del Programa para la generación de estrategias para promover un acercamiento distinto a los pueblos indígenas, superando los acercamientos de tipo asistencialista o de valoración folclórica de la cultura, para trascender hacia la apreciación de los aportes considerando las distintas perspectivas que tienen sobre diferentes aspectos para la construcción de sociedad. El Programa ha permitido materializar no sólo el derecho a la educación, demostrando que todas las personas, sin ninguna excepción, pueden recibir y culminar una educación universitaria de calidad, sino además, todas las personas tienen el derecho a conocer y aprender sobre los pueblos indígenas, lo que significa ampliar el acceso a más estudiantes indígenas de los distintos pueblos en las universidades como lo vienen haciendo algunos pueblos con mayor participación como el Wayuu, el Iku, el Misak y el Nasa.

En comparación con otras universidades, los/as estudiantes evidencian que el Programa cuenta con más espacios y oportunidades para el diálogo e intercambio de ideas, por lo que es considerado un modelo a seguir para otros programas similares. Complementado esta idea con lo compartido en el ejercicio de la línea del tiempo en la primera sesión en modalidad híbrida en septiembre de 2021 en post pandemia, una estudiante que ingresó a la Universidad en el 2015 destaca que “muchos de los demás compañeros no indígenas ya asimilan que hay más pueblos, que hay estudiantes que tenemos un espacio muy especial en la Universidad y es un plus para la comunidad externadista” (Comunicación personal, septiembre 2021), reflexionando en retrospectiva de cuando ella recién ingresaba al Programa. En general, como estudiantes resaltan que su rol es de gran importancia para el funcionamiento del Programa, ya que buena parte del conocimiento sobre el mismo es a través de ese voz a voz y depende de que sus estudiantes y egresados/as estén comprometidos/as y compartan sobre la existencia de los pueblos indígenas en las distintas facultades, otras universidades, espacios académicos, las comunidades, en general, en todos los espacios en donde sea posible.

Así mismo, como estudiantes consideran que la visibilidad del Programa ha podido trascender las fronteras físicas de la Universidad ya que observan la participación de estudiantes de otras universidades indígenas y no indígenas, profesores, entre otros. Además, consideran que la participación de los/as estudiantes se ha fortalecido en los últimos años, en parte por los estímulos al rendimiento académico y el liderazgo como el rol de monitoría, las representaciones regionales y el convenio con Amazon Conservation Team para viajar a los Estados Unidos, en el que hasta el 2020 habían participado tres estudiantes de los pueblos Arhuaco (Iku), Misak y una estudiante de los pueblos

Inga y Kamëntsá (Amazon Conservation Team, 2019). Otro elemento importante ha sido la organización de eventos, los foros, los conversatorios, por ejemplo, la discusión sobre producciones como la película Pájaros de verano que recrea el impacto de la bonanza marimbera a finales de la década de los setenta en la historia de una familia Wayuu.

Por otro lado, la pandemia ha sido un reto como Programa por la virtualidad, que como lo menciona el Secretario general de la Universidad en la primera sesión híbrida de los jueves, como estudiantes no han desfallecido e incluso como Programa podría pensarse que salieron fortalecidos ya que los/as estudiantes destacan los vínculos que se tejieron a través de las redes sociales, los espacios virtuales y en las comunidades, lo cual implicó un cambio que se teme perder con la presencialidad. Aunque se considera que el Programa es especialmente reconocido en la FCSH, poco a poco se ha venido encontrando un trabajo articulado con otras facultades, por ejemplo, con el departamento de derecho constitucional de la Facultad de Derecho con quienes se han tenido invitados importantes de la talla de Lorenzo Muelas, uno de los tres constituyentes indígenas en la revisión del panorama para los pueblos indígenas cumplidas tres décadas de su promulgación (Uexternado, 2021).

Para cerrar este apartado, se encuentra una expectativa generalizada en relación con las nuevas directivas de la Universidad, teniendo en cuenta que el nuevo rector, en su momento, apoyó como Secretario general la formación del PIM, por lo cual se espera que en esta etapa el Programa pueda emprender propuestas más desafiantes, retomar los viajes interculturales y participar en los consejos de estudiantes y directivo, además de seguir aportando con la realización de eventos, investigaciones y la vinculación de egresados/as.



**SEMANA DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS**  
**CRONOGRAMA DE LAS CONFERENCIAS ACADÉMICAS**  
**8 AL 12 DE OCTUBRE**

<p><b>EL ROL DE LA MUJER EN LA EDUCACIÓN DE LOS PUEBLOS.</b></p> <p>TEATRO DEL BLOQUE A LUNES 8, 2:00PM - 4:00PM</p> <p>INVITADOS: MARLENY YALANDA ROSTIA IGLARIAN ROSA JACANA MILJOY DROS SELINA RIVERA DUNEN MUELAS</p>	<p><b>CONSULTA PREVIA Y PUEBLOS ORIGINARIOS</b></p> <p>SALÓN D-203 MARTES 9, 2:00PM - 4:00PM</p> <p>INVITADOS: EDGAR ALAPE GERARDO JUMI JOSE SORIA BERNARDO PINILLA JULIO CESAR ESTRADA</p>	
<p><b>NARRATIVAS INDÍGENAS DESDE LA MEMORIA AUDIOVISUAL</b></p> <p>TEATRO DEL BLOQUE A MIÉRCOLES 10, 2:00PM - 4:00PM</p> <p>INVITADOS: PABLO MORIA CAMILA RODRÍGUEZ LUZ ADRIANA QUICIA</p>	<p><b>LÓGICAS Y SENTIDOS DE LA AUTONOMÍA ALIMENTARIA EN LOS PUEBLOS ORIGINARIOS</b></p> <p>AUDITORIO PRINCIPAL D-200 JUEVES 11, 2:00PM - 4:00PM</p> <p>INVITADOS: DIEGO CHIGUACHI ATI QUICUA JUAN MUELAS</p>	<p><b>LANZAMIENTO DEL LIBRO: PUEBLOS INDÍGENAS Y JUSTICIA PROPIA EN BOGOTÁ</b> IDPAC - GERENCIA DE ETNIAS</p> <p>AUDITORIO PRINCIPAL D-200 VIERNES 12, 2:00 - 4:00PM</p> <p>INVITADOS: BELYYS IZQUIERDO DANZAS NAWAY PIERA GRUPO AYLLU</p>

ExWorlab



Figura 5: Imágenes de algunos espacios y actividades del Programa. (Superior izquierda, salida al Resguardo Muisca en Cota.; superior derecha, programación de las actividades de la semana de pueblos indígenas 2018; intermedia izquierda, resultado de la convocatoria pasantía artística FUGA 2018; intermedia derecha, minga en la huerta; inferior izquierda y derecha, oficina del PIM)

### 5.1.2. ¿Cuáles son los aportes del Programa a la educación superior convencional?

Como parte del interés de involucrar las voces de egresados, egresadas, profesores en los ejercicios de sistematización del Programa, durante el mes de abril de 2021 se realizaron 2 mesas de diálogo con la participación de 7 egresados/as y durante el mes de abril y julio de 2021, se llevaron a cabo 6 conversaciones con profesores/funcionarios-as cercanos al Programa con quienes fueron identificados los aportes del mismo organizados teniendo en cuenta las principales funciones de la educación superior (investigación, docencia y extensión), agregando una función institucional como formadora de comunidad educativa.

A la función institucional de la Universidad en la consolidación de una comunidad educativa pluralista, el Programa permite vencer el extrañamiento de los no indígenas ante la diversidad, nutrir sus conocimientos sobre los pueblos

indígenas y la revisión de estereotipos al entablar relaciones desde el respeto, la horizontalidad, el reconocimiento de su agencia como sujetos históricos en el presente y no como objetos de estudio o piezas de museo. También la presencia de estudiantes indígenas enriquece la experiencia universitaria, la circulación por los espacios físicos, la participación en las actividades, la organización de eventos y el ejercicio de los liderazgos como representantes de sus comunidades. La presencia de estudiantes indígenas desafía a la Universidad en sus comprensiones sobre la igualdad, los derechos fundamentales, la lucha contra la discriminación, el sentido de lo comunitario y la formación identitaria como parte de la pertenencia a pueblos originarios.

De acuerdo con una de las entrevistadas, este aporte no es menor, en realidad quienes podríamos caber en el pensamiento de la comprensión de la diversidad, yo creo que si los contamos en Colombia, no llegaríamos a un 20%, entonces ¿qué hacemos con ese 80%? (Comunicación personal, abril 2021)

A la función pedagógica de la Universidad en la búsqueda, producción, transmisión y circulación de conocimientos, el Programa permite el reconocimiento de otras fuentes como las autoridades tradicionales a partir de la tradición oral en lenguajes originarios y las vivencias en territorio, por lo cual propone temáticas y metodologías de investigación innovadoras en la perspectiva de la universidad convencional, como lo ejemplifican los títulos de algunas de las tesis listadas en la sección de anexos. Sin duda, el Programa incorpora el conocimiento sobre las problemáticas de los territorios en donde habitan los pueblos indígenas, fomenta formas de aprendizaje por fuera de las aulas de clase y al interior de ellas, ofrece un espacio para el tejido, las lenguas, el mambe, el poporo y el ambil. El Programa plantea una revisión crítica- ética a las prácticas de investigación convencionales y el relacionamiento con los pueblos indígenas como sujetos productores de conocimiento y no objetos de estudio, fomenta la perspectiva inter y transdisciplinaria y la apertura a la diversidad.

De acuerdo con una de las egresadas, la mayoría de nosotros las investigaciones las hacemos con nuestras comunidades (...) todo el proceso académico que uno tuvo lo concluyó con la misma comunidad (...) nosotros estamos aportando a la universidad por lo menos con la tesis, creo que todos los egresados dejamos la tesis en la universidad y de ahí, los demás estudiantes interesados consultarán o de pronto no, pero es un aporte que hacemos, un conocimiento cultural bastante amplio. (Comunicación personal, abril 2021).

A la función social de la Universidad en su conexión y relacionamiento con las comunidades, el Programa que involucra a más de 20 pueblos indígenas, profundiza en el conocimiento sobre las particularidades de los pueblos indígenas, las condiciones de vida, las autoridades tradicionales, las normas y las leyes propias, lo que permite que la universidad en cabeza de estudiantes, profesores, egresados/as, investigadores identifiquen su posición en relación con las luchas y

los proyectos autónomos de los pueblos indígenas y las formas en las cuales pueden trabajar juntos. Desde el Programa se promueve el respeto hacia otras formas de ejercer la autoridad y administrar la vida en las comunidades, asimismo se forman liderazgos importantes para las comunidades, con un sentido crítico respecto al ejercicio del poder del conocimiento académico que ha llevado a la arrogancia y la imposición de ideas que han afectado a las comunidades.

En la perspectiva de uno de los egresados, no se puede olvidar la comunicación directa con las comunidades, en este sentido, hay un compromiso por

llevar el mensaje de cómo los jóvenes al llegar a las ciudades construyen ese tejido social (...) mostrar que se está haciendo, que se está discutiendo para asimismo generar precisamente ese diálogo, tejer esos lazos con la comunidad, entonces ese diálogo en doble vida que se tiene que fortalecer (Comunicación personal, abril 2021).

### **5.1.3. ¿Cuáles son los principales retos para seguir cumpliendo con los propósitos del PIM?**

De lo conversado con estudiantes, representantes estudiantiles, egresados, egresadas, profesores y el equipo de coordinadores, aunque el Programa se reconoce como un proceso autónomo en la formulación de propuestas y el establecimiento de sus formas de organización, sus objetivos de promover los diálogos interculturales se cumplen teniendo en cuenta que tanto la Universidad como las comunidades le brindan sus condiciones de posibilidad, luego los retos como Programa para seguir avanzando, vienen interconectados con retos para la Universidad y las comunidades:

Retos como Programa.

Además de seguir apoyando a los/as estudiantes indígenas en la UEC, el Programa enfrenta diferentes retos:

El reto de la calidad, seguir demostrando exigencia y compromiso con el cumplimiento de los objetivos y para ello mantener la motivación de los/as estudiantes en lo académico y en lo propio que les permita ir más allá del folclorismo y el uso de la identidad por conveniencia; el reto de la diversidad, relacionado con el anterior, la vinculación de más pueblos indígenas desde la profundización en lo propio, la lengua y la recuperación de los sentidos y lógicas de vida, pero también desde el liderazgo, en contraposición a la pasividad; el reto de la sostenibilidad, el mantenimiento de la convicción en lo que se hace con un sentido crítico para fortalecer los argumentos que garanticen su permanencia en esta lucha contra el olvido; el reto de la comunicación desde lo propio, planteamiento de propuestas, políticas y proyecciones sobre la educación, sin perder de vista los sentidos y lógicas de vida de los pueblos originarios; el reto dialógico, la definición de los espacios del diálogo, los lenguajes, los términos, las condiciones y los fines; el reto de la amistad, con atención al acompañamiento en la dimensión interpersonal, la incertidumbre, la solidaridad, la participación, la

convivencia, la comunicación, los conflictos y el fortalecimiento del vínculo con los egresados/as.

Como lo menciona uno de los egresados, lo valioso del Programa y sus objetivos está en los espacios y las herramientas que brinda para, llenarse de valor para representar y ser líder a futuro cuando uno saliera de la universidad (...) tener el peso de la palabra en decir y exponer las problemáticas de nuestros pueblos indígenas en los distintos espacios en los que nos ha tocado pues luchar por la reivindicación de nuestros pueblos (Comunicación personal, abril 2021)

#### Retos para la Universidad

El reto de la diversidad, que supone poner en práctica el pluralismo, no sólo como una escucha tolerante, ni romantización de la diferencia, sino desde el cultivo de las sensibilidades, el diálogo de las diferencias y el aprendizaje mutuo; el reto de la empatía, el interés por las vivencias de los/as estudiantes en territorio, los choques culturales, la comprensión de sus procesos adaptativos y las desventajas educativas acumuladas; el reto de la investigación, el planteamiento de espacios para las propuestas desde la inter transdisciplinariedad y revisar las prácticas asimétricas; el reto del bienestar y la permanencia, el apoyo y el acompañamiento a los/as estudiantes, el estímulo a la participación; el reto de la comunicación, proponer diálogos sobre diferentes temas de interés social que involucre la participación de integrantes del PIM o invitados/as de pueblos indígenas para fomentar la capacidad de escucha y el debate; el reto de incidencia, fortalecer las capacidades institucionales en todas las facultades hacia una educación para la multiculturalidad e incidir en los debates pertinentes sobre calidad en la educación superior; el reto de la vinculación/extensión, fomentar la gestión de investigaciones y proyectos del Programa con los pueblos indígenas.

Como lo plantean la mayoría de los y las participantes aunque la Universidad es la principal beneficiada de la presencia de los/as estudiantes de pueblos indígenas, de acuerdo con uno de los profesores entrevistados también tiene el reto de decantar

cómo también la universidad puede ayudar o coadyuvar a que los pueblos ancestrales puedan, no sé en qué medida, estamos discerniendo cómo, fortalecerse como pueblos porque hemos venido lamentablemente asistiendo a una progresiva pérdida de identidad de los pueblos (Comunicación personal, julio 2021).

#### Retos para las comunidades

El reto de la calidad, fortalecer las condiciones de la educación y la preparación para la educación superior y como lo mostró la pandemia, en el ámbito del uso de las tecnologías para la información y la comunicación, además, proponer algunos criterios o pautas para pensar la calidad a partir del acompañamiento a las experiencias de los/as estudiantes en la educación superior; el reto del acompañamiento, mantener el contacto con estudiantes y

orientar la realización de los trabajos comunitarios; el reto intergeneracional, fomentar espacios de diálogo entre mayores y jóvenes, el uso de las lenguas y la formación de liderazgos; el reto de la comunicación, promover la divulgación de las convocatorias para que más jóvenes puedan aprovechar este tipo de oportunidades; el reto del sostenimiento, apoyo a los estudiantes con su sostenimiento en la ciudad; el reto de la diversidad, relacionado con la búsqueda de lo propio y el mantenimiento de un sentido crítico, por ejemplo, respecto a los intentos de homogeneización de la institucionalidad, las organizaciones y entre los mismos pueblos indígenas y también el discernimiento respecto a lo que quiere compartir o no en diferentes espacios.

En lo compartido en las conversaciones con profesores y el equipo de coordinadores se menciona que si bien hace más de tres décadas se viene trabajando en el fortalecimiento de los procesos educativos de las comunidades, aún continúan siendo una prolongación de la institucionalidad y no alternativas para la construcción de identidad, luego los resultados siguen siendo desafortunados como es el caso del uso de la lengua, entre otros aspectos,

siempre digo la lucha contra el olvido (...) hay muchas cosas en riesgo de desaparecer y que la escuela, la educación en las comunidades no lo está asumiendo y no lo asumen porque el profesor hizo su licenciatura en educación intercultural, pero allá los profesores de la universidad pues que van a ponerse a enseñar a hacer nudos, les parece una bobada, pero para mí no (Comunicación personal, febrero 2021).

## **5.2. Movilidades del buen vivir: Algunas consideraciones sobre la diversidad.**

acá nuestros mayores dicen, muchos de estos espacios son ganados, pero peleados bastante en su momento, y nosotros hemos tenido ese privilegio de poder estar allá, de poder pasar por una educación superior de calidad y es mantenerlo, mantener que los estudiantes de alguna forma tengan una motivación más que el de tener un título, sino poder aprender, poder tener conocimientos, de colaborar tanto allá como dentro de la comunidad (Comunicación personal, abril 2021).

El Programa como un espacio para la integración de estudiantes indígenas en la comunidad educativa, la investigación sobre los pueblos indígenas y el diálogo entre la diversidad, favorece la posibilidad de revisar y cuestionar el conocimiento construido de la sociedad hegemónica sobre los pueblos indígenas y sobre la dimensión cultural y su relación con otras dimensiones sociales, políticas, económicas. La crítica que desde el Programa se hace al folclorismo apunta en ese sentido a lo mencionado por Luis Eduardo Arias<sup>23</sup>, ex consejero mayor de la ONIC, durante el lanzamiento del libro del CNMH en el 2019, “los pueblos indígenas no somos el folclor de la democracia”. Esta frase sumada a otras

---

<sup>23</sup> Homenaje de despedida a Luis Eduardo Arias líder del pueblo Kankuamo a cargo de Diana Jembuel, comunicadora del pueblo Misak, egresada del PIM, disponible en: <https://www.onic.org.co/comunicados-onic/4142-volvio-al-origen-luis-fernando-arias-arias-lider-kankuamo>

expresiones similares, como no somos piezas de museo, ni objetos de estudio, ni existimos sólo en los libros de historia o nos quedamos en el pasado, nos llaman la atención sobre el presente de los pueblos y sus proyecciones, sobre las lenguas vivas, las lógicas y sentidos de vida que perviven y han logrado mantenerse en el tiempo, a pesar de todas las estrategias que se han utilizado para su exterminio.

La búsqueda de lo propio o lo que nos queda o la lucha contra el olvido, puede ser y viene siendo incomprendida por algunos sectores de la academia, la diversidad no se traduce en una búsqueda de homogeneización de las diferencias entre los pueblos, en contraposición con la sociedad y el pensamiento dominante o una diferencia radical sin posibilidades de influencia mutua como archipiélagos o mosaicos culturales, sino empezar hablar por sí mismos, sin tutelaje, desde sus propias y diversas condiciones identitarias, desde sus propios pueblos, con sus propias lenguas, en sus propios términos y el abordaje de sus propias problemáticas, a la larga sigue siendo una lucha contra la dominación o la imposición de condiciones de la sociedad dominante o la cultura mayoritaria o como lo mencionaba uno de los participantes de la sistematización, “la falta de identidad mayoritaria” (Comunicación personal, abril 2021). En este sentido, el diálogo intercultural adquiere relevancia cuando no busca la asimilación o inferiorización del interlocutor o se limita a una escucha complaciente y a mi modo de ver, el desafío más importante de nuestro tiempo, el reconocimiento del otro en su condición humana.

Saberse diferente es una ventana de oportunidad para no quedarse en una crítica inerte, sino para sembrar posibilidades de coexistencia en libertad para decidir la forma en la cual se quiere vivir, de acuerdo a todo aquello que estimamos como valioso, eso serían las Movilidades del Buen Vivir, la posibilidad de ser magistrado y ser mamo también, como lo diría el Taita Muelas, sin encajar estas opciones en la matriz de poder colonial inferioridad/superioridad. Las luchas de los pueblos indígenas han permitido abrir un camino y le corresponde a los y las más jóvenes seguir abriendo camino para quienes vienen detrás, eso sería el conocimiento ancestral, el cómo unos han podido adelantar unos trayectos para que otros continúen abriendo camino, sin llevarlo al olvido. No se trata tampoco de aprovechar lo que otros hicieron para quedarse sentados al final del camino sin más, también es esa búsqueda del “ancestro que seremos”, como bien lo plantea el Taita Muelas. Las Movilidades del Buen Vivir no se construyen en el vacío, hay toda una serie de aprendizajes que han permitido garantizar el sostenimiento de las diferentes formas de vida, aún en condiciones que desde las ciudades puedan ser percibidas como adversas.

Como estudiantes indígenas universitarios asumen el compromiso de abrir caminos para los que están y los que vienen. En la perspectiva hegemónica se habla de la movilidad social ascendente como la oportunidad individual de asegurar una posición social, el acceso a los mejores servicios y bienes que ofrezca el mercado. Sin embargo, esta movilidad social está llegando a sus límites, las sociedades están cada vez más fragmentadas, las élites no renuncian a sus lugares de privilegio, el mercado asegura el mantenimiento de las distancias entre las distintas posiciones sociales y los/as jóvenes cada vez parecen más desinteresados/as por el conocimiento, la sociedad de la información y el

conocimiento cada vez parece más difusa. Ante esta serie de frustraciones frente a los futuros educativos, las universidades se han quedado sin capacidad de proponer o imaginar otros caminos posibles, luego la apertura de espacios para el diálogo parecen ser una necesidad más que concesión, para nutrir las deficiencias de la universidad de otros conocimientos que le podrían permitir renovar su compromiso social.

Ante esto, el Taita Muelas tiene clara la intención del Programa de que “aquí no se viene a ser alguien en la vida”, de acuerdo a lo que popularmente circula, que sólo unas pocas personas alcanzan ser alguien en la vida y la dignidad queda en manos del mercado que la define. Y cada día se vuelve una batalla, una lucha incesante por justificar la propia existencia y ganar una posición social de reconocimiento. En este sentido, las universidades pueden ser espacios para el reencuentro, la recuperación de los caminos que quedaron abandonados, y pueden ser un bote para transitar en la incertidumbre, para albergar todo este tipo de discusiones y para producir conocimiento propio desde nuestras propias condiciones, no para esperar que desde otros lugares se produzca y defina el conocimiento que consideren que vamos a necesitar; pienso que esa es la gran invitación de las Movilidades del Buen Vivir.

En el capítulo anterior sobre la revisión de las experiencias de exclusión/inclusión en la educación superior en Colombia, se identificaron algunos sentidos de la diversidad cultural, en relación con el acceso diferencial, se identifica que la diferencia sólo es importante en el momento del acceso, después de ello queda reducida a la esfera personal o se absorben algunos elementos llamativos deshistorizados que puedan ser convertidos en objetos de uso, intercambio o exhibición, lo exótico, lo mercantilizable, lo folclórico o las piezas del museo. El reto de trascender lo folclórico desde el Programa es un desafío que involucra la atención sobre lo que se hace en el mismo, pero sobre todo habla de una perspectiva fragmentada de la cultura, una cultura de la posesión, aislada de otras dimensiones de lo social, que debe ser demostrada, traducible para la sociedad hegemónica como parte del abordaje cientificista del conocimiento. Esta perspectiva achatada de la diversidad cultural no acepta el diálogo, el disenso o el conflicto, luego no son sólo los pueblos indígenas los que deben formarse para el diálogo, también los no indígenas tenemos que formarnos para entablar los diálogos interculturales.

Para Dietz y Mateos (2013), los conceptos de desigualdad, diferencia y diversidad constituyen los tres ejes de una gramática de la diversidad, en el primer eje, igualdad- desigualdad, deriva en mecanismos de compensación para ser incluidos; en el segundo eje, identidad-alteridad, promueve el empoderamiento desde la valoración de las diferencias; en el tercer eje, homogeneidad-heterogeneidad, hace énfasis en la interacción entre dimensiones identitarias heterogéneas (Giménez Romero y Dietz citados por Dietz y Mateos, 2013, p. 150). Cada uno de estos ejes estarían asociados con cada una de las esferas de justicia social de Walzer de tal manera que, el primer eje, refiere a la redistribución de los recursos; el segundo eje, al reconocimiento de todas las formas culturales y el tercero a la representación o participación, tener voz ante las

situaciones que nos afectan. Cada una de las esferas es independiente, pero en conjunto aportan un análisis multidimensional de las identidades y diversidades.

El Programa como una experiencia social, no sólo de inclusión entendida como acceso diferencial de estudiantes indígenas a la educación superior convencional y más allá de un sentido folclórico, alberga toda esta gramática de la diversidad es un espacio de encuentro entre distintas condiciones identitarias unas con mayores recursos, otras con diferencias más marcadas, otras con una hibridez más fluida, cada una con sus propias inquietudes, reclamos y anhelos, pero descubriéndose entre ellas como hombres y mujeres de pueblos indígenas heterogéneos, sin saber previamente cada uno de la existencia del otro, coincidiendo y coexistiendo por primera vez en un escenario multicultural. Siguiendo el enfoque de capacidades de Amartya Sen, las Movilidades del Buen Vivir son constituidas por esa capacidad de asombro ante la diversidad y ahí residen las posibilidades de una educación para la libertad<sup>24</sup>, si ellos/as no se interesan por lo propio nadie más lo hará.

## **5J. El proceso de sistematización de experiencias como una forma de retribución al PIM**

Como parte de los motivos centrales de la investigación estaba la valoración del Programa incorporando criterios distintos a los utilizados en la evaluación de otros programas, pensados exclusivamente desde indicadores de calidad y eficiencia, permanencia y graduación. Con esta motivación, presenté la propuesta de la sistematización de experiencias en el 2020, inspirada en la educación popular y la lectura de Oscar Jara y Marcos Raúl Mejía, como un proceso que pudiera ser colectivo, dialógico y participativo en el que se pudiera hacer memoria del proceso, para rescatar los aprendizajes y reflexionar críticamente sobre lo que se está haciendo y poder compartir estas reflexiones con otras experiencias interesadas dentro y fuera de la universidad, asumiendo la educación superior como un asunto que nos compete a todos/as como sociedad. También, la sistematización se propone para empezar a dar respuesta a los interrogantes planteados por Lucero Zamudio sobre las condiciones para establecer diálogos interculturales y para que las universidades puedan saberse como espacios multiculturales.

Teniendo en cuenta la cercanía con el Programa, la confianza con el grupo y la familiarización con la dinámica habitual como resultado de las dos etapas previas de acompañamiento como funcionaria de la Universidad y de observación participante de las actividades desde el segundo semestre de 2018, se plantean algunos ejercicios, inicialmente con estudiantes para luego incorporar las voces de otros/as participantes. El primer ejercicio propuesto para estudiantes del Programa fue una encuesta por facebook con la participación de 26 estudiantes, para la identificación de los espacios y las actividades realizadas en el PIM. Los resultados fueron socializados en una sesión del Programa y dieron apertura a

---

<sup>24</sup> Celebración de los 137 años de educación para la libertad, disponible en (Uexternado, 2023) <https://www.uexternado.edu.co/la-universidad/137-anos-de-educacion-para-la-libertad/>

una serie de diálogos con el equipo de coordinadores (febrero 2021), con 16 estudiantes (marzo y abril, 2021), con 7 egresados/as (abril 2021) con 5 profesores y 1 administrativa (entre abril y julio 2021). Además, con el apoyo del equipo de representantes estudiantiles se realizó el ejercicio de la línea del tiempo en la primera sesión híbrida post pandemia (septiembre 2021). Ambos ejercicios fueron grabados y transcritos para ser entregados formalmente al Programa.

Igualmente, al mismo tiempo del trabajo con representantes, tal vez por la influencia de los cambios producidos al interior de la Universidad con el cambio de directivas, desde los/as estudiantes se fueron dando algunos ejercicios que iban en consonancia con los objetivos de la sistematización y permitieron seguir alimentando estas reflexiones como los círculos de hombres y mujeres (julio 2021), el foro “Desafíos y experiencias de estudiantes indígenas externadistas en Bakatá” (septiembre 2021), los ejercicios sobre la proyección del Programa (enero 2022) y el conversatorio sobre “Perspectivas de la educación superior para los pueblos indígenas” (Transmisión zona digital, 2022) realizado en el marco de la conmemoración del fallecimiento de Lucero Zamudio en abril 2022. Todos estos espacios fueron acompañados presencial o virtualmente, mientras al mismo tiempo se hacía la organización de la información recolectada, por ejemplo, fotografías, videos, publicaciones, noticias, redes sociales, entre otras.

Sin embargo, con el regreso a la presencialidad completa hubo un cambio generacional importante en el grupo de estudiantes y en la dinámica del Programa, empezaron a darse lugar acercamientos con el colectivo de jóvenes afro UBUNTU de la Universidad, recibieron la visita de estudiantes de la licenciatura en etnoeducación de la Universidad de la Guajira (Uexternado, 2022), del Grupo Maori de la Universidad Waikato de Nueva Zelanda (Uexternado, 2022), igualmente, tuvieron lugar distintos conversatorios previos al II Torneo Distrital Indígena Interuniversitario “Habilidades Propias”, la visita del Instituto Distrital de Participación y la Acción Comunal IDPAC, de aspirantes a la decanatura de la FCSH y la presencia de 7 autoridades de Tierradentro, diferentes circunstancias que hicieron de ese primer semestre del 2022, un semestre bastante movido y nutrido en encuentros y actividades, luego los ejercicios de sistematización se tornaron a un trabajo con los/as representantes estudiantiles de las regiones, la monitora del semestre y la pasante en comunicaciones con quienes se hicieron ejercicios de revisión de aspectos internos del PIM como el acompañamiento, los conflictos, las responsabilidades como representantes, la normatividad y la proyección del espacio web que se encuentra disponible desde el segundo semestre de 2022.

A mi modo de ver el proceso tomó un vuelo propio y yo también lo hice rumbo a la pasantía, siendo las sesiones del 4 y el 11 de agosto de 2022 las últimas sesiones que acompañé presencialmente, la bienvenida a los/as nuevos/as estudiantes y la visita desde la Universidad Intercultural de Chiapas en el marco del coloquio “Uramba: diálogos transculturales en Latinoamérica” en la V Jornada de pensamiento social latinoamericano. En cuanto a las actividades de la pasantía con la Universidad Veracruzana en Xalapa-Enríquez y a la UV Intercultural sede Totonacapan en El Espinal (Edo Veracruz) fue especialmente significativa la salida de vinculación del proyecto Kgawit: arte, ciencias y saberes ancestrales de

Veracruz (UV-Intercultural, 2023), con la participación de estudiantes de la licenciatura en gestión intercultural de la UVI y estudiantes principalmente de biología de la UV (sede central) (Universo, 2022). En esta salida en pequeños grupos conformados por estudiantes de la UV y la UVI hacia diferentes lugares y familias de la región del Totonacapan, la mayoría de los/as participantes estábamos ante una experiencia novedosa que reunía la investigación, con la vinculación comunitaria y el acercamiento a la cultura totonaca para conocer desde las voces y las manos de los propios protagonistas acerca del proceso de Nixtamal. Todo ello constituía una experiencia de aprendizaje situada desde la práctica para motivar reflexiones en torno a la ciencia, la interculturalidad, la investigación colaborativa y los conocimientos de los anfitriones sobre la milpa escuchados durante la estancia.

La milpa que sostiene las formas de vida y la alimentación en la región se enfrenta a grandes problemáticas que como jóvenes tendrán el reto de identificar aquellas situaciones que afectan su sostenimiento para estas nuevas generaciones, en este sentido, más allá de una experiencia de innovación educativa se destaca de este proceso el compromiso y sensibilidad social para escuchar con atención las necesidades expresadas por las comunidades y generar propuestas desde equipos de trabajo interculturales. Para las comunidades, también es una oportunidad de aproximación al papel de la Universidad y redefinir sentidos y expectativas sobre la formación profesional para las familias de la región, desde el intercambio y la participación en un trabajo colaborativo que amplía las fronteras del conocimiento académico/disciplinar en donde todas las experiencias y conocimientos son respetados y valorados, teniendo a la UV Intercultural como la plataforma de encuentro, cuidado y soporte para que esta experiencia ocurra y tenga continuidad como parte de sus compromisos con la región.

Toda esta experiencia sin duda, me remitió a la experiencia con el PIM y que como mencionaba una de las estudiantes en la presentación de su trabajo comunitario, “somos la cara del Estado en la ruralidad”. Desde esta perspectiva, la UV Intercultural resulta una experiencia pedagógica sobre los aprendizajes acumulados como comunidad y en la gestión social del territorio/región, por lo que a diferencia de otro tipo de formación en el nivel superior, se trasciende de la idea del logro académico individual hacia la búsqueda de una comunidad en constante aprendizaje en donde el rol del gestor intercultural apunta hacia la dinamización y fortalecimiento de la participación comunitaria, para que en conjunto con las comunidades, sus representantes, sus organizaciones, se puedan discutir y proponer proyectos propios y ampliar las capacidades para el diálogo, la resolución de conflictos y la toma de decisiones respecto a las situaciones que les afectan.

Desde la formación en gestión intercultural se asume que la vinculación comunitaria y la interculturalidad no son hechos dados por la pertenencia de jóvenes a regiones interculturales sino surge a partir de un proceso intencionado para ello, en donde semestre a semestre los jóvenes se preparan mediante la recuperación de las experiencias de los saberes de sus docentes, pero también de otros actores sociales que han desarrollado diferentes capacidades en la puesta

en marcha de otros procesos comunitarios. En ese sentido, considero que hay un diálogo pendiente, entre diferentes experiencias que aunque distintas puedan encontrar semejanzas en las inquietudes que las convocan y en esto constituye una primera invitación de este trabajo, reconociendo que poco a poco se han venido dando algunos acercamientos del PIM con el programa UR Intercultural de la Universidad del Rosario en Bogotá. El cierre del proceso de sistematización se formalizará con la entrega de las memorias del proceso, la socialización de los productos académicos y la experiencia en la pasantía a los/as participantes del Programa.

## **6. In-Conclusiones: Sentidos de la formación en diversidad en la educación superior convencional.**

La construcción de este texto ha significado un reto de salir del pensamiento disciplinario al encuentro con diferentes lenguajes e interpretaciones sobre las relaciones de poder, las hegemonías y los mecanismos de dominación basados en la diferencia colonial que persiste en las sociedades y resulta evidente en las experiencias de los/as estudiantes indígenas en la educación superior convencional. La democratización y la interculturalidad han sido dos discursos que han estado presentes en el transcurso del siglo XX en América Latina, el primero relacionado con los movimientos estudiantiles, el sostenimiento de las democracias, la equidad y la disposición de mecanismos de participación en la economía globalizada, y el segundo como una apertura a la valoración de la diversidad en la educación, pero que ha venido excediendo el ámbito educativo y cultural en forma de resistencia a proyectos de carácter asimilacionista que afectan las prácticas derivadas de los sistemas de vida que aún conservan como grupos étnicos y pueblos originarios.

En la educación superior bajo la lógica dominante, la democratización y la interculturalidad se conjugan en programas para la igualdad de oportunidades dirigidos principalmente a jóvenes destacados/as con aspiraciones de continuar sus estudios, pero con recursos insuficientes para la financiación en instituciones privadas o no alcanzan a obtener los limitados cupos en las instituciones de educación pública, a quienes se les concede la modificación de las barreras habituales para el acceso en las instituciones de educación superior, siempre y cuando acepten ciertas condiciones preestablecidas en sociedades que se mantienen coloniales en el establecimiento de jerarquías y mecanismos de diferenciación que afectan a estudiantes provenientes de grupos étnicos y pueblos originarios. De esta manera, tal y como lo menciona Mato (2020), la igualdad de oportunidades no existe sin una previa igualdad de condiciones, lo que termina produciendo una dinámica de inclusión subordinada, teniendo en cuenta las escasas oportunidades que ofrece el contexto social, luego la valoración de la diversidad como consigna del multiculturalismo contemporáneo queda sujeta a esa misma subordinación.

En la siguiente tabla de elaboración propia presento a modo de resumen algunos puntos relevantes del análisis del entramado de la exclusión/inclusión de la diversidad cultural en la educación superior convencional, revisados a lo largo de los capítulos: las casillas 1a. y 2a. presentan algunas consideraciones desde la lógica dominante en la educación superior convencional para la comprensión de la exclusión/inclusión y la diversidad cultural, respectivamente, en donde el aspecto central es la producción de subjetividades para participar en la economía globalizada en donde la diversidad cultural se convierte en recurso para la creación de oportunidades de innovación y emprendimiento; las casillas 1b. y 2b. corresponden a algunas consideraciones derivadas de la fundamentación vivencial para la comprensión de la exclusión/inclusión y la diversidad cultural, en la

experiencia de los/as participantes del Programa, en donde la inclusión es un hecho social, pero ante el cual se debe mantener un sentido crítico a partir de la resistencia a la asimilación y la homogeneización desde la diversidad cultural.

<p style="text-align: center;"><b>Categorías</b></p> <p><b>Sentidos / Lógicas educativas</b></p>	<p style="text-align: center;">1. Exclusión-Inclusión</p>	<p style="text-align: center;">2. Diversidad cultural</p>
<p>a. Educación superior convencional</p>	<p>Mecanismos de ejercicio del poder del Estado y las Instituciones: Paternalismo y asistencialismo.</p> <p>Responsabilidad social.</p> <p>Igualdad de oportunidades y lucha antidiscriminación</p> <p>Participación en la economía globalizada.</p> <p>Segmentación de la calidad educativa y disponibilidad de recursos económicos.</p> <p>Enfoque individualista de las acciones focalizadas y diferenciales en las políticas públicas.</p> <p>Compensación, nivelación a los desaventajados (minorías étnicas).</p> <p>Sujeta a la demostración del mérito, esfuerzo, responsabilidad individual y la capacidad de adaptación.</p> <p>Movilidad social ascendente.</p>	<p>Demostración de la participación de individuos de grupos étnicos (minoritarios).</p> <p>Cultura académica dominante para el desarrollo económico occidental.</p> <p>Centros/periferias del poder</p> <p>Producción de subjetividades y conocimientos al servicio de la productividad y el desarrollo.</p> <p>Sociedades de productores y consumidores.</p> <p>Pertinencia cultural asociada a la innovación y la vinculación con el sector productivo.</p> <p>Relevancia social en la perspectiva de la creación de políticas y oportunidades de empleo.</p> <p>Identidades atomizadas, desvinculadas y deshistorizadas.</p> <p>El pasado y lo moderno</p> <p>Exacerbación de su uso</p>

		en el sentido folclórico, exhibicionista, mercantilizable, objetivable.
¿Cuáles son las condiciones para un diálogo intercultural en la educación superior convencional?	<p>Cumplimiento de los Derechos fundamentales, Constitucionales, desde la consideración que los Derechos no son beneficios, ni objetos de intercambio.</p> <p>Incorporación de gramáticas de la diversidad: Dimensiones de la diversidad, igualdad-desigualdad (posiciones sociales, esfera económica); identidad-alteridad (diferencias étnicas, esfera cultural); homogeneidad-heterogeneidad (interseccionalidad, esfera política).</p> <p>Apertura a la revisión crítica de estereotipos, prejuicios e ideas preconcebidas sobre las diferencias. Voluntad de encuentro, entendimiento y aprendizaje mutuo. Disponibilidad de espacios, tiempos y escucha.</p> <p>Autonomía universitaria (Misión - Visión).</p> <p>Reconocimiento de la diversidad de sistemas de conocimientos y culturas.</p> <p>Respeto a las autoridades (de autoridad a autoridad), las cosmovisiones y los acuerdos con las comunidades.</p> <p>Interés por recuperar la confianza de las comunidades, desde el acompañamiento al proceso de la pervivencia y permanencia de los pueblos originarios.</p>	
b. Movilidades del Buen Vivir	<p>Prolongación de la asimilación, la castellanización, la homogeneización forzadas de la sociedad dominante.</p> <p>Resistencia a las diferentes formas de dominación, las estrategias de minorización y (de) marcación/ delimitación de las diferencias.</p>	<p>Recuperación de los sistemas de vida de los pueblos originarios.</p> <p>Lenguas vivas como expresión de pensamiento propio.</p> <p>Construcción de la presencia del pasado.</p> <p>Los territorios para la reproducción de la vida y la cultura.</p> <p>Pueblos vivos. ¿Qué nos</p>

	<p>Escenarios de encuentro y posibilidad de coexistencia desde las diferencias. Capacidad de diálogo y de decisión. Demostración de capacidades de organización y de ejercicio de liderazgo para las comunidades.</p>	<p>quedará? Identidad desde la diversidad de sentires, saberes. Diálogo con los mayores, respeto por las autoridades y liderazgos tradicionales. Espiritualidad (Respeto, formalidad, permiso, pagamento)</p>
--	---	---

Tabla 1: Elaboración propia

La casilla central, presenta algunas condiciones necesarias para entablar y mantener diálogos interculturales en la educación superior convencional, teniendo en cuenta la experiencia del PIM. La proposición de los diálogos no debe suponer que hay unos temas o intereses especiales para los pueblos indígenas, la apertura a la diversidad supone que todos los temas les competen, luego la extensión de la invitación y su participación en voz propia nos compete como sociedad. La educación superior convencional debe ser interpelada en su compromiso real con la democratización, con la autonomía y con la libertad, que la educación y la cultura ya no esté al servicio de la domesticación del indio, ni que el prestigio social siga basado en su poder excluyente, sino para que sean garantes de los derechos y pueda encaminarse hacia la formación de subjetividades y capacidades que les permitan orientarse hacia la búsqueda del modo de vida que desean, siguiendo la propuesta de Amartya Sen. Hacia allá se encaminan las Movilidades del Buen Vivir como estrategia del PIM, el acceso a las culturas, los conocimientos y las ciencias encaminadas hacia la esperanza de vivir en libertad y aportar en la construcción de modos de vida colectivos.

Más allá de preguntarnos por quiénes no están incluidos en las instituciones convencionales valdría la pena revisar las formas en las que el proceso de inclusión está ocurriendo en la dinámica institucional, de acuerdo a las lógicas educativas dominantes y la ausencia de suficientes espacios/tiempos para entablar diálogos interculturales, considerando toda esa gramática de la diversidad que se invisibiliza en los programas centrados para la reducción de la pobreza en la economía globalizada, teniendo en cuenta que un modo de vida impositivamente homogéneo, como puede ser el interés de los Estados y las democracias para alcanzar la paz, no sólo afecta a los pueblos indígenas, sino a la sostenibilidad de la sociedad en general. Las modalidades para la colaboración intercultural como estrategias centradas en el diálogo intercultural enfrentan múltiples barreras que hacen que sigan siendo consideradas como apéndices, asuntos marginales o del interés exclusivo de la antropología en la fragmentación del conocimiento académico convertido en un bien exhibicionista escindido de la sustentación de la vida.

Para finalizar, como investigadora encuentro una necesidad de producir un conocimiento que pueda estimular diálogos horizontales entre la academia, los pueblos indígenas, las comunidades rurales, no como una forma de apoyar o ayudar a las comunidades distanciadas del ejercicio del poder, marcadas por las asimetrías sociales, sino que en el ejercicio de la autonomía universitaria, las universidades y la educación superior en general, encuentren un camino para recuperar su vigencia ante las incertidumbres en las sociedades contemporáneas y el prestigio social, a través de la capacidad de dejarse permear e interpelar por la diversidad de comprensiones y formas educativas alternativas, la educación popular, la educación intercultural, la educación propia, así como las experiencias diseñadas desde los pueblos indígenas como la UAIIN, la Misak Universidad, entre otras, para que sean escenarios de debates fructíferos y la producción de un pensamiento situado para el análisis de las problemáticas sociales y la formación de subjetividades desde otros sentidos educativos orientadas hacia la construcción de planes para el Buen Vivir.

## Referencias bibliográficas

- Alcaldía de Bogotá (18 de noviembre 2019) La "Nacho", campeona del Torneo Distrital de Fútbol Indígena Interuniversitario  
<https://bogota.gov.co/mi-ciudad/cultura-recreacion-y-deporte/la-nacho-gano-torneo-distrital-de-futbol-indigena-interuniversitario>
- Amazon Conservation Team (23 de abril de 2019) ACT Indigenous Fellowship Program.  
<https://www.amazonteam.org/act-indigenous-leadership-fellowship-program/>
- Barabas, A. (2014) Multiculturalismo, pluralismo cultural e interculturalidad en el contexto de América Latina: la presencia de los pueblos originarios, Configurações [En línea], 14. <https://doi.org/10.4000/configuracoes.2219>
- Blanco, B. (2021) La exclusión social y la incorporación adversa. Hacia una crítica de un mundo en globalización. Daimon. Revista Internacional de Filosofía, 83, 89-104. <http://dx.doi.org/10.6018/daimon.366051>
- Bodnar, Y. (2015) Caracterización y estado de vitalidad de lenguas indígenas: estudiantes de la Universidad Externado de Colombia (UEC) [Poster] VIII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Población, Puebla, México  
<https://old.alapop.org/Congreso2018/PDF/Poster/00079.pdf>
- Bolaños, G. (2009) Desde la escuela y hasta la universidad: educación propia para un buen y mejor gobierno. En López, L. (editor) Intercultural, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas, (pp. 355 – 376). La Paz: Plural editores.
- Bolaños, G. (2018) La realidad de la educación de los pueblos indígenas. Educación y resistencia cultural. Revista Internacional Magisterio, 46, Recuperado de:  
<https://www.magisterio.com.co/articulo/la-realidad-de-la-educacion-de-los-pueblos-indigenas-educacion-y-resistencia-cultural>
- Bolívar, A. (2012) Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. Revista internacional de educación para la justicia social, 1(1), 9-45.  
<http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol1-num1/art1.pdf>
- Bonfil, G. (1992). Identidad y pluralismo cultural en América Latina. Fondo Editorial del CEHASS, Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Briones, C. (2007) La puesta en valor de la diversidad cultural: implicancias y efectos. Revista Educación y Pedagogía, 19(48), 37-51.
- Buitrago, F. (2014) La educación indígena en medio de proyectos propios, exigencias estatales y cambios sociales. Revista Internacional de Organización educativa y liderazgo, 1 (2), 21 – 37.
- Caicedo, J. y Castillo, E. (2008) Indígenas y afrodescendientes en la universidad colombiana: nuevos sujetos, viejas estructuras. Cuadernos Interculturales, 6 (10), 62-90.

- Castañeda, T. (2011) Acceso de minorías a la educación superior en Colombia. Urdimbre de posibilidades y dificultades. *Criterios - Cuadernos de Ciencias Jurídicas y Política Internacional*, 4(1), 159-198.
- Castillo, E. y Caicedo, J. (2016) Interculturalidad y justicia cognitiva en la universidad colombiana. *Nómadas*, 44, 146 – 165.  
<https://doi.org/10.30578/nomadas.n44a8>
- Castillo, E. (2017) Entre modernidad y etnoeducación: 188 años de travesías de la Universidad del Cauca. En D. Mato (Comp.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Políticas y prácticas de inclusión, democratización e interculturalización* (pp. 273 - 288). Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Castillo, E. y Ocoró, A. (2019) Dominación cruzada: racismos y violencias de género en la educación superior colombiana. *Nómadas*, 51, 257 – 265.  
<https://doi.org/10.30578/nomadas.n51a15>
- Castillo, N. (2011) Informaciones y probanzas de limpieza de sangre. Teoría y realidad frente a la movilidad de la población novohispana producida por el mestizaje. En Nikolaus Böttcher, Bernd Hausberger y Max S. Hering Torres (Editores). *El peso de la sangre. Limpios, mestizos y nobles en el mundo hispánico*. El Colegio de México.
- Catelli, L. (2022) Mestizajes. En Mario Rufer (coord) *La colonialidad y sus nombres: conceptos clave* (pp. 169 - 184). México: Siglo XXI Editores, CLACSO.
- Centro Nacional de Memoria Histórica - Organización Nacional Indígena de Colombia (2019) *Tiempos de vida y muerte. memorias y luchas de los pueblos indígenas en Colombia*. Bogotá: CNMH - ONIC.
- Chan, J., García, S. y Zapata, M. (2013) Inclusión social y equidad en las Instituciones de Educación Superior de América Latina. *ISEES*, 13 (2), 129-146.
- Conexión Capital (12 de mayo 2021) Jóvenes renombran la conocida Avenida Jiménez como Avenida Misak.  
<https://conexioncapital.co/jovenes-renombran-la-conocida-avenida-jimenez-como-avenida-misak/>
- Conferencia Regional de Educación Superior (2008). Declaración de la II Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe.  
<http://www.cres2018.unc.edu.ar/historia/cres-2008>
- Conferencia Regional de Educación Superior (2008). Plan de acción de la II Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe.  
<https://revistas.unc.edu.ar/uploads/PlandeAccionCRES20182028Esp.pdf>
- Conferencia Regional de Educación Superior (2018). Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe. *Integración y Conocimiento*, 7(2), 96–105.  
<http://www.cres2018.unc.edu.ar/uploads/Declaracion2018-Esp-CRES.pdf>
- Conferencia Regional de Educación Superior (2018). Plan de acción 2018-2028 de la II Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el

- Caribe.  
<http://www.cres2018.unc.edu.ar/uploads/PlandeAccionCRES20182028Esp.pdf>
- Constitución Política de Colombia [Cons] Arts. 7, 8, 10, 13, 67, 68, 70, 93, 96, 246, 286, 287, 329 y 330. 7 de julio 1991 (Colombia)
- Convenio 107 - Convenio relativo a la protección e integración de las poblaciones indígenas y de otras poblaciones tribuales y semitribuales en los países independientes, 2 de septiembre de 1959.
- Convenio 169 - Convenio sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, 5 de septiembre de 1991.
- Corbetta, S. (2021) Políticas educativas e interculturalidad en América Latina. Estado del arte (2015 - 2020) Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNESCO.
- Cortés (2009) Indígenas universitarios en Bogotá. En Miguel Rocha (Ed). Interacciones multiculturales. Los estudiantes indígenas en la Universidad (pp. 55 - 62). Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Cortez, N. (2015) Interculturalidad, diferencia y etnoeducación: la educación como lugar antropológico. Medellín: Ediciones UNAULA.
- Cortina, R., Martin, L., Green, A. y Esteva, G. (2018) Decolonial trends in higher education: voices from Latin America. Compare: A journal of comparative and international education, 49 (3), 489-506.  
<https://doi.org/10.1080/03057925.2019.1579520>.
- Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas, 13 de septiembre de 2007.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística - DANE (2018) Censo Nacional de Población y Vivienda - CNPV - 2018  
 Consulta:<https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/enfoque-diferencial-e-interseccional/autorreconocimiento-etnico>.
- Diana Jembuél [Diana Jembuél] (5 de noviembre de 2015) Foto Reportaje 3er Viaje Intercultural [Video]. Youtube.  
<https://www.youtube.com/watch?v=U40e21iB4Hk&t=348s>
- Díaz-Polanco, H. (2007) Identidad, globalización y etnofagia. Claroscuro, 6.  
<https://rehip.unr.edu.ar/handle/2133/13267>.
- Didriksson, A. (2020) La educación superior en América Latina y el Caribe: el reto de la desigualdad frente a los ODS. Revista Educación Superior y Sociedad 32(2), 279 - 304.
- Dietz, G. y Mateos, L. (2013) Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos. México, D. F.: Coordinación general de educación intercultural y bilingüe.
- Dip, N. (2023) Movimientos estudiantiles en América Latina. Interrogantes para su historia, presente y futuro. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; IEC-CONADU.
- Dubet, F. (2017) Lo que nos une. cómo vivir juntos a partir de un reconocimiento positivo de la diferencia. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.

- Estermann, J. y Tavares, M. (2015) Hacia una interversidad de saberes: Universidad e interculturalidad. *Revista Lusofona de Educação*, 31, 65 - 83.
- Enciso, P. Serrano, J. y Nieto, J. (1996). Evaluación de la calidad de la educación indígena en Colombia. Santafé de Bogotá: Ministerio de Educación Nacional - Cooperación Técnica Alemana.
- Facultad de Ciencias Sociales y Humanas - UEC [fcshUEC] (28 de noviembre de 2016) Segundo Viaje Multicultural del Externado [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=0GEOktdsHYM&t=4s>
- Facultad de Ciencias Sociales y Humanas - UEC [fcshUEC] (28 de noviembre de 2016) Segundo Viaje Multicultural del Externado 2/2 [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=bSZST1YRs8Q>
- Fergusson, L. y Flórez, S. (2021) Desigualdad educativa en Colombia. En M. García-Villegas y L. Fergusson. *Educación y clases sociales en Colombia. Un estudio sobre apartheid educativo* (pp. 99 – 129). Bogotá: Editorial Dejusticia.
- Ferrero, E. (2015) Ethno-Education (Etnoeducación) in la Guajira, Colombia: Shaping Indigenous Subjectivities Within Modernity, Neoliberal Multiculturalism, and the Indigenous Struggle. *Latin American and Caribbean Ethnic Studies*, 10(3), 288-314. DOI: 10.1080/17442222.2015.1059542
- García, D., Guevara, G. y Hurtado, L. (2006) Derecho a la educación y educación superior indígena en Colombia. En R. Delgado, E. Castillo, S. Guido, I. Castiblanco, F. Ortiz, D. García, R. Guevara, L. Hurtado, M. Tobar, P. Espitia, M. Piamonte. *Diversidad cultural y trayectorias pedagógicas* (pp. 83 - 104). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- García, E. y D'Angelo, N. (2020) La cuestión de la justicia en la Educación Superior en América Latina. Una revisión de su abordaje. *Rlee Nueva época* (México), L (3), 13-46.
- García, S., Rodríguez, C, Sánchez, F. y Bedoya, J. (2015) La lotería de la cuna: La movilidad social a través de la educación en los municipios de Colombia. Bogotá: CEDE Universidad de los Andes.
- Gasché, J. (2009) De hablar de la educación intercultural a hacerla: *Mundo amazónico*, 1, 111-134.
- Gaviria, A., Páez, G. y Toro, J. (2013) Cobertura y calidad en la educación superior en Colombia. En Orozco, L. *La educación superior: retos y perspectivas* (pp. 79 - 120). Bogotá: Universidad de los Andes.
- Gil, A. (2004) *Tejiendo la vida universitaria en la capital: nuevos dilemas de la mujer indígena contemporánea*. Bogotá: Universidad de Los Andes.
- Gnecco-Lizcano, A. M. (2016) Mujeres indígenas: experiencias sobre género e inclusión en la educación superior. *Revista Eleuthera*, 14, 47-66. doi: 10.17151/eleu.2016.14.4
- González, M. (2014) *Educación en movimientos indígenas: Historias, conflictos y propuestas*. México: Programa de Posgrado en Estudios Latinoamericanos, Universidad Nacional Autónoma de México.

- Guapacha, D., Cuaical, W., Tunubala, M., Cuchillo, S. y Yarza, A. (2018) Historias y memorias del Cabildo Indígena Universitario de Medellín (CIUM): sembrando la palabra de resistencia y dulzura para una permanencia desde el buen vivir y la ancestralidad, 2009-2017. *Polyphōnia. Revista de Educación Inclusiva*, 2(2), 105 – 126.
- Guido, S., Castiblanco, I. y Ortiz, F. (2006) Interculturalidad y educación superior indígena en Colombia. En R. Delgado, E. Castillo, S. Guido, I. Castiblanco, F. Ortiz, D. García, R. Guevara, L. Hurtado, M. Tobar, P. Espitia, M. Piamonte. *Diversidad cultural y trayectorias pedagógicas* (pp. 57 - 82). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Herrera, B. (4 de marzo de 2021). Transición rectoral en el Externado. Periódico UNAL. <https://periodico.unal.edu.co/opinion/transicion-rectoral-en-el-externado>
- Herrera, M. (1998) Ordenamiento espacial de los pueblos de indios: Dominación y resistencia en la sociedad colonial. *Fronteras*, 2(2), 93 - 128.
- Huanacuni, F. (2015) *Vivir bien/Buen vivir. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias de los pueblos ancestrales*. La Paz: Instituto Internacional de Integración (III-CAB)
- Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior – ICETEX (2023, abril) Alvaro Ulcué Chocué - Fondo de los Pueblos Indígenas. <https://web.icetex.gov.co/es/-/comunidades-indigenas>
- Izquierdo, M. (2018) Educación en contextos multiculturales: experiencia etnoeducativa e intercultural con población indígena del Resguardo Embera Chamí - Mistrató, Risaralda – Colombia. *Zona Próxima*, 29, 1-22
- Jara, O. (2018) *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE.
- Krainer, A. y Chaves, A. (2021) Interculturalidad y Educación Superior, una mirada crítica desde América Latina. *Revista de la educación superior*, 199 (50), 27-50. <https://doi.org/10.36857/resu.2021.199.1798>
- Lemaitre, J. (2009) *El derecho como conjuro: fetichismo legal, violencia y movimientos sociales*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores y Universidad de los Andes.
- León, M. y Holguín, J. (2004) La acción afirmativa en la universidad de los Andes: El caso del Programa “oportunidades para talentos nacionales”. *Revista de estudios sociales*, 19, 57 – 70.
- León, M. y Holguín, J. (2005) *Acción afirmativa hacia democracias inclusivas*. Santiago: Fundación Equitas.
- Lepe-Carrión (2022). *Diferencia colonial/ Diferencia cultural*. En Mario Rufer (coord). *La colonialidad y sus nombres: conceptos clave* (pp. 101 -120). México: Siglo XXI Editores, CLACSO.
- Ley 30 de 1992. Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior. 28 de diciembre de 1992. D. O. No. 40700.

- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero de 1994. D.O. No. 41214.
- Londoño, S. (2016) La calidad con sentido en la Educación Superior Propia e Intercultural En Daniel Mato (Coord.) Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: experiencias, interpelaciones y desafíos (pp. 85 - 105) Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero; México, DF: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Londoño, S. (2017) Estudiantes indígenas en universidades en el suroccidente colombiano. Tensiones entre calidad y pertinencia. *Perfiles Educativos*, 39(157), 52-69.
- López, L. (2009) Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur pistas para una investigación comprometida y dialogal. En Luis Enrique López (ed) Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas (pp. 129 - 220). La Paz: FUNPROIEB Andes, Plural editores. La Paz.
- López, L. Moya, R. y Hamel, R. (2009) Pueblos indígenas y educación superior en el Caribe. En Luis Enrique López (ed) Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas (pp. 221 -290). La Paz: FUNPROIEB Andes, Plural editores. La Paz.
- Marsiske, R. (2018) “La juventud desinteresada y pura”: el movimiento estudiantil en la Universidad de Córdoba, Argentina, 1918. *Perfiles Educativos*, 40 (16), 196 - 215.
- Martínez Boom, A. (2018) Evangelización e instrucción pública en el orden colonial español\*. *Revista Española de Educación Comparada*, (31), 55-86. <https://doi.org/10.5944/reec.31.2018.21916>
- Mascareño, A. y Carvajal, F. (2015) Los distintos rostros de la inclusión y la exclusión. *Revista CEPAL*, 116, 131 -146.
- Mato, D. (2008) Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Problemas, retos, oportunidades y experiencias en América Latina. En Daniel Mato (Coord.) Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina (pp. 21 - 82). Caracas: IESALC-UNESCO.
- Mato, D. (2012). Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas. Caracas: Unesco-IESALC
- Mato, D. (2015) Educación Superior, Estados y pueblos indígenas en América Latina. Contextos, experiencias, conflictos y desafíos. En Daniel Mato (Coord.) Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: contextos y experiencias (pp. 19 - 46). Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Mato, D. (2016) Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina: del “Diálogo de Saberes” a la construcción de “modalidades sostenibles de Colaboración Intercultural”. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 4 (2), 71-94.
- Mato, D. (2018a) Educación superior y pueblos indígenas: experiencias, estudios y debates en América Latina y otras regiones del mundo. *Revista del Cisen Tramas/ Maepova*, 6 (2), 41-65.

- Mato, D. (2018b) Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Tendencias, tensiones y desafíos: propuestas para continuar avanzando. En Daniel Mato. Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: políticas y experiencias de inclusión y colaboración intercultural (pp. 21 - 74). Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Mato, D. (2019) Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: del diálogo de saberes a la construcción de experiencias mutuamente provechosas de colaboración intercultural. En Daniel Mato. Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes: colaboración intercultural: experiencias y aprendizajes (pp. 19 - 47). Saenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Mato, D. (2020) El racismo en los sistemas e instituciones de educación superior. En D. Mato (Coord) Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina : las múltiples formas del racismo (pp. 15-36). Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Mayorga, M. y Bautista, M. (2009) Inclusión y compromiso social de la Universidad Nacional de Colombia en la Educación superior: Programa de Admisión Especial PAES. Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Mayorga (2012) Más allá del deseo: inclusión y equidad en la educación superior. En Véronica Ruiz y Gloria Lara (Coord.) Experiencias y resultados de programas de acción afirmativa con estudiantes indígenas de educación superior en México, Perú, Colombia y Brasil (pp. 87 - 112). México, D. F.: ANUIES.
- Mazabel, M. (2018) Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad e Colombia. En D. Mato (Coord.) Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina (pp. 171 - 196) Caracas: UNESCO – IESALC y Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- McCowan, T. (2016) Un marco conceptual sobre la equidad en el acceso a la educación superior. En Zuñiga, C., Redondo, J., López, M., Santa Cruz, E. Equidad en la educación superior: Desafíos y proyecciones en la experiencia comparada (pp. 15 - 38). Santiago, Ediciones El Desconcierto.cl
- Ministerio de Educación Nacional (2009) Deserción estudiantil en la educación superior colombiana. Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (2013) Lineamientos política de educación superior inclusiva. Bogotá: Ministerio de educación nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (2015) Guía para la implementación del modelo de gestión de permanencia y graduación estudiantil en instituciones de educación superior. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Molina-Betancur, C. (2011) La autonomía educativa indígena en Colombia. Universitas, 124, 261 – 292.
- Montero, O. (Director) (2010) Hijos de la Madre Tierra [Documental] <https://bancodecontenidos.mincultura.gov.co/FichaDocumental/?id=1256&fbclid>

=lwAR3u0nUnM9m3DaEqb1HZHIBUwmEM7zyqmQ52VAD6ibk44oxU7saYF4ci  
Yn4

- Montero, O. (2017) Buen vivir y pueblos indígenas en Colombia. *Interethnic@ - Revista de Estudos em Relações Interétnicas*, 20 (2), 90-104
- Montero, O. (2018) Tejiendo la educación superior indígena e intercultural en Colombia: Programa de Admisión Especial PAES, Universidad Nacional de Colombia. En D. Mato (Coord.) *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Políticas y experiencias de inclusión y colaboración intercultural* (pp. 279 - 293) Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Mora, A. (2016) *La seudorrevolución educativa: desigualdades, capitalismo y control en la educación superior en Colombia*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Nemogá-Soto, G. (2011) *Naciones Indígenas en los Estados Contemporáneos*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Nemogá-Soto, G. (2018) Indigenous and Intercultural Education in Latin America: Assimilation or Transformation of Colonial Relations in Colombia. *Journal of Intercultural Studies*, 39 (1), 1- 19. doi: 10.1080/07256868.2017.1410115
- Ocoró, A. y Mazabel, M. (2021) Racismo en la educación superior: un análisis desde la perspectiva de los pueblos indígenas y afrodescendientes en Colombia. *Universidades*, 87, 15 – 33.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2016) *Revisión de políticas nacionales de educación: La educación en Colombia*. Bogotá: Ministerio de educación nacional.
- Organización Nacional Indígena de Colombia - ONIC y Consejo Regional Indígena del Cauca - CRIC (2004) *Educación superior indígena en Colombia. Una apuesta de futuro y esperanza*. Cali: Universidad de San Buenaventura Cali.
- Organización Nacional Indígena de Colombia (2016) *Informe del Consejo Mayor de Gobierno ONIC 2012 - 2016*. IX Congreso Nacional de pueblos indígenas de la ONIC.
- Ospina, M., Canavire-Bacarreza, G., Bohórquez, S. y Cuartas, D. (2015) Expansión de la educación superior y sus efectos en matriculación y migración: evidencia de Colombia. *Revista Desarrollo y sociedad*, 75, 317 – 348.
- Ossola, M. (2018) Educación Superior y diversidad cultural. Análisis de las experiencias formativas de jóvenes indígenas en proyectos de extensión universitaria. *Praxis Educativa*, 22 (3); 56 - 63.  
<http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2018-220306>
- Palechor, L. (2016) *La Cátedra Indígena Intercultural. Un esfuerzo de visibilización de saberes, sabidurías, tecnologías y conocimientos indígenas*. En Daniel Mato (Coord.) *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: experiencias, interpelaciones y desafíos* (pp. 69 - 84) Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero; México, DF: Universidad Nacional Autónoma de México.

- Palechor, L. (2017) La Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN): una apuesta a la construcción de interculturalidad. *Educación superior y sociedad*, 20, 157 – 181.
- Pérez, M. (2009) ¿De qué hablamos cuando nos referimos a lo intercultural? Reflexiones sobre su origen, contenidos, aportaciones y limitaciones. En Laura Valladares, Maya Pérez, Margarita Zárate (Coords.) *Estados plurales. Los retos de la diversidad y la diferencia* (pp. 251 - 288). México, D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Rama, C. (2006) La Tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización. En Unesco. *Informe sobre la Educación superior en América Latina y el Caribe. La metamorfosis de la educación superior 2000 - 2005*, Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- Reimers, F. (2000) Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), 30 (2), 11-42.
- Rivera-Mateos, M., Osuna-Rodríguez, M. y Rodríguez-García, L. (2017) Educación intercultural y culturas indígenas en América Latina: la licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra. *Revista iberoamericana de educación superior*, 23(8), 163 -182
- Rocha, M. (2009). *Interacciones multiculturales. Los estudiantes indígenas en la Universidad*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Roemer, J. (1998) Igualdad de oportunidades. Isegoría: *Revista de filosofía moral y política*, 18, 71 - 87.
- Rojas, A. (2004) ¿Qué significa ser indígena en la universidad? ¿Cómo están abordando su proceso de identidad las y los estudiantes indígenas universitarios? En Sierra, Z. (Coord.) *Voces indígenas universitarias. Expectativas, vivencias y sueños* (pp. 169 - 182). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Rojas, A. y Castillo, E. (2004) *Educación a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Rojas-Curieux, T. (2018) Una mirada a los procesos en torno a la educación con los pueblos indígenas en Colombia. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 10 (1), 9 – 34. doi: 10.18175/vys10.1.2019.03
- Ruiz-R, N. (2020) La educación superior desde el territorio: entre un pasado parsimonioso y un futuro que apremia. En R. García Duarte. *La educación superior en Colombia: retos y perspectivas en el siglo XXI* (pp. 209 - 230). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2020.
- Ruiz-R, N. (2018) Los desafíos de la educación superior en Colombia al tenor del cuarto objetivo de desarrollo sostenible. En P. Henríquez Guajardo. *Educación superior en América Latina y el Caribe. Estudios retrospectivos y proyecciones* (pp. 23 - 51). Caracas: UNESCO IESALC y Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

- Sacavino, S. y Candau, V. (2015) *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: contribuciones desde América Latina*. Bogotá: Ediciones desde abajo.
- Sánchez, F. y Márquez, J. (2013) Deserción en la educación superior en Colombia durante la primera década del siglo XXI: ¿Por qué ha aumentado tanto? En L. Orozco. *La educación superior: retos y perspectivas* (pp. 307 - 342). Bogotá: Universidad de los Andes.
- Sandel, M. (2021) *La tiranía del mérito ¿Qué ha sido del bien común?*. Bogotá: Penguin Random House Grupo Editorial, S.A.S.
- Santamaría, A. (2015a) Del fogón a la "Chagra": Mujeres, liderazgo y educación intercultural en la Amazonía colombiana y en la Sierra Nevada de Santa Marta. *Revista Lusofona*, 31, 161 – 177.
- Santamaría, A. (2015b) Etnicidad, género y Educación Superior en Colombia. Trayectorias cruzadas de experiencias interculturales a partir del caso de la Sierra Nevada de Santa Marta, Colombia. En Daniel Mato (coord) *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: contextos y experiencias* (pp. 223 - 245) Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Santamaría, A., Ochoa, P., Serrano, Y., Hernández, F. y Acosta, M. (2018) *Narrativas y experiencias interculturales. Pedagogías y metodologías alternativas*. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario.
- Santana, Y. (2011) Educación superior de carácter intercultural para los pueblos indígenas en América Latina: experiencias, tensiones y retos. *Revista Colombiana de Educación*, 69, 97 - 119.
- Santhakumar, V., Dietz, G., Castillo, E, y Shepard, k. (2022) ¿Indigenizar la educación superior? Tendencias en tres continentes. *Perfiles Educativos*, 44 (176), 186 - 200.
- Sassen, S. (2007) Una sociología de la globalización. *Análisis político*, 61, 3-27.
- Segato, R. (2007) Racismo, discriminación y acciones afirmativas: Herramientas conceptuales. En J. Ansión, F. Tubino, S. Alfaro, M. Gonzalez, L. Mujica, R. Segato, M. Villasante. *Educación en ciudadanía intercultural. Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas* (pp. 63 - 90). Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Serrano, Y. (2014) Itinerarios escolares y procesos políticos de cuatro mujeres indígenas nasa y kankuamo. *Desafíos*, 26 (1), 171-198. doi: dx.doi.org/10.12804/desafios26.1.2014.0
- Sierra, Z. (2004) ¿Por qué el modelo educativo aculturizante de nuestras universidades? En Sierra, Z. (Coord.) *Voces indígenas universitarias. Expectativas, vivencias y sueños* (pp. 241 - 270). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Simmonds, C. (2013) Estudiantes del Programa de etnoeducación de la Universidad del Cauca, Colombia: Reafirmaciones y transformaciones identitarias. En M. Bergamaschi, E. Nabarro y A. Benites (org.) *Estudiantes indígenas no ensino superior: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS* (pp. 143 - 155) Porto Alegre: Editora da UFRGS.

- Social Media [Social Media] (11 de marzo de 2016) III Viaje intercultural [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=nw2DqzMdQq4>
- Sverdlick, I. (2019) Inclusión Educativa y Derecho a la Educación. La Disputa de los Sentidos. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 27(26). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3197>
- Tenorio, M. (2011) Escolaridad generalizada: ¿inclusión social o pérdida de la identidad cultural?. Revista de Estudios Sociales, 40, 57-71.
- Therborn, G. (2015). Los campos de exterminio de la desigualdad. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Transmisión Zona Digital [Transmisión Zona Digital] (7 de abril de 2022) Perperspectivas de la Educación Superios para los Pueblos Indigenas [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=VobfthtUGSE&list=WL&index=2&t=14s>
- Tubino, F. (2007) Las ambivalencias de las acciones afirmativas. En J. Ansión, F. Tubino, S. Alfaro, M. Gonzalez, L. Mujica, R. Segaro, M. Villasante. Educar en ciudadanía intercultural. Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas (pp. 91 - 110). Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Tünnermann, C. (1991). Historia de la universidad en América Latina: de la época colonial a la reforma de Córdoba. San José: Editorial Universitaria Centroamericana EDUCA.
- Tünnermann, C. (2003) La universidad latinoamericana ante los retos del siglo XX. México, D. F.: Unión de Universidades de América Latina, A.C
- Tünnerman, C. (2008) Introducción. En Carlos Tünnermann, La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998 (pp. 11 - 44). Cali: Iesalc-Unesco, PUJ.
- Tünnermann, C. (2010) Las conferencias regionales y mundiales sobre educación superior de la UNESCO y su impacto en la educación superior de América Latina Universidades, 47(4), 31-46.
- Universidad Externado de Colombia (2010) Proyecto académico PAF. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Universidad Externado de Colombia [Universidad Externado de Colombia] (12 de marzo de 2013) Primer Viaje Intercultural 2012 [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=V-djePMYFq4>
- Universidad Externado de Colombia (5 de octubre de 2017) Salida identitaria a Guatavita del programa de interacciones multiculturales. <https://www.uexternado.edu.co/ciencias-sociales-y-humanas/salida-identitaria-guatavita-del-programa-de-interacciones-multiculturales/>
- Universidad Externado de Colombia (27 de febrero de 2018) El Externado por las culturas nativas. <https://www.uexternado.edu.co/ciencias-sociales-y-humanas/el-externado-por-las-culturas-nativas/>

- Universidad Externado de Colombia (17 de octubre de 2018) El Externado vivió la Semana de los Pueblos Originarios.  
<https://www.uexternado.edu.co/ciencias-sociales-y-humanas/el-externado-vivio-la-semana-de-los-pueblos-originarios/>
- Universidad Externado de Colombia (27 de mayo de 2020) Pervivencia y autonomía de los pueblos indígenas.  
<https://www.uexternado.edu.co/ciencias-sociales-y-humanas/pervivencia-y-autonomia-de-los-pueblos-indigenas/>
- Universidad Externado de Colombia (31 de mayo de 2021) 30 años de la Constitución Política de 1991: panorama de las comunidades indígenas.  
<https://www.uexternado.edu.co/derecho/30-anos-de-la-constitucion-politica-de-1991-panorama-de-las-comunidades-indigenas/>
- Universidad Externado de Colombia (9 de noviembre de 2021) Universidad Externado de Colombia llevó a cabo la primera minga académica de su historia.  
<https://www.uexternado.edu.co/la-universidad/universidad-externado-de-colombia-llevo-a-cabo-la-primera-minga-academica-de-su-historia/>
- Universidad Externado de Colombia [Universidad Externado de Colombia] (10 de noviembre de 2021) Universidad Externado de Colombia llevó a cabo la primera minga académica de su historia [Video]. Youtube.  
<https://www.youtube.com/watch?v=XEhDkR1nFwo>
- Universidad Externado de Colombia (24 de febrero de 2022) Externado y FILAC, unidos en la investigación y acompañamiento a los pueblos indígenas de Colombia.  
<https://www.uexternado.edu.co/la-universidad/externado-y-filac-unidos-en-la-investigacion-sobre-los-pueblos-indigenas-de-colombia/>
- Universidad Externado de Colombia (24 de marzo de 2022) El Externado graduó al primer arqueólogo Arhuaco del país.  
<https://www.uexternado.edu.co/estudios-del-patrimonio-cultural/el-externado-graduado-al-primer-arqueologo-del-pais-pertenece-al-pueblo-arhuaco/>
- Universidad Externado de Colombia (8 de abril de 2022) Estudiantes del Externado de los pueblos indígenas recordaron a Lucero Zamudio.  
<https://www.uexternado.edu.co/la-universidad/estudiantes-del-externado-de-los-pueblos-indigenas-recordaron-a-lucero-zamudio/>
- Universidad Externado de Colombia [Universidad Externado de Colombia] (5 de mayo de 2022) De los pueblos ancestrales a las aulas de la Universidad Externado [Video]. Youtube.  
[https://www.youtube.com/watch?v=tkh2voRr\\_rg&t=1s](https://www.youtube.com/watch?v=tkh2voRr_rg&t=1s)
- Universidad Externado de Colombia (13 de mayo de 2022) El Externado recibió la visita de estudiantes de la Universidad de La Guajira.  
<https://www.uexternado.edu.co/la-universidad/el-externado-recibio-la-visita-de-estudiantes-de-la-universidad-de-la-guajira/>
- Universidad Externado de Colombia (21 de mayo de 2022) El Externado entregó oficialmente la huerta al programa de Interacciones Multiculturales.

<https://www.uexternado.edu.co/la-universidad/el-externado-entrego-oficialmente-la-huerta-al-programa-de-interacciones-multiculturales/>

Universidad Externado de Colombia (31 de mayo de 2022) El Externado fortalece los lazos de cooperación académica con el FILAC, organización que impulsa el autodesarrollo de los pueblos indígenas.

<https://www.uexternado.edu.co/international/el-externado-fortalece-los-lazos-de-cooperacion-academica-con-el-filac-organizacion-que-impulsa-el-autodesarrollo-de-los-pueblos-indigenas/>

Universidad Externado de Colombia (6 de septiembre de 2022) Admisiones / Convocatorias.

<https://www.uexternado.edu.co/interacciones-multiculturales/admisiones-convocatorias/>

Universidad Externado de Colombia (9 de octubre de 2022) Misión e historia de la Universidad. <https://www.uexternado.edu.co/la-universidad/historia/>

Universidad Externado de Colombia (25 de octubre de 2022) Grupo Maorí de la Universidad Waikato – Nueva Zelanda, visitó el Externado.

<https://www.uexternado.edu.co/international/grupo-maori-de-la-universidad-waikato-nueva-zelanda-visito-el-externado/>

Universidad Externado de Colombia (15 de febrero de 2023) ¡137 años de educación para la libertad!

<https://www.uexternado.edu.co/la-universidad/137-anos-de-educacion-para-la-libertad/>

Universidad Externado de Colombia (14 de abril de 2023) Estudiantes del pueblo Nasa, Wanano, Tikuna y Uíoto se gradúan y fortalecen su propósito de resistencia.

<https://www.uexternado.edu.co/ciencias-sociales-y-humanas/cuatro-estudiantes-indigenas-se-graduan-y-fortalecen-su-proposito-de-resistencia/>

Universidad Externado de Colombia (9 de mayo de 2023) “La educación es la mejor herencia que le puedo dejar a mi hija”: Emelina Villafaña.

<https://www.uexternado.edu.co/administracion-de-empresas/la-educacion-es-la-mejor-herencia-que-le-puedo-dejar-a-mi-hija-emelina-villafana/>

Universo (29 de diciembre de 2022) Estudiantes UV unieron arte, ciencia y saberes ancestrales totonacos.

<https://www.uv.mx/prensa/general/estudiantes-uv-unieron-arte-ciencia-y-saberes-ancestrales-totonacos/>

Urrea, F., Viáfara, C., y Viveros, M. (2019) Del mestizaje blanco al multiculturalismo triétnico Raza y etnicidad en Colombia. En Edward Telles y Regina Martínez (Editores). Pigmentocracias Color, etnicidad y raza en América Latina (pp. 108 - 158). México: Fondo de Cultura Económica.

UV-Intercultural [Sara Itzel Arcos Barrero] (2 de octubre de 2023) Kgawit: arte, ciencias y saberes ancestrales de Veracruz [Vídeo]. Youtube.

<https://www.youtube.com/watch?v=AL22yQPpNDU>

Val Blanco, J. (2022) Interculturalidad y diálogo de saberes en la educación superior. En Laura Gallardo y Carlo Rosa (Coord.) Epistemologías e

interculturalidad en educación (pp.319 -332) México : Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

- Vargas, P. (2019) Estrategias en disputa: educación superior y poblaciones indígenas en la construcción de los Estados-nación latinoamericanos. *Revista Cultura y Representaciones Sociales*, 13, (26), DOI: 10.28965/2019-26-05
- Viveros, M. (2016) La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52, 1 -17. DOI: 10.1016/j.df.2016.09.005
- Viveros, M. (2023) *Interseccionalidad. Giro decolonial y comunitario*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Amsterdam: TNI Transnational Institute.
- Yuni, J., Mélenz, C. y Díaz, A. (2014) Equidad y políticas universitarias: perspectivas desde latinoamérica. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12 (2), 41-60.

## Anexos

<b>Nombre del trabajo de grado</b>	<b>Unidad académica</b>	<b>Año</b>
Dilema y tensiones de la interculturalidad en salud para mantener la vida en las comunidades wayuu de La Guajira	Sociología	2017
Umna çxhaç çxha çxha fxi'zenxi. Tejiendo resistencia. Procesos de resistencia milenario del pueblo indígena Nasa Tierradentro - Cauca.	Sociología	2017
Reconfiguración territorial del pueblo kankuamo (1991 - 2015)	Sociología	2017
Estratificación social y prácticas económicas territoriales entre los wayuu	Historia	2017
Experiencia de radio "Emisora indígena inga kamentsa" del Valle de Sibundoy, Putumayo	Trabajo social	2017
Transformaciones culturales de las prácticas de medicina ancestral wayuu, según las narrativas de las tres últimas generaciones de dos resguardos del sur de La Guajira.	Psicología	2017
El Shinÿak -Fuego y su relación con la cosmogonía de la comunidad Kamëntšá - Valle de Sibundoy, Putumayo como propuesta de valoración de la cocina tradicional; desde el turismo consciente.	Administración de empresas turísticas y hoteleras	2018

Tensiones y oportunidades del proceso organizativo y territorial wayuu del resguardo indígena de mayabangloma	Sociología	2018
Mary pájku, dùjti, mary kotia. Concepto de salud y enfermedad desde la cosmovisión del pueblo kotirya masa del departamento del Vaupés	Antropología	2018
Molá; Toponimia de los sitios sagrados del pueblo Pijao En el municipio de Natagaima del Departamento del Tolima	Antropología	2018
Guardianes del agua, una mirada desde la comunidad misak misak de Silvia, Cauca	Sociología	2019
Reconfiguración de las dinámicas económicas y socioculturales en el pueblo sikuani de puerto Gaitán- Meta 1970- 2019	Historia	2019
Caminando en latá latá, proyecto intercultural de Cajibío: El pensamiento político de una comunidad alternativa que busca vivir con dignidad y en paz	Antropología	2019
“Cullqui Supay” economía fantasma: aproximación etnográfica a los cambios generados por la influencia del cultivo de coca en el territorio, el trabajo y las prácticas de consumo en el resguardo Kichwa La Apaya, Municipio de Leguízamo, Putumayo	Antropología	2019
Percepciones de la revitalización pijao a partir de la escuela de mohanés y de las organizaciones indígenas del Tolima	Psicología	2019

J+A+MAK+ RAFUE UITOTO COM+N+ Cambio Cultural en la Comunidad Indígena Uitoto del Corregimiento de Puerto Alegría, Amazonas.	Trabajo social	2020
El pueblo indígena kichwa otavalo y su proceso migratorio a la ciudad de Bogotá. Caracterización y aproximación al mantenimiento de sus saberes y cosmovisiones ancestrales.	Sociología	2020
La transformación de sistema agrícola y el calendario tradicional en el resguardo indígena del gran cumbal, pueblo de los pastos - Años 1980 y 2018	Sociología	2020
Nacer, vivir y luchar en el territorio. Relatos de resistencia y vida comunitaria en torno a las prácticas de la salud intercultural en el resguardo indígena Guambiano de la María (Piendamó, Cauca)	Antropología	2020
Migración de jóvenes indígenas misak a la ciudad de Bogotá y sus procesos de adaptación con relación a la inclusión social desde el año 2000 - 2015	Psicología	2020
Debilitamiento de los conocimientos ancestrales sobre la alimentación y su relación con el territorio y el Kunsamu en el pueblo Arhuaco, principalmente en la comunidad de Seykurin (1980-2021)	Sociología	2021
El “Ayllu” : tensiones y vínculos por distintos desplazamientos en el espacio vital del resguardo Kichwa La Apaya, municipio de Leguizamo, departamento del Putumayo	Psicología	2021

Kampalate isup waminchip marep, merëp latá latá. La construcción social del estar misaki en fontibón - Bogotá	Psicología	2021
Güel apu tasmak ur. El sonido del espíritu en los wawitas en el pueblo de los pastos de güel: Arqueología indígena y pedagogía territorial en el resguardo del gran cumbal, Nariño.	Arqueología	2022
Fortalecimiento identitario del pueblo Arhuaco con la implementación del proyecto educativo comunitario en el centro indígena de educación diversificada de Nabusimake	Sociología	2022
Estudio comparativo de los cambios alimenticios del Pueblo Misak – Guambianos de Silvia – Cauca a través de tres períodos de tiempo (antes de los años 1950, desde los años 1951 hasta 1990 y desde los años 1991 hasta el año 2015)	Trabajo social	2022
Recuperación del saber ancestral del territorio Tasmag, municipio de Cumbal (Departamento de Nariño), para fortalecer procesos de alimentación en Bogotá	Trabajo social	2022
Panorama actual de la arqueología indígena en el suroccidente colombiano : reivindicación de la historia desde las epistemologías indígenas, paisajes de memoria y gestión de las herencias culturales	Arqueología	2023