

**DIGITAL OBSERVATORY FOR HIGHER EDUCATION  
IN LATIN AMERICA AND THE CARIBBEAN**

IESALC Reports available at

**[www.iesalc.unesco.org.ve](http://www.iesalc.unesco.org.ve)**



IES/2004/ED/PI/23  
Date of Publication: April 2004

# **Diagnóstico Sobre**

# **EDUCACIÓN SUPERIOR INDÍGENA EN COLOMBIA**

**ONIC, CRIC, IESALC - UNESCO**

Bogotá, Abril de 2004

# CONTENIDO

## Presentación

## I. Metodología

### II Antecedentes y marco de referencia de la situación de los pueblos indígenas

#### 2.1 Población y territorio

Pueblos Indígenas de Colombia

Mapa de distribución de los pueblos indígenas

Mapa de distribución territorial de los grupos étnicos de Colombia

### III. Análisis de contexto, problemas e implicaciones

Socioculturales

#### 3.1 Contexto territorial, social, político y cultural de la Educación superior desde los pueblos indígenas

##### 3.1.1. Situación de guerra una constante en nuestros territorios

##### 3.1.2 Las culturas testimonio de resistencia

##### 3.1.3 Nuestras lenguas originarias en permanente situación de muerte y renacimiento

### IV. Análisis de las políticas de educación superior para la Población indígena

#### 4.1.1 Periodo Colonial

#### 4.1.2. Periodo republicano

#### 4.1.3 Periodo contemporáneo

#### 4.1.4 Políticas de educación superior indígena en el país

#### 4.2 Principales modalidades de acceso de los indígenas a la educación superior

#### 4.3 Perspectivas de la educación superior indígena a nivel de las políticas o marcos legales

##### 4.3.1. Un acercamiento a nuestra concepción de educación

##### 4.3.2. Multiculturalidad y relaciones de Interculturalidad

- 4.3.3. Autonomía, participación, comunitariedad
- 4.3.5. La construcción colectiva del conocimiento
- 4.3.6. La investigación
- 4.3.7. Nuestras lenguas indígenas y el bilingüismo
- 4.3.8. La administración y participación en la evaluación

## V. Análisis de los principales Indicadores

### 5.1 Indicadores del nivel de cobertura de la población indígena

## Recomendaciones

## Anexos

## **Presentación**

La Organización Nacional Indígena de Colombia y el Consejo Regional Indígena del Cauca, filial de la misma, como organizaciones representativas de los Pueblos Indígenas de Colombia y el Cauca, vemos la necesidad de responder a las expectativas de las comunidades relacionadas con la construcción de un proceso de Educación Superior Indígena, en el marco del principio de diversidad étnica y cultural, establecido en la Constitución Nacional; tarea en la cual se vincularon además, de las organizaciones, instituciones interesadas por la Educación Indígena, tal como la UNESCO y algunas universidades.

Una de las primeras tareas realizadas conjuntamente fue el Encuentro de Políticas Educativas realizado en Abril de 2004. Evento que dejó planteada una serie de recomendaciones que de una u otra manera se vienen cumpliendo. En esa dinámica, se vio la importancia de conocer la realidad de la educación superior en los territorios indígenas a nivel nacional, para con base en ello establecer estrategias y acciones alternativas en beneficio de los pueblos indígenas.

La elaboración y presentación de alternativas realistas es pues tarea difícil ante el problema orgánico y esencial de la cultura y la educación colombiana. Este proceso apenas comienza y de él depende construir un modelo de universidad que supere el esquema recurrente de una agencia estatal o privada rentable y manipulable ideológica, política y económicamente.

Este documento pretende entonces presentar un primer estudio diagnóstico como un aporte al debate en torno a la Educación Superior Indígena.

## **AGRADECIMIENTOS**

**A**

**IESALC-UNESCO,  
UNIVERSIDAD SAN BUENAVENTURA  
ORGANIZACIONES INDÍGENAS:  
ORIVAC, CRIDEC, OIA, WAYA WAYUU,  
INSTITUCIONES EDUCATIVAS,  
MUNICIPIOS  
Y A TODAS LAS PERSONAS QUE DE UNA U OTRA FORMA  
COLABORARON PARA HACER POSIBLE ESTE  
ESTUDIO**

## I. Metodología

### Primera etapa

Para la elaboración de este estudio sobre educación superior indígena en Colombia inicialmente se revisó y ajustó la propuesta temática presentada por la UNESCO, incluyendo los ajustes que las organizaciones consideramos pertinentes. Luego en conjunto con la Universidad San Buenaventura se realizaron reuniones de concertación con diferentes delegados de las organizaciones regionales y la ONIC, acerca de cómo se iba a recoger y sistematizar la información.

Como resultados de las reuniones regionales y nacionales llevadas a cabo en Cali, Popayán y Medellín se definieron los siguientes mecanismos de trabajo, teniendo en cuenta los términos de referencia convenidos con la IESALC – UNESCO y las comunidades indígenas. Dentro de esta etapa de definición de lineamientos y metodología del estudio se realizó un encuentro nacional de estudiantes indígenas donde se trataron temáticas como: políticas de acceso, relación de los estudiantes y egresados con las comunidades, pertinencia curricular, problemáticas y la percepción frente al proceso de universidad indígena en contraste con las alternativas de educación superior tradicionales.

Inicialmente se ubicaron fuentes de información gubernamentales<sup>1</sup>, bibliográficas, de las universidades<sup>2</sup> y de las organizaciones indígenas<sup>3</sup>, a través de las cuales se podía hacer un balance histórico, social, lingüístico, cultural y general de la situación de educación superior en los pueblos indígenas de Colombia.

---

<sup>1</sup> DANE, INCORA, DNP, MEN, ICFES, ICETEX, MINISTERIO DEL INTERIOR, SECRETARIA DE EDUCACIÓN DEL CAUCA, SECRETARIAS DE EDUCACIÓN MUNICIPALES.

<sup>2</sup> Universidad Nacional de Colombia, Universidad Cooperativa de Colombia

<sup>3</sup> Organizaciones: CRIC, ORIVAC, CRIDEC, OIA, WAYA WAYU, COMUNIDADES PASTOS, CABILDOS Y/O AUTORIDADES TRADICIONALES

Debido a que el estudio requería la indagación directa a: las comunidades, autoridades indígenas, estudiantes y funcionarios de los establecimientos educativos, se elaboraron fichas estadísticas y guías de entrevistas. La aplicación de estos instrumentos y el desarrollo de los demás componentes de este estudio, debería ser llevado a cabo por cada una de las organizaciones regionales bajo la responsabilidad de los delegados participantes de estas reuniones. Así las cosas, se comprometieron a participar de este estudio: la OIA, el CRIC, la GONAWINDUA TAIRONA, la ORIVAC, los Pastos, el CRIDEC y la ONIC.

Por medio de las fichas presentadas en el anexo, se pretendía establecer los indicadores de *población indígena en relación a ingreso, egreso y deserción en educación básica, media y superior; principales modalidades de acceso y estudio*, incluyendo las propuestas en curso de las comunidades indígenas.

Los delegados de las reuniones definieron que además de la información cuantitativa proporcionada por las fichas, era necesario hacer un análisis cualitativo que permitiera mostrar el balance y evaluación de la educación superior indígena por parte de los cabildos, los estudiantes y las organizaciones, a través de sus proyectos o programas educativos. Con este fin se definió la aplicación de las guías de entrevistas dirigidas a tres sectores básicamente: a) Universidades, b) Autoridades, Cabildos y Organizaciones y c) Estudiantes de bachillerato y universitarios.

Teniendo en cuenta que el convenio ONIC – UNESCO planteaba un plazo de cuatro meses, se acordó prorrogar el estudio por un tiempo de 3 meses para terminar de recoger dicha información; y posteriormente sistematizarla para la presentación del informe final.

Es importante anotar las dificultades y los problemas que se presentaron en el desarrollo de la compilación y análisis de la información, y que en el transcurso del tiempo se tuvieron que ir resolviendo y adecuando, de acuerdo a las condiciones reales en las regiones.

Como principal dificultad podemos enunciar la limitación de tiempo. El período definido para este estudio fue demasiado corto para realizar un balance detallado de la educación superior en los 90 grupos étnicos de Colombia. Más aún, si se tiene en cuenta que gran parte de la



información, debía ser recogida directamente en los establecimientos educativos y en los resguardos y éstos se hallan diseminados en toda la geografía nacional.

La recolección de la información en los establecimientos educativos se dificultó, porque en todos los colegios y universidades a excepción de la universidad Nacional, no existe una categorización sobre el estudiantado indígena. Por otra parte, por razones políticas, algunas instituciones no quisieron suministrar ninguna información. En cuanto a los cabildos no cuentan con la información sistematizada al respecto.

Directamente enlazada a esta dificultad encontramos otra limitación, que es la falta de recursos humanos que pudieran ser destinados a este estudio. Dentro de las organizaciones no se podía contar de inmediato con personal dedicado específicamente a esta tarea, sobretodo en las regiones donde por las consecuencias del conflicto armado se hacia más dificultoso el acceso a los sitios, y además porque los recursos disponibles en las organizaciones debían de concentrarse en la atención de acciones humanitarias frente a casos urgentes.

Cabe notar también que debido a la escasez de recursos de financiación, no se logró acceder a todas la regiones del país, ni la eficiencia necesaria para terminar el estudio en el plazo convenido.

## Segunda Etapa

Se hizo un encuentro nacional de presentación de informes regionales, en donde debido a la limitación de datos, se definieron nuevos puntos de reflexión y se estableció hacer un nuevo esfuerzo para obtener una mayor información y mejor análisis de la misma. Se elaboraron cinco indicadores: a) estudiantes indígenas en educación superior (universitarios, técnicos, tecnológicos, licenciados, normalistas y programas propios), b) tasa de deserción en educación superior indígena, c) Contraste entre educación superior nacional y educación indígena, d) mecanismos de financiación, e) Retorno y no retorno de los egresados de programas de educación superior a las comunidades.

Luego de tres semanas de complementación y análisis ante la insuficiente información, se determinó trabajar a través de muestras representativas de las etnias Yanacona, Wayú, Nasa (paeces Valle y Cauca), Embera-Chamí, Embera Catío, Guambianos, Embera, Tule, Zenú (Antioquia) Coconucos, Totoroes, Eperaras y Ambalueños; considerándolas como las más relevantes para exponer un panorama de la situación de la educación superior de los pueblos indígenas del país. En este marco se elaboró un muestreo de tasas porcentuales por mil y análisis de casos que permitieran fundamentar el diagnóstico cualitativo y cuantitativo por parte de los expertos indígenas de este equipo de trabajo.

## **II. ANTECEDENTES Y MARCO DE REFERENCIA DE LA SITUACIÓN DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS**

### **2.1 Población y territorio**

A lo largo y ancho de nuestro territorio colombiano, vivimos 83 pueblos indígenas, los cuales aún conservamos 65 lenguas autóctonas (ver anexo No. 1) y entidades territoriales conocidas generalmente como resguardos<sup>4</sup> y/o reservas que ocupan cerca del 30% de la extensión territorial de Colombia. Igualmente poseemos sistemas de organización social y política que se manifiestan en la vivencia de formas de autoridad y jurisdicción propias, sistemas cosmogónicos y formas específicas de comprensión e interpretación de nuestras realidades, sistemas económicos y tecnológicos que se fundamentan en principios de comunitariedad, equidad y autogestión. En todos ellos existe estrecha relación con la naturaleza y una alta valoración de la misma.

Nos reconocemos diversos y las costumbres y factores que nos diferencian, los entendemos como un valioso aporte al patrimonio cultural del universo.

Somos, según el Censo Nacional del Dane de 1993, con proyección a 2001 (Arango Raúl, Sánchez Enrique), 785.356 personas que tienen presencia en 32 departamentos del país, distribuidos en cinco grandes macro regiones: Amazonía, Orinoquía, Centro Oriente, Occidente y Costa Atlántica.

---

<sup>4</sup> Resguardo, es una institución legal y sociopolítica de origen colonial y de carácter público especial, conformado por una comunidad indígena que con un título de propiedad comunitaria posee su territorio y se rige para el manejo de éste. En su ámbito interno el resguardo se rige por una organización ajustada al fuero indígena, es decir con pautas y tradiciones culturales propias.

Cuadro No. 1

## PUEBLOS INDÍGENAS DE COLOMBIA

Cód.	Nombre del Grupo Étnico	Población	% Pob. Total	Área -Has.-	% Área Total
AC	ACHAGUA (ajagua, axagua)	283	0,036	3.318	0,0108
AM	AMORÚA (wipiwe)	178	0,0227	94.670	0,3069
AD	ANDOKE (andoque, cha'oje, businka)	597	0,076	57.900	0,1877
AR	ARHUACO (ijka, bítukua, ika, arauco)	14.799	1,8844	196.028	1,88
AW	AWA (cuaiker, cuaiquer)	15.364	1,9563	252.318	0,818
BA	BARA (wai maja, posanga-mira)	109	0,0139	0	0
BS	BARASANA (barasano, banera yae, hanera oka)	2.008	0,2557	0	0
BI	BARÍ (motilón, barira, dobocubi, cunausaya)	3.617	0,4606	122.200	0,3962
BT	BETOYE (jirarre) – NHLA-	800	0,1019	702	0,0023
BO	BORA (meamuyna)	701	0,0893	0	0
CÑ	CAÑAMOMO (Incluye San Lorenzo) * -NHLA-	26.083	3,3212	4.450	0,0144
CA	CARAPANA (karapana, moxdoa, muxtea, mi tea)	464	0,0591	0	0
CH	CHIMILA (Ete E'neka)	900	0,1146	379	0,0012
CI	CHIRICOA	173	0,022	0	0
CO	COCAMA (kokama)	792	0,1008	87.481	0,2836
CC	COCONUCO –NHLA-	6.767	0,8616	27.934	0,0906
KR	COREGUAJE (korebahu, coreguaje, coreguaxe)	2.212	0,2817	21.915	0,071
CN	COYAIMA-NATAGAIMA (pijao) –NHLA-	24.663	3,1404	22.753	0,0738
DE	DESANO (wira, kotedia, winá)	2.457	0,3129	265.179	0,8597
DJ	DUJOS * -NHLA-	98	0,0125	954	0,0031
EM	EMBERA	49.686	6,3266	944058	3,0606
EC	EMBERA CHAMÍ	5.511	0,7017	33.261	0,1078
EK	EMBERA KATIO	32.899	4,1891	643.004	2,0846
EP	EPERARA SIAPIDARA	651	0,0829	6.170	0,02
GU	GUAMBIANO (misag, huamimehab, silviano)	23.462	2,9874	23.694	0,0768
GA	GUANACA –NHLA-	723	0,0921	1.000	0,0032
GY	GUAYABERO (mitua, guayavero, cunimia)	1.118	0,1424	68.200	0,2211
HI	HITNU (macaguane, jitnu, macaguán, hutnun)	441	0,0562	5.029	0,0163
RB	INDÍGENAS RESIDENTES EN BOGOTÁ **	1.300	0,1655	0	0
IG	INGA (ingano)	19.079	2,4293	109.913	0,3563
KA	KAMĒNTSA (kamnsá, camas, sibundoy-gache)	4.773	0,6077	5.231	0,017
KJ	KARIJONA (carijona, carifuna, hianacoto-umaua, kaliohona)	307	0,0391	1.619.180	5,2494
KY	KAWIYARÍ (cabiyarí, kawiarí, kabiyarí)	311	0,0396	0	0
KF	COFAN (cofán)	877	0,1117	26.056	0,0845
KO	KOGUI (kággaba, cogui, kogi, koghi)	9.911	1,262	383.877	0
KU	KUBEO (paniwa, cubeo, cobewa, hipnwa, kaniwa)	6.647	0,8464	3.432.897	11,1294
KB	KUIBA (cuiba, wamone, chiricoa, maiben)	2.445	0,3113	1.599	0,0052
KP	KURRIPAKO –incluye baniva- (curripaco, kurripaco)	7.827	0,9966	3.616.357	11,7242
LE	LETUAMA (lituama, detuama)	705	0,0898	1.020.320	3,3079
MK	MAKAGUAJE (macaguaje, macaguaxe)	50	0,0064	0	0
MA	MAKUNA (sara, ide masa, buhagana, siroa, tsoloa)	1.009	0,1285	0	0
MG	MASIGUARE	416	0,053	0	0

Cód.	Nombre del Grupo Étnico	Población	% Pob. Total	Área -Has.-	% Área Total
MT	MATAPÍ (jupichiya)	220	0,028	0	0
MI	MIRAÑA (mirnha, miraya)	715	0,091	0	0
MS	MUISCA (chibcha) –NHLA-	1.859	0,2367	0	0
NA	NASA (páez, paez, nasa yuwe)	138.501	17,6354	401.065	1,3002
NO	NONUYA (nunuya)	228	0,029	59.840	0,194
NU	NUKAK (makú, macú wacará)	1.483	0,1888	954.480	3,0944
OC	OCAINA (okaina, orebe, diokaya)	137	0,0174	0	0
PT	PASTO (quillacinga, quillasinga) –NHLA-	69.789	8,8863	39.880	0,1293
PI	PIAPOCO (dzase, tzase, cuipaco, piapoko, wenéwika)	4.926	0,6272	424.970	1,3777
PR	PIAROA (dearuwa, wo'tihev, maco)	773	0,0984	181.188	0,5874
PY	PIRATAPUYO (parata-puyo, wai kana, uaikama, waikhna)	697	0,0887	303	0,001
PS	PISAMIRA (papiwa, pisatapuyo, wasona, wasina)	61	0,0078	0	0
PV	PUINAVE (puinabe, uaipi, guaipunare, wantyinht)	6.604	0,8409	4.012.183	13,0075
SA	SÁLIBA (sáliva)	1.929	0,2456	42.682	0,1384
SE	SENÚ -NHLA-	34.566	4,4013	11.963	0,0388
SK	SICUANI (JIVE) (guahibo, guajibo)	23.006	2,9294	2.400.329	7,7818
SI	SIONA (ganteyabain, ganteya, ceona, zeona, koka kanú)	734	0,0935	13.127	0,0426
SR	SIRIANO (sura masa, cirnga, chiranga, si-ra)	749	0,0954	0	0
TW	TAIWANO (tajuano, eduria, taiunano)	22	0,0028	0	0
TN	TANIMUKA (ufaina, tanimuca, tanimboka, ohañara, opaima)	1.247	0,1588	0	0
TA	TARIANO (tariana)	445	0,0567	0	0
TT	TATUYO (juna maja, pamoá, tatutapuyo, sina, sura)	331	0,0421	0	0
TI	TIKUNA (ticuna, tukuna)	7.102	0,9043	276.645	0,8969
TO	TOTORÓ -NHLA-	4.130	0,5259	3.406	0,011
TS	TSIRIPU (mariposo, siripu)	163	0,0208	0	0
TU	TUCANO (desea, dasea, tukano, yepa masa)	6.996	0,8908	576.655	1,8695
TL	TULE (kuna, tulemala, bayano, yule, caribe-kuna)	1.231	0,1567	10.298	0,0334
TY	TUYUKA (dojkapuara)	642	0,0817	0	0
UI	UITOTO (witoto, huitoto, murui, muinane, mi-ka, mi-pode)	7.343	0,935	6.380.965	20,687
UW	U'WA (tunebo, uwua, lache)	7.231	0,9207	352.422	1,1425
WN	WANANO (guanano, katoria, uanano)	1.395	0,1776	38.750	0,1256
WU	WAUNAN (waunana, wounaan, noanamá, waumeu)	8.177	1,0412	189.452	0,6142
WA	WAYUU (guajiro, wayu, uáira, waiu)	149.827	19,0776	1.082.547	3,5096
WW	WIWA (arzario, guamaca, malayo, zanja, dumuna)	1.922	0,2447	209	0,0007
YG	YAGUA (ñihamwo, mishara)	297	0,0378	4.209	0,0136
YN	YANACONA -NHLA- (mitimae)	21.457	2,7321	43.098	0,1397
YA	YAUNA (kamejeya)	103	0,0131	0	0
YK	YUKO (yukpa, yuco)	3.651	0,4649	34.218	0,1109
YU	YUKUNA (yucuna, yukuna-mapapí)	550	0,07	212.320	0,6883
YR	YURI (carabayo, orojos)	217	0,0276	0	0
YT	YURUTI (wai jira masa, wadyana, wadzana, totsoca, waikana)	687	0,0875	0	0
	<b>TOTAL</b>	<b>785.356</b>		<b>30.845.231</b>	

**FUENTE:** Anexo 1, Guía Etnográfica de Colombia. Arango y Sánchez, Los Pueblos Indígenas de Colombia 1997. Dane, Estudio postcenso, actualizado a diciembre de 2001 con resguardos constituidos por el Incora.

La Dirección General de Asuntos Étnicos del Ministerio del Interior registra un total de 567 resguardos en el territorio nacional, con una extensión aproximada de 30.845.231 hectáreas, que albergan a una población de 67.503 familias.

En el ámbito regional, el panorama es el siguiente:

**Región Amazónica:** existen 88 resguardos, discriminados en tres departamentos: Putumayo (30), Caquetá (38 ) y Amazonas (28 ). Ocupan un área aproximada de 9.922.146 hectáreas.

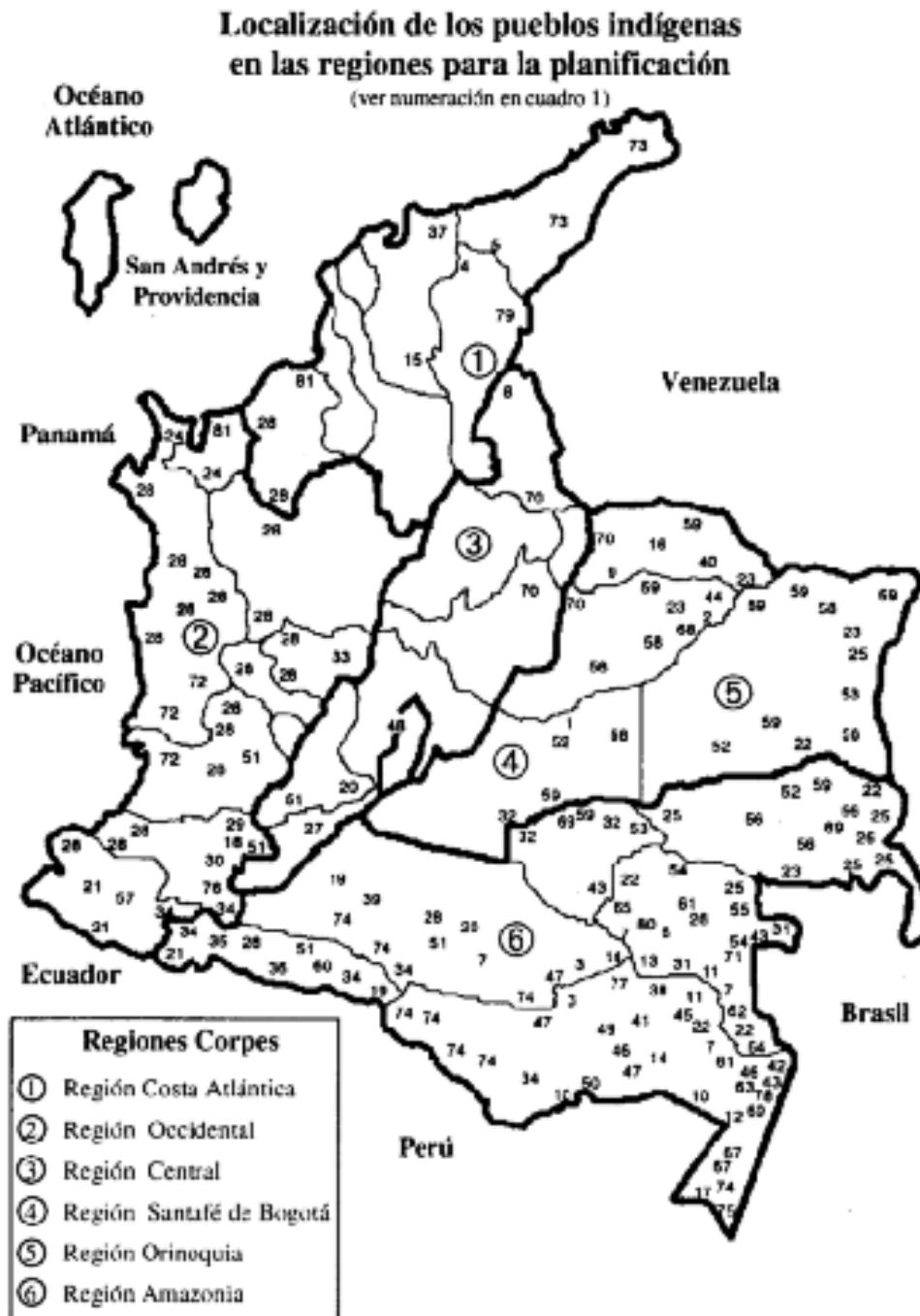
**Región Centro Oriente :** existen 104 resguardos, discriminados en los departamentos de Arauca (26), Boyacá (1), Casanare (8), Huila (5 ), Norte de Santander (2) y Tolima (62). Su extensión se calcula en 643.735 hectáreas.

**Región Norte:** existen 31 resguardos, así; en los departamentos de Atlántico (1), Cesar (7) Córdoba (3) , Guajira (17) y Magdalena (3). Ocupan un área de 1.828.515 hectáreas.

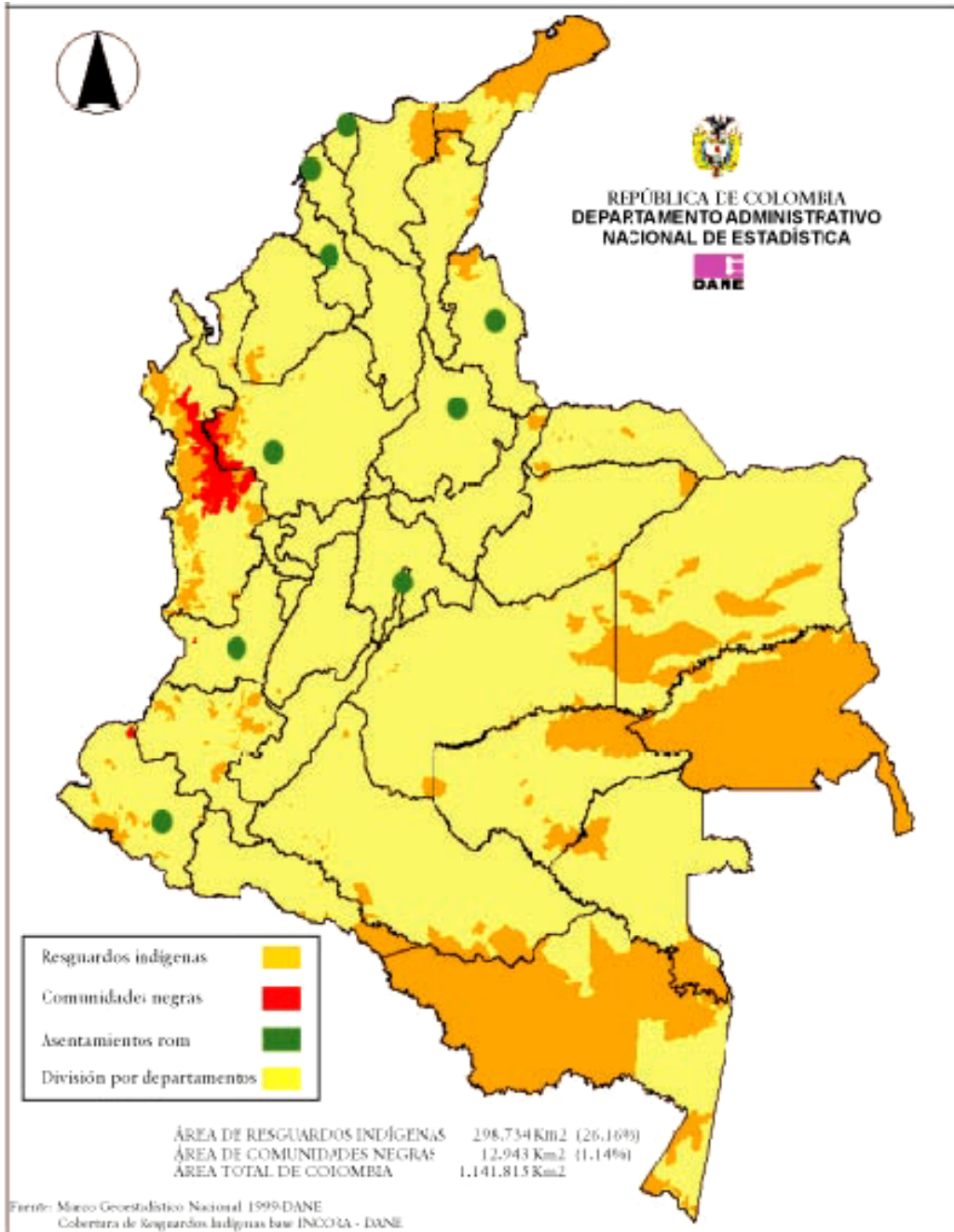
**Región Orinoquía:** se hallan 106 resguardos, distribuidos en los departamentos de Guainía (26), Guaviare (19 ), Meta (17), Vaupés (2) y Vichada (41).

**Macroregión Occidente:** existen 238 resguardos, ubicados en los departamentos de Antioquia (37), Caldas (3), Cauca (104), Chocó (36 ), Nariño (34), Quindío (5), Risaralda (4) y Valle del Cauca (17). Ocupan un área de 8.311.884 hectáreas.

## Mapa de distribución de los pueblos indígenas



## Mapa de distribución territorial de los grupos étnicos de Colombia





### **III. Análisis de contexto, problemas e implicaciones Socioculturales**

#### **3.1 Contexto territorial, social, político y cultural de la Educación superior desde los pueblos indígenas**

Los pueblos indígenas de Colombia, si bien poseemos una amplia extensión territorial representada en 30.845.231 hectáreas, según datos del DANE a Diciembre de 2001, estamos enfrentados a graves situaciones territoriales, que nos colocan en condición de poblaciones con alto grado de vulnerabilidad.

De los 83 grupos Indígenas que existen, 39 de ellos no alcanzan a más de 1000 miembros cada uno y otros 37 no sobrepasan las 30.000 personas. Esta realidad demuestra que muchos de ellos pueden desaparecer en poco tiempo, más cuando su baja densidad demográfica no les permite mantener y defender sus territorios, ante la arremetida de la colonización, como es el caso de las tierras bajas del Pacífico, o los territorios del Amazonas, por efectos del narcotráfico, transnacionales u otros actores interesados en invertir y/ o posesionarse en las tierras. De otro lado, la escasez de tierras productivas para los pueblos con mayor densidad poblacional, agudiza los problemas relacionados con la disponibilidad alimentaria, como es el caso de los pueblos andinos.

“Persiste el problema de salud que sigue diezmando a las comunidades. Enfermedades que se creían superadas como la tuberculosis, varicela, gripe entre otras, cobran vidas anualmente en las poblaciones indígenas. La aparición de la fiebre amarilla en 4 pueblos (Arhuacos, Wiwas, KanKuamos y Koguis) que habitan en la Sierra Nevada de Santa Marta, pone en alerta a las autoridades sanitarias, evidenciando la predisposición de estos grupos para contraer la epidemia en esta zona de alto riesgo.

Las autoridades y organizaciones indígenas sienten que afrontan esta problemática con desventaja ya que la desnutrición no permite brindar a las personas de las comunidades un buen sistema defensivo, lo que ha dejado al descubierto el pésimo cubrimiento de los servicios médicos. De igual forma, agrava este problema el temor que genera la presencia de los actores armados al impedir la entrada de vacunas, medicamentos y brigadas médicas a los territorios indígenas.

De otro lado, la salud de las comunidades y el ecosistema de los pueblos se han visto afectados por la fumigación de los cultivos de “uso ilícito” sin ningún control. Los productos químicos que se utilizan generan cambios genéticos, enfermedades epidemiológicas, muerte de la fauna y la flora. Además, agravan la seguridad alimentaria de los pueblos por el envenenamiento de sus productos.

La medicina tradicional ha sido reemplazada paulatinamente por las técnicas de la medicina occidental que no les permite enfrentar de una manera adecuada los problemas sanitarios, así como la mala o casi nula atención por parte del sistema de salud nacional. Así lo deja entrever el informe de Derechos Humanos, presentado por la ONIC, ante el relator especial de Pueblos Indígenas de la ONU, en Abril de 2004. .

De una u otra manera las comunidades indígenas nos vemos presionadas a asumir una forzada modernización, mediada por la incorporación violenta a la economía de mercado. Tenemos territorios ocupados por represas, oleoductos, corredores viales, cultivos de uso ilícito, exploraciones petroleras y mineras, grandes haciendas ganaderas, extensos cultivos de palma africana, Parques Nacionales – Naturales, empresas madereras y de explotación de los recursos, están afectando el entorno natural, lo que significa la pérdida de biodiversidad, reduciendo las fuentes básicas de la alimentación de las poblaciones, tal como sucede con la pesca y la caza entre los embera, o las comunidades de selva.

### **3.1.1. Situación de guerra una constante en nuestros territorios**

En los territorios de los Pueblos Indígenas se libra una dura guerra entre el gran capital (nacional y extranjero), el narcotráfico, la fuerza pública, los paramilitares y la guerrilla. Cada uno de estos actores de poder y armados en su propio nombre o en representación de otros, se disputan el control de los territorios indígenas, afectando de manera grave la autonomía de los pueblos. Los diversos sectores de poder, intentan captar a su favor la fortaleza organizativa de los pueblos indígenas, situación que agudiza aún más los conflictos colocando a las comunidades bajo el

influjo de los fuegos e influencias cruzadas. Muchos son los casos en que forzadamente se recluta a la población, para comprometerlos en guerras con las cuales no se está de acuerdo.

Esta situación afecta la seguridad de niños, ancianos, jóvenes y población general, trayendo como consecuencia el desplazamiento de sus territorios de origen.

La falta de oportunidades de trabajo, estudio, e incentivos para el mejoramiento de la calidad de vida se convierten en estímulo para que los niños y jóvenes sean cooptados por estos grupos al margen de la ley. Cabe anotar que muchos de ellos son obligados bajo presión de los mismos grupos armados a formar parte en este conflicto. Las niñas y jóvenes, soportan las peores consecuencias, por que además, son prostitutas, maltratadas y muchas de ellas obligadas a practicarse abortos o a asumir solas la responsabilidad de la crianza de los hijos. Esta situación la sufren muchas jóvenes y mujeres en distintos espacios geográficos y laborales de los territorios indígenas.

Las estadísticas del 2003, muestran que 3.500 indígenas han vivido en carne propia el desplazamiento generado por la violencia. Más de 130 indígenas han sido asesinados y son muchas las denuncias por la violación de las mujeres, el maltrato físico y verbal por parte de los actores armados. Además, se prohíbe el libre tránsito por nuestros territorios y la entrada de alimentos a las comunidades.

### **3.1.2 Las culturas testimonio de resistencia**

Es bastante difícil que la sociedad transforme su pensamiento respecto al reconocimiento y respeto de la diversidad cultural. Se olvida permanentemente que los pueblos indígenas poseemos unas formas específicas de pensamiento y acción a partir de las cuales se plantean formas alternativas de vida, que ha obligado a transformar visiones estáticas de los problemas, sobre todo en lo que tiene que ver con el desarrollo, medio ambiente y paz.

Los pueblos indígenas organizados en estos últimos 30 años, nos hemos constituido en activos actores sociales y políticos, reclamando nuestros derechos desde una posición de dignidad y

resistencia y no únicamente como grupos dominados o victimarios. La presencia indígena se ha vuelto indiscutible, toda vez que desde las diversas expresiones organizativas se han desarrollado acciones que fundamentan posicionamientos y propuestas alternativas. En este sentido se hace presencia en las negociaciones y discusiones de aspectos relacionados con la propiedad de la tierra, ordenamiento territorial, recursos naturales, conocimientos tradicionales, educación, salud, derechos humanos, políticas culturales económicas. Es desde la concepción colectiva que comportan las diversas culturas que se exige el replanteamiento de las políticas estatales y el reconocimiento de la sociedad tanto local como global. Esta injerencia se hace efectiva actualmente frente al Estado en las diversas mesas sectoriales de concertación y en relación a otros espacios nacionales e internacionales a través de la participación directa en eventos donde se definen políticas que afectan a las comunidades indígenas. Aún en espacios tan conflictivos como el electoral, se busca posicionar nuevas propuestas de comportamiento y acción política. Incluso ha implicado asumir cargos directos en algunas corporaciones públicas como consejos, alcaldías, gobernaciones, asambleas departamentales, cámara y congreso de la república.

Esto no significa que el Estado y la sociedad hayan reconocido plenamente nuestros derechos y que los planteamientos y políticas acogidas se cumplan. Es claro que persisten como venimos anotando graves problemas y conflictos.

Cabe mencionar en este campo la preocupante situación de debilitamiento y muerte cultural, toda vez que la tendencia a la homogenización es mucho más agresiva, dado el desarrollo tecnológico, el acelerado urbanismo, la vinculación al mercado, la falta de voluntad política y oportunidades para desarrollar procesos de protección y crecimiento de las culturas.

Muchos pueblos que se debaten ante situaciones de aniquilamiento físico, no alcanzan a ocuparse de l ejercicio y trascendencia de los valores espirituales siendo obligados a relegar sus prácticas culturales ante la inminencia de proteger su integridad física. Esto se manifiesta en la imposibilidad de identificación y vivencia de rituales, fiestas, mingas, trabajos artesanales, arquitectura y estética en general. En algunos casos ante el afán de prologar y proyectar su cultura en espacios a donde han sido desplazados, mecánicamente se han ido introduciendo prácticas que más que fortalecer las culturas, las deterioran.

Son significativos los esfuerzos que las comunidades hemos realizado para lograr el fortalecimiento de nuestras identidades culturales y promover condiciones de persistencia. Sin embargo, la escasa pertinencia de la educación a pesar de las insistentes exigencias comunitarias, el bajo nivel de cobertura de la educación formal en los territorios indígenas muy por debajo del promedio nacional, las condiciones precarias para asumir la investigación cultural y pedagógica que los procesos innovadores requieren, al igual que la carencia de recurso humano y financiamiento para la formación y capacitación docente, entre otros aspectos problemáticos, ponen en evidencia.

La realidad que aqueja no sólo a los indígenas, sino a la mayoría de la población colombiana.

En este marco, las organizaciones indígenas vienen proponiendo la consolidación de procesos educativos formales y cotidianos que potencien la formación de recurso humano, con visiones abiertas, creativas y dinámicas, encaminadas a la comprensión y transformación de nuestras conflictivas realidades socioculturales. En este contexto la educación superior juega un papel determinante.

***“Hemos recuperado parte de nuestro territorio, sin embargo nos han expropiado el manejo del tiempo y con él la posibilidad de definir nuestros propios modelos de desarrollo, con los cuales esperamos aportarle a la humanidad nuevas formas de entender el mundo y conservar la vida. Para nosotros el territorio es la base, pero aún nos falta recuperar y consolidar los elementos culturales contenidos en el idioma que nos permite entendernos y comunicarnos con la madre tierra. La vigencia social del idioma asegura para nosotros la mayor calidad de vida en el territorio. Por eso pensamos la educación formal como un complemento de la educación que hemos brindado y seguimos brindando a nuestra semilla de gente, a nuestros niños, para que puedan crecer, florecer, reproducirse, aportar y morir en los territorios que nuestros ancestros cuidaron para nosotros”***( Informe Relatora por el Derecho a la Educación. Diciembre 2003) .

### **3.1.3 Nuestras lenguas originarias en permanente situación de muerte y renacimiento**

La diversidad cultural y lingüística fue una de las primeras novedades encontradas por los españoles en nuestro país. Esta situación dificultó la comunicación y los obligó a formar intérpretes para poder mínimamente entenderse con los habitantes de este territorio.

Esta riqueza de lenguas se fue constituyendo progresivamente en un obstáculo para los conquistadores españoles quienes aún con cantidad de interpretes no lograban resolver el problema de la falta de entendimiento y comunicación. Es entonces Jiménez de Quesada quien empieza a pensar en la necesidad de unificar lingüísticamente el país. En 1550, fray Jerónimo de San Miguel escribió al rey comunicándole que el problema lingüístico retardaba la evangelización de los indios, pues “en cincuenta leguas hay seis o siete lenguas”.

Más adelante, el mismo Fray Pedro Simón insinúa la necesidad de unificar el país mediante la imposición de la lengua castellana como medio para superar la problemática de la comunicación entre lenguas diversas. Incluso se elaboraron clasificaciones de muchas de ellas, tendientes a eliminar de cierta manera la compleja diversidad.

La visión etnocentrista de los españoles, no permitió el reconocimiento de las lenguas como una riqueza, valores y componente esencial de la vida de nuestros pueblos. Su preocupación se da frente al obstáculo que ellas representan para la conquista. Esta posición estaba orientada al logro de uno de los propósitos de la Corona Española como era la expansión la doctrina cristiana, la cual era imposible hacerla sin el concurso de la lengua española. Fernando el católico sancionó la primera norma jurídica encaminada a la castellanización de los indígenas. En 1516, es refrendada por el cardenal Cisneros, regente de España. En 1550 Maximiliano y la reina gobernadora, por Cédula del 7 de junio, ordenaron a las autoridades en América que dispusieran los medios necesarios para que los naturales aprendieran la lengua castellana, encargando de esta enseñanza a las Ordenes religiosas de Santo Domingo, San Francisco y San Agustín “Que se les enseñase nuestra lengua castellana (a los indígenas) porque sabida ésta con más facilidad podrían ser adoctrinados en las cosas del Santo Evangelio y conseguir todo lo que conviene para su manera de vivir”.

Ante la negativa inicial de los pueblos de aprender el castellano y la resistencia a la penetración extranjera, hubo cierta sensibilización al desarrollo de grados de bilingüismo. En 1616 el Rey Felipe ordena: “Que los curas misioneros sepan la lengua de los indios que han de adoctrinar y administrar” (Dane Pag. 51).

Una vez allanada la dificultad inicial de penetración territorial, la presión social y política fue cada vez mayor en torno a lograr la unidad lingüística en diversas regiones del país a partir del uso del castellano.

Un argumento a favor de la unificación lingüística era “considerar que los idiomas indígenas carecían de las palabras necesarias y adecuadas para traducir los misterios de la fe, situación que podría conducir fácilmente a grandes y graves errores doctrinales”. Fue Carlos III, quien quiso de manera radical resolver el problema y sancionó el 10 de mayo de 1770 la Real Cédula por la que prohibió totalmente el empleo de los idiomas nativos e hizo imperativo el uso del castellano. Entre otros argumentos utilizados estaba la supuesta dificultad política y administrativa generada por la utilización de las lenguas indígenas y la necesidad de la enseñanza del idioma imperial en los territorios americanos. Así, entonces, el grado de hispanización de los indígenas era cada vez mayor, muchas de ellas terminaron desapareciendo y el castellano se impuso como lengua común, salvo en algunas comunidades marginadas social y económicamente.

De todos modos, los intentos por lograr un acercamiento a las lenguas indígenas estaban claramente orientados a lograr la asimilación y el tránsito a la cultura nacional“. En general el empleo de las lenguas indígenas por los agentes de aculturación durante casi más de la mitad del presente siglo, con excepciones honrosas, fue empleado para propiciar desde el Estado una “cultura nacional” con base en el castellano como medio esencial de comunicación e imposición de valores de la sociedad mayor. Esta situación afectó el prestigio, uso y valoración de nuestras lenguas. Factor que más tarde fuera agudizado con el desarrollo de la escuela formal integracionista. Aún hoy día, se consideran las lenguas propias como obstáculos para el proceso de aculturación hegemónica y se juzga a la reivindicación de derechos indígenas como contrarios al “desarrollo” y a la modernización del país.

Desde otro ángulo de la realidad de las lenguas en nuestro país, es necesario destacar que en el ámbito internacional, las Naciones Unidas, en la declaratoria sobre los derechos sociales, económicos y culturales, se reconoce a las minorías étnicas, religiosas o lingüísticas el derecho de mantener y proyectar su vida cultural y de emplear su propio idioma.

La convención de Ginebra de la OIT, en referencia a la lengua materna en la educación, señala:

- 1- Se deberá enseñar a los niños de dichas poblaciones a leer y escribir en su lengua materna, o, cuando ello no sea posible, en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo a que pertenezcan.
- 2- Deberán adoptarse, en la medida de lo posible, disposiciones adecuadas para preservar el idioma materno o la lengua vernácula
- 3- Se deberá asegurar la transición progresiva de la lengua materna o vernácula a la lengua nacional o a una de las lenguas oficiales del país.

Aunque en cierta medida esta disposición ha contribuido a generar un cambio en las actitudes del Estado y sus instituciones en materia de educación y las lenguas indígenas, aún se presentan situaciones prácticas de rechazo, discriminación o intencional desconocimiento de la realidad lingüística de la nación colombiana, argumentando que el estado no puede promover situaciones de desigualdad entre sus ciudadanos. En muchos casos el sentido de las acciones académicas a favor del uso de las lenguas en la educación, están enfocadas a servir de puentes hacia la transición de la lengua nacional, en este caso el castellano. En efecto son escasas las acciones del Estado para proteger y dinamizar el uso y valoración de las lenguas autóctonas.

Veamos esta realidad desde las 65 lenguas indígenas que hacen parte del patrimonio cultural de nuestro país.



**Cuadro No. 2**

**Situación de uso de las lenguas indígenas**

NÚMERO DE HABLANTES	NO. DE PUEBLOS	PUEBLOS
<p>Más de 50.000 hablantes</p>	<p>3</p>	<p>Wayúu Nasa o Paez Embera</p>
<p>Entre 10.000 y 50.000</p>	<p>8</p>	<p>Guahibo o Sikuani, Guambiano, Arhuaco o ica, inga, Tikuna contando los hablantes de Perú y Brasil, Tukano contando los hablantes de Brasil, Tule o Cuna contando los hablantes de Panamá, Piaroa contando los hablantes de Venezuela.</p>
<p>Entre 5000 y 10000</p>	<p>9</p>	<p>Cuaiquer o Awa, Kogui, Wanana, Puinabe, Uitoto, Curripaco contando los hablantes de Venezuela, Piapoco contando los hablantes de Venezuela, Yaruro más que todo presente en Venezuela, Yuko contando los hablantes de Venezuela I</p>
<p>Entre 1000 y 5000</p>	<p>11</p>	<p>Tunebo o uwa, Kubeo, Kamëntsá, Wiwa, Barí, Cofán, Kuiba, Coreguaje, Sáliba, Guayabero, Yagua contando los hablantes de Perú.</p>

NÚMERO DE HABLANTES	NO. DE PUEBLOS	PUEBLOS
Menos de 1000 hablantes	34	Totoró, Barasana, Desano, Wanano, Piratapuyo, Achagua, Andoque, Bara, Bora, Kawayarí, Carapana, Karijona, Chimila, Cocama, Hitnú, Makuna, Cagua, Nukak, Jupda, Yuhup, Miraña, Muinane, Nonuya, Ocaina, Pisamira, Siona, Siriano, Tanimuka, Tariano, Tatuyo, Tinigua, Tuyuca, yucuna, Yurutí.

Fuente: Jon Landaburo, CCELA

**Cuadro No.3**  
**Lenguas indígenas de Colombia en riesgo**

CATEGORÍA	LENGUAS
En peligro potencial	Barasano, Carapana, Desano, Wanano, Piratapuyo, Bara, Macuna, Cagua, Siriano, Tanimuka, Tatuyo, Tuyuca, Yucuna, Yurutí.
En peligro	Coreguaje, Sáliba, Guayabero, Achagua, Andoque, Bora, Cawayarí, Hitnú, Miraña, Muinane. Ocaina.
En serio peligro	Chimila, Cocama, Nukak, Siona,
Moribunda	Tinigua – 2 hablantes Nonuya – 3 hablantes Carijona – Más o menos 30 hablantes pasivos Totoró- 4 halantes activos y 50 hablantes pasivos, Pisamira más o menos 25 hablantes.

Fuente: Jon Landaburu, CCELA.

En algunos casos las lenguas se mantienen vivas, pero están sometidas a múltiples factores de debilitamiento, situación que los pueblos organizadamente vienen controlando en función de garantizar su existencia. En el Amazonas el multilingüismo es corriente por los lazos y alianzas matrimoniales establecidos entre los diferentes pueblos indígenas.

En otros casos si bien las lenguas están vivas, su uso es marginal.

Se viven serios problemas de valoración y uso de la lengua entre los jóvenes, según ponencia presentada por Colombia en el Primer Congreso de Educación Intercultural Bilingüe, en Guatemala, en Septiembre de 1996, el 60% de la población joven uitoto no habla la lengua, entre los bora y los ocaima llegan hasta el 60 y 90%. Esta misma situación se vive en poblaciones jóvenes de muchos otros pueblos.

Existe un franco debilitamiento de la comunicación entre jóvenes y mayores, consecuencia de los acentuados procesos de desestructuración cultural. El establecimiento de misiones religiosas, escuelas e internados implantados para la civilización de los pueblos, han jugado un papel nefasto para la vida de nuestras lenguas originarias. Experiencias como las del Instituto Lingüística de verano, y otras misiones religiosas, actuaron más en detrimento que en su conservación. Al centrar su acción en la traducción de la Biblia y propender por el reemplazo de los valores autóctonos, por los cristianos, la autoestima y el prestigio cultural cobran un fuerte impacto manifestado en la actitud de vergüenza y rechazo a los elementos que se consideran son la causa de la discriminación. Aunque esta situación ha cambiado de cierta manera debido a la acción política del movimiento indígena y al reconocimiento del plurilingüismo y multiculturalidad de nuestro país, no existen las condiciones para garantizar la pervivencia de nuestras lenguas. A pesar de que en Colombia las lenguas indígenas son oficiales en sus respectivos territorios, esta prerrogativa no se cumple. No existen mecanismos adecuados que viabilicen la educación bilingüe o multilingüe, en los niveles de básica y menos en los de Educación Superior. Las experiencias más significativas en este campo son lideradas por las organizaciones étnicas con autogestión.

Existen además, grupos con fuertes procesos de asimilación y por ende han perdido sus respectivas lenguas autóctonas. Son los pastos, los pijao, yanaconas, kokonucos, Zenúes. Pero conservan otros elementos que los caracterizan culturalmente como sus cabildos, su tradición oral, ritualidad, cosmogonía. Ellos mismos en la actualidad asumen procesos de revitalización cultural, incluyendo la recuperación de sus lenguas originarias, tal es el caso de los yanaconas del sur del Cauca, que se interesan y han delegado personas de su comunidad para reaprender la lengua quechua.

Sin duda la pérdida de la lengua, o el uso marginal de la misma es un factor que dificulta la consolidación de los procesos educativos indígenas. Las organizaciones indígenas al asumir la protección y defensa de las lenguas originarias, están pensando en la gran potencialidad que éstas comportan para el desarrollo del pensamiento, para proveer a las nuevas generaciones de recursos y formas apropiadas de aprendizaje, para la comunicación más íntima y profunda entre su gente. Partimos del hecho de que ninguna lengua es arbitraria, ellas constituyen formas de ser, pensar y sentir la vida. Nuestros mayores han puesto un gran empeño en aconsejarnos y promover la educación propia, porque saben que un principio central de nuestra vida cultural, es el uso oral y escrito de nuestras lenguas originarias.

Para ilustrar mejor esta situación recurrimos a este planteamiento de María Trillos en su reciente libro *Pasión y Vida de las Lenguas Indígenas Colombianas*. “Las relaciones lingüísticas que se dan en Colombia, producen casos tan interesantes como los siguientes: En la Sierra Nevada de Santa Martha, los koguis siguen sus ritos religiosos en teyuan, pactan alianzas con los wiwas en demana; en español establecen estrategias de convivencia con los campesinos y en familia se comunican en koguian. En el Vaupés, un individuo escoge pareja en un grupo de habla diferente a la suya, en la maloca interactúa en diferentes lenguas, reserva el tukano para las transacciones comerciales, utiliza el español y el portugués en las interacciones con colombianos y brasileros. En el archipiélago de San Andrés los raizales expresan el amor y los afectos en creol, en el templo bautista oran en inglés, en estas dos lenguas suelen relacionarse con sus parientes culturales desde Portobelo a Bluefield, en español hablan con los representantes del Estado Colombiano.

Investigaciones desarrolladas por equipos de Lingüistas durante 20 años, demuestran que las lenguas amerindias y criollas son sistemas complejos, sofisticadas creaciones colectivas del espíritu colombiano; que siendo lo más vivo de la cultura colombiana, pueden morir en cantidades impresionantes si no se trabaja pronto y efectivamente por su conservación, que estamos adportas de una nueva extinción masiva de parecidas proporciones a la que se originó con el contacto de lenguas ocurrido a la llegada de los europeos”.

Entidades como el Comité Colombiano de Estudios de Lenguas Aborígenes de la Universidad de los Andes, y con el auspicio del Centro Nacional de Investigaciones Científicas de Francia en cabeza de Jon Landaburu, ha sido un aporte fundamental en los procesos de protección rescate, descripción sistemática de las lenguas aborígenes colombianas. Mas de 30 de las lenguas del país han sido estudiadas, la maestría en etnolingüística en sus tres promociones formó a un nutrido grupo de profesionales, entre ellos lingüistas indígenas articulados a sus Programas de Educación Bilingüe.

Los espacios de educación superior, aun no contemplan la educación bilingüe, como política de enseñanza aprendizaje. Es desde los programas diseñados por las propias organizaciones que se vienen impulsando la investigación y el desarrollo de las lenguas a través de la práctica pedagógica. Licenciaturas como la de Pedagogía Comunitaria, programa impulsado por el Consejo Regional Indígena del Cauca, tiene entre uno de sus ejes fundamentales el eje de Comunicación y Lenguaje en las dos lenguas (indígena y castellano).

### **3.1.4 La educación una estrategia para la revitalización cultural**

Aun cuando en el ideario inicial de las organizaciones indígenas existe una evidente preocupación por una educación que defienda la cultura y la lengua, sólo es hasta finales de la década del setenta y mitad de los ochenta que se inician programas de educación bilingüe, algunos controlados por estas organizaciones, y otros bajo la tutela de grupos religiosos. Con la creación de programas de educación bilingüe, el interés del movimiento indígena es el de tener una educación que se fundamente desde las raíces culturales de cada pueblo, que enfatice en las costumbres, la historia propia, la enseñanza de la lengua, en el conocimiento y comprensión de los problemas y necesidades entre ellas la interacción armónica con otras culturas por parte de

los mismos actores involucrados; acciones que se pueden resumir en la idea de una educación propia. Se hace referencia a una enseñanza en la cual la lengua debía reflejar la realidad cultural de la comunidad: sus mitos ancestrales, sus valores artísticos, su conocimiento técnico, su saber sobre el medio ambiente en que habita, sus costumbres e historia, ello implicaba la vinculación de las lenguas indígenas a las escuelas.

De esta forma inicialmente para el CRIC en el Cauca, se trata de una educación bilingüe, así como para la OREWA en el Chocó, el UNUMA en los Llanos, el CRIVA en el Meta, la OIA, en Antioquia, regionales que empiezan también a crear programas de Educación como uno de sus ejes programáticos. Uno de los referentes principales fue la lucha de la comunidad arhuaca que de tiempo atrás también había iniciado su proceso de replanteamiento educativo.

Las nacientes organizaciones y sus respectivos programas de educación fueron configurando un proceso de replanteamiento de la educación escolarizada, denotándose un creciente interés por que la educación sea orientada desde los mismos pueblos. Para apoyar estos procesos y en el marco de la cualificación de la educación, el MEN por Resolución 3454 de 1984, crea el Programa de Etnoeducación, dando paso al desarrollo de nuevas normas interpretando las necesidades y exigencias de las comunidades soportadas desde sus experiencias. El Decreto 85 de 1980, exime de requisitos académicos a los docentes que laboren en comunidades indígenas, la Resolución 4589 de 1986 faculta a los Centros Experimentales Pilotos para otorgar el título de docentes a maestros indígenas en ejercicio, además de otras normas que dan tratamiento especial al tratamiento educativo, como el de eximir los requisitos formales para directivos.

Esta normatividad fue acogida por las diversas organizaciones, iniciando procesos concertados entre el Ministerio de Educación los CEPs, y los programas de Educación Bilingüe de las organizaciones para la profesionalización de los docentes. Proceso que aunque desarrollado con diversos niveles de articulación cultural y organizativa, generó una dinámica que poco a poco fue consolidando la política etnoeducativa.

Este espacio ocupó el quehacer más significativo respecto a educación indígena, durante los años de 1986 y 1999, al dedicarlos a la formación docente, implementando la educación comunitaria, intercultural, bilingüe, y a partir de una metodología que tiene como eje central la investigación. Para las organizaciones que asumieron la tarea de ser formadoras de docentes, este

periodo permitió la cualificación de su recurso humano, tanto como diseñador y orientador de la dinámica pedagógica, como responsable de los procesos organizativos y administrativos que demandaban las diversas promociones de profesionalización en curso. Aunque no se poseen estadísticas precisas de los docentes profesionalizados y titulados como bachiller con énfasis en Etnoeducación, se estima que cerca de 1000 indígenas fueron formados por esta modalidad. Para el caso del Cauca por ejemplo, fueron más de 300 los docentes profesionalizados, cuyo proceso fue coordinado por el CRIC en convenio con la Normal Nacional de Varones de Popayán, y la Normal Nacional de la Vega.

Estos procesos formativos dieron base a nivel nacional, para el diseño de las licenciaturas en Etnoeducación, y la continuidad de programas para profundizar en la formación pedagógica de los docentes, toda vez que la profesionalización a nivel de formación media dejara muchas carencias debido a que la educación bilingüe e intercultural, en nuestro país es muy incipiente y exige procesos más amplios y profundos de investigación lingüística, pedagógica y cultural.

De otro lado se fue avanzando en la configuración de la propuesta educativa, cada vez proyectándose a niveles más amplios y participativos. Se realizan conjuntamente con el MEN, seminarios, encuentros, mesas y espacios de concertación que dieron dinamismo a los procesos etnoeducativos. Las muchas reestructuraciones del MEN, en los últimos tiempos debilitaron ostensiblemente la etnoeducación, hasta tal punto que en la actualidad la dirección que se contaba desde 1991, quedó a reducida en la dirección de poblaciones.

Sin embargo, es necesario reconocer que desde las organizaciones se fueron dando diversos desarrollos. Es así como la preocupación e intención de asumir la educación superior, cobra importancia desde tiempos atrás, sobre todo en relación al diseño e implementación de los Planes y proyectos de vida. Es desde 1987, donde se va perfilando la necesidad de abordar la formación indígena en el marco de lo universitario. Hacia 1999, se retoma la idea de fundamentar una universidad indígena.

## **IV. Análisis de las políticas de educación superior para la Población indígena**

### **4.1 Desarrollo histórico de la educación superior en Colombia**

Hacemos un recorrido muy general de la historia de la universidad en nuestro país, considerando tres periodos diferenciados por sus características sociales, que nos proporcionan elementos básicos para comprender el funcionamiento de la universidad en la época actual, factor que consideramos fundamental para entender y orientar el proceso de la educación superior indígena.

#### **4.1.1 Periodo Colonial**

La época colonial caracterizada de una parte, por la iglesia dispersa en distintas órdenes religiosas, que reciben en su seno a hombres y mujeres, pero los mantienen en condiciones de dominio y de otra parte, por los expedicionarios que se adentran en los territorios colombianos, estableciendo ordenamientos sociales diferentes a los existentes.

Para los pueblos indígenas, la Colonia es una época de persecución, de sojuzgamiento y de muerte. En este contexto es importada la idea y la forma de la universidad española, por algunas de las órdenes religiosas que buscaban formar a sus miembros. Se inicia una pugna por esta iniciativa entre los jesuitas y los dominicos, además porque si la abrían como un establecimiento público, les permitiría contar con recursos del estado, es así como inicialmente obtienen un permiso del Papa para iniciar esta actividad,

“Se le entrega a dominicos y a jesuitas la facultad de dar grados, ambos establecimientos quedan reducidos a la categoría de Universidades particulares y menores cuyos grados solo son válidos en las indias Occidentales, son universidades privadas no públicas ni oficiales aunque con el privilegio de otorgar grados oficiales: es una especie de delegación de la corona...” (González, 1979)

Hagamos una breve reseña de las instituciones educativas fundadas en esta época, que son en realidad antecedentes de las que más adelante serían universidades:



“En 1605 Fray Bartolomé Lobo Guerrero funda el colegio de seminario de San Bartolomé, en 1612 la compañía de Jesús funda la pontificia Universidad Javeriana, para la cual Felipe IV emite una Cédula Real. En 1615 obtiene licencia el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario que es inaugurado el 18 de diciembre de 1653 bajo el auspicio de Fray Cristóbal de Torres”.

“En la universidad colonial se enseñaban la teología, las instituciones canónicas, la jurisprudencia, la medicina y las artes... la aspiración de sus fundadores era lograr en sus educandos un pleno acercamiento ideológico a Dios y al Imperio”. (Suescúm, 1994)

En contraste a esta situación surge la empresa iniciada por José Celestino Mutis, que en 1783, con el apoyo del Arzobispo Virrey Mécía de La Zerda inician la Expedición Botánica, con la que a juicio de muchos

“Lo que sucedía en verdad era la fundación de la primera universidad Americana...

Las verdades de la nueva universidad ya no venían disecadas en los textos infalibles sino que andaban vivas en la naturaleza y había que descubrirlas. Aquí nació el desarrollo de nuestra investigación científica, el nacimiento de la conciencia nacionalista el descubrimiento de nuestro extraordinario país... lo que hizo Mutis fue la nueva universidad: sus objetivos fueron el conocimiento sistemático del universo en que vivimos a través de la libre investigación... los estudiantes no eran repetidores de verdades importadas del imperio, sino descubridores de su verdad Americana. Los pintores no retrataban nobles, dibujaban la quina y el guaco. Los escritores dejaron de fabricar alabanzas y se encargaron de la difusión y extensión cultural de la nueva universidad...”. (Suescúm,1994)

#### **4.1.2. Periodo republicano**

El naciente Estado al que da lugar la lucha de independencia de la Corona, no contaba con alternativas verdaderamente estructuradas, solo disponía de recursos legales para enfrentarse a la estructura colonial, la que a su vez encontró mecanismos para seguir viva a pesar de los textos legales, dejándolos de lado y mostrando su solidez en las costumbres y cotidianidad de las gentes. Sin embargo Santander durante su gobierno puso en marcha otros mecanismos, como la expropiación de conventos para abrir allí las nuevas facultades y colegios; destinó recursos del naciente estado para alimentar las nuevas universidades que debían servir para su construcción ideológica y política. En 1825 reemplaza la vieja universidad española latinista y teológica por la

entonces moderna universidad liberal y racionalista de Inglaterra o Francia, orientada por las ideas de: Bentham, Constant- Lepage y Watel.

Luego viene la reforma conservadora de Ospina Rodríguez (1842-1844), que se fundamenta en tres ideas esenciales:

“Sujetar a los alumnos a una severa disciplina en costumbres, moralidad, estudio y grados académicos.

“Introducir el elemento religioso en la dirección de la política educativa.

“Introducir elementos conservadores como el derecho romano y proscribir materias consideradas peligrosas como la ciencia de la legislación constitucional y la táctica de las asambleas”. (González, 1979)

En la Colombia federalista y radical, el congreso, el 22 de septiembre de 1867, creó por la ley 66 la Universidad de los Estados Unidos de Colombia, con incidencia total en la orientación de los programas. La intencionalidad era progresivamente proporcionarle a la universidad el espíritu libertario y progresista radical; dándole el carácter de una escuela republicana.

De esta manera el estado radical entró no sólo a nombrar las directivas y los profesores, sino también a decidir sobre las orientaciones que se dieran en las cátedras. Pero ésta no pudo concretarse en los años siguientes.

En medio de la hegemonía conservadora y como respuesta a la desintegración de la Universidad estatal, en 1886, el radical Nicolás Pinzón funda el Externado de Colombia. El objetivo de esta universidad privada es servir de escuela republicana, como un acto de oposición ideológica al movimiento de la Regeneración.

La constitución de 1886 y el concordato de 1887 imprimen carácter católico a la educación pública, a través de reconocimientos tales como: la libertad e independencia para actuar, la facultad de poseer bienes (que habían perdido durante el gobierno radical), los efectos civiles otorgados al matrimonio católico, la existencia (nuevamente) de órdenes religiosas, con lo que la universidad Nacional pierde autonomía, por ejemplo cada facultad se convierte en una

dependencia del Ministerio de Educación, lo cual tiene efectos en su relación con el sector oficial y con las políticas de partido que ellas representan.

“Con la ley 39 de 1903 sobre instrucción pública la universidad vuelve a ser absolutamente profesionalista, se enclaustra otra vez, sin preocuparse por la suerte del país en que vive. Tampoco hace investigación científica...la universidad no tiene ninguna mística no esta alentada ni impulsada por ninguna misión, solo cumple rutinariamente la tarea de adiestrar profesionales...a las facultades se las organiza separadamente, sin estar siquiera unidas a través de una burocracia común... sus directivas y sus cátedras están a disposición del gobierno”. (Suescúm, 1994)

Esta y la lucha entre las ideologías laica y religiosa, liberal y conservadora marcarán el camino de la universidad colombiana en los siguientes años.

#### **4.1.3 Periodo contemporáneo**

El cambio de gobierno de 1930, originado en movimientos reivindicativos populares, cuenta entre ellos la reforma universitaria. La ley 68 de 1935, organiza y reestructura la Universidad Nacional de Colombia. Sus planteamientos fundamentales se concretan en el carácter laico de la educación, la libertad de conciencia y la libertad de cultos. Establece un campus universitario en el que se concentran facultades dispersas y sus dependencias administrativas y le da personería jurídica única y un patrimonio propio. Se consolida como un cuerpo; establece una estructura administrativa y académica y la elección democrática de sus directivas.

Entre los años 1946 a 1957 se da un proceso de rápida creación de universidades privadas y con ello de un nuevo tipo de escenario universitario. De hecho la educación superior estaba poco desarrollada en Colombia; el sistema de educación superior solo vino a organizarse con la ley 80 de 1980.

En 1948 es fundada la universidad de los Andes, caracterizada por la selección rigurosa de los estudiantes y los altos costos de sus matrículas, que la ubican como una de las universidades de élite y pionera en la formación de tecnócratas en el país.

En 1950 se funda la universidad de Medellín, en 1951 la Gran Colombia, en 1952 la universidad de América, en 1954 la universidad de Jorge Tadeo Lozano, en 1955 la universidad Incca, en 1958 la universidad Santiago de Cali, y el Instituto de Economía Social y Cooperativa - INDESCO.

Para entonces el número de estudiantes universitarios no representaba el 1% de la matrícula de la educación primaria.

El Gobierno de Laureano Gómez, inicia un desmonte de la reforma educativa liberal, representado en la separación de la educación en el campo y en la ciudad y la primacía de esta última sobre la primera; además modifica la Ley 68 de 1935 a través del Decreto 3708 de 1950, con el cual desnaturaliza los procedimientos democráticos de elección de los distintos estamentos universitarios, ubicándolos como privilegios suprime los consejos y asambleas estudiantiles.

Posteriormente el Decreto 0136 de 1958, retorna el carácter confesional a la universidad y da asiento en las directivas a un representante de la Iglesia.

Ricardo Lucio Y Mariana Serrano nos dejan ver el siguiente panorama:

#### A) Universidades estatales:

##### 1. Nacionales

- Nacional de Bogotá, Medellín, Manizales y Palmira.
- Caldas
- Cauca
- Pedagógica de Bogotá
- Pedagógica y Tecnológica Tunja

##### 2. Departamentales

- Antioquia
- Atlántico
- Cartagena
- Distrital de Bogotá

- Industrial de Santander
- Nariño
- Tolima
- Valle

B) Universidades Privadas:

1. Confesionales

- Rosario, Bogotá
- Javeriana, Bogotá
- San Buenaventura, Bogotá
- Bolivariana, Medellín

2. No confesionales

- América, Bogotá
- Jorge Tadeo Lozano, Bogotá
- Los Andes, Bogotá
- Externado, Bogotá
- Gran Colombia, Bogotá
- Libre en Bogotá y Barranquilla
- Medellín
- Santiago de Cali”

En este panorama se posicionan tres actores fundamentales, el Estado, los estudiantes (en un primer momento organizados como movimiento) y los gremios universitarios y de profesores, cada uno con miradas e intereses específicos acerca de la universidad de la que hacen parte, pero indudablemente inmersos en un contexto sociopolítico que imprimió un sentido a la universidad en Colombia.

Durante los años que dura el *Frente Nacional* (1958-1974), cambia el sentido de las diferencias entre la Universidad Pública que se caracteriza como liberal, autónoma y no confesional, frente a la privada que se caracteriza por ser confesional, católica de élite y de absorción de demanda. A partir de allí, en la defensa de la universidad Pública intervienen diversos actores con intereses muy definidos.

De otra parte, la exclusión de sectores diferentes a los partidos tradicionales en la vida pública del estado, convierte a la universidad en espacio de expresión de éstos, en particular los provenientes de la clase media.

Asimismo, se considera como causa fundamental del subdesarrollo la falta de educación, decidiendo invertir en el sector de la educación superior, pero el sistema de la educación superior limita los beneficios a la universidad pública, dándole primacía a la universidad privada.

Para este período la tendencia modernizante se expresa en la conjunción de la universidad católica tradicional con el modelo de universidad norteamericana, esto debido a la ausencia de políticas trazadas desde el Estado. En la elaboración de políticas se proponen la convergencia de los factores de presión a la universidad como son: la iglesia, los gremios industriales y las fundaciones extranjeras.

Se expide por el gobierno el estatuto orgánico de la Universidad Nacional, Decreto 0136 de 1958, así como el Estatuto orgánico de las universidades departamentales, Decreto 0277 de 1958 (que da personería jurídica y autonomía para favorecer la cultura, la investigación y la formación profesional en las distintas regiones).

El movimiento estudiantil cada vez más participante y politizado se abandera de los temas de la libertad de enseñanza e investigación, autonomía universitaria, oposición a la dictadura y al militarismo, diferenciación de las actividades estudiantiles de las señaladas por la iglesia y por los partidos políticos.

El estatuto orgánico de la Universidad Nacional, es reformado por la Ley 65 de 1963, la cual tiene la particularidad de ser producto del movimiento estudiantil; además, consagra por vez primera la autonomía universitaria en términos administrativos, académicos y de desarrollo de los distintos programas, así como para la consolidación de seccionales regionales.

En 1964 es reconocido por la ley un sistema de educación superior (Decreto 1297), en la medida en que considera las universidades públicas, las privadas y las instituciones que no llegan a ser universidades. Así, son reconocidas un total de 25 universidades: 14 públicas y 11 privadas.

El Plan Básico de la educación superior en Colombia producido por los rectores de universidades en el año de 1968, marca los procesos de modernización de la universidad, que se concretan en la abierta intervención del capital extranjero, el planteamiento de procesos formativos apolíticos y no confesionales, así como en los cambios en la infraestructura universitaria para que se ajustara a la formación más técnica que el mismo Plan Básico identificó como la que requería la sociedad colombiana.

El tiempo comprendido entre 1970 y 1974, muestra luego de un auge del movimiento estudiantil, su decadencia por distintas razones en particular por la actitud represiva desplegada por el estado, en la medida en que la universidad pública estaría estrechamente ligada a la consolidación de grupos insurgentes como el ELN. Es así como en 1971 la reforma universitaria que consideraba un gobierno democrático para la universidad integrado por profesores y estudiantes, no pasó en el Congreso de la República cuando su ideólogo el ministro Galán renuncia. Luego se dieron fuertes embates desde las directivas universitarias, manifestadas principalmente en despidos masivos de profesores y estudiantes.

Los años comprendidos entre 1974 y la actualidad caracterizan a la universidad colombiana:

- ✦ Urbana, concentrándose en las grandes ciudades, debido principalmente a los fenómenos migratorios de las poblaciones, pero también debido a que no está pensada para sectores rurales.
- ✦ Creciente en número y en la diversidad de sus programas, proliferan las universidades, con distintos niveles en su calidad, aparecen nuevos programas como ofertas educativas, a la vez que se implementan horarios no convencionales como los nocturnos y para algunos programas las modalidades semipresenciales y a distancia. Es así como por ejemplo de un total de 104 universidades en 1975, aumentan a 188 en 1980, a 225 en 1985 y a 235 en 1988<sup>5</sup> y 275 a 2003.

---

<sup>5</sup> Estadísticas Icfes.

- ✦ Responsable de la cualificación profesional de la mano de obra requerida por los sectores económicos. Pero esta característica no es funcional en la medida en que cada vez crece más el número de profesionales desempleados. De otro lado, se identifican distintos niveles de calidad de la formación universitaria, que tienen que ver con la universidad, el respectivo programa y el grupo social al que pertenece el profesional.
- ✦ Cada vez más costosa y por tanto inaccesible a los sectores pobres de la población. Circunstancia que está ligada al origen de sus recursos, que en las universidades públicas proviene en un 80% del estado y en las universidades privadas en un 85% de las matrículas. La tendencia actual más fuerte es a privatizar este servicio educativo incrementando los costos de manera que solamente podrán acceder a este nivel de formación quienes cuenten con los recursos necesarios para sufragarlos, circunstancia que está directamente relacionada con la calidad de los procesos formativos, pues hay un número no despreciable de universidades privadas que a pesar de los altos costos de sus matrículas no ofrecen formación de calidad a sus estudiantes.

Este periodo nos muestra una irrupción creciente de la mujer en el sistema de la educación superior, aunque en las carreras que se consideran adecuadas para ésta, que corresponden a los campos de la educación, las ciencias sociales y la salud. En 1996, se estima que el 52.2% de las matrículas universitarias están en cabeza de mujeres (Educación superior y acreditación en los países miembros del Convenio Andrés Bello. Pág.42).

En la década de los noventa se plantea la política de ciencia y tecnología que acercó mucho más a la universidad con los gremios económicos; asimismo, se concreta la reforma al sistema de la educación superior con la Ley 30 de 1992, que plasma en sus disposiciones los planteamientos y expectativas de los sectores económicos y ajusta este nivel a las leyes del mercado, como consecuencia de lo cual flexibiliza los procedimientos de creación de instituciones del nivel universitario de carácter privado fortaleciéndolas frente a las de carácter público. Esta situación



da paso a una amplia gama de instituciones privadas en las que cada vez es mayor la población estudiantil, mientras disminuye en las universidades públicas.

En torno a una de las funciones de la universidad, como es la de investigación, es significativo el hecho de que las investigaciones están concentradas únicamente en cuatro universidades en el país, tres de ellas públicas (Nacional de Bogotá, Antioquia y Valle) y una privada (Los Andes), entre las cuales adelantan el 77% de la investigación, mientras el restante 33% se distribuye en el resto de universidades públicas y privadas.<sup>6</sup>

#### **4.1.4 Políticas de educación superior indígena en el país**

En 1.991 el Estado colombiano reconoce la diversidad étnica y cultural del país en la Constitución Nacional, este reconocimiento se traduce a su vez en unos derechos más específicos como son: el derecho a la autodeterminación de los pueblos, el derecho a la protección de las culturas, el uso y oficialidad de las lenguas, la enseñanza bilingüe, la educación en el respeto a la identidad, el acceso en igualdad de oportunidades a la investigación, la ciencia y la cultura (arts.:7,10,68,70).

La Constitución al consagrar el derecho a la educación dice: “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.

“La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente” (art. 67)

“Los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural” (art. 68)

---

<sup>6</sup> Confrontar datos en: Orozco, Luís Enrique y otros. ¿La Universidad a la Deriva? Bogotá. Tercer Mundo Editores. 1988. Pág.: 110.

“El Estado facilitará mecanismos financieros que hagan posible el acceso de todas las personas aptas a la educación superior” (art. 69)

“El Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional”.

“La cultura en sus diversas manifestaciones es fundamento de la nacionalidad. El Estado reconoce la igualdad y dignidad de todas las que conviven en el país. El Estado promoverá la investigación, la ciencia, el desarrollo y la difusión de los valores culturales de la nación. (art. 70)

Existe un marco normativo especial para la educación superior que se desprende de la Constitución Política de 1991 y que se desarrolla a través de la Ley 30 de 1992, conocida como la Ley de la Educación Superior ( ver anexo No. 2). Para las particularidades de las comunidades indígenas, esta ley aún no ha sido reglamentada.

Igualmente tiene injerencia en la política de Educación Superior, la Ley 115 de 1994, llamada Ley General de Educación; los decretos presidenciales que reglamentan dichas leyes y los acuerdos emitidos por el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), organismo creado por la Ley 30.

Dada la importancia de toda la normatividad que regula la educación para los pueblos indígenas, en función de su coherencia y continuidad hacemos una síntesis de las principales normas que inciden de manera significativa en los desarrollos educativos y son base de las exigencias planteadas por las respectivas organizaciones indígenas.

Una de las falencias de la política de Educación Superior respecto a la educación indígena en Colombia tiene que ver con la separación de los niveles en dos sistemas, el de Educación básica y Media y el de Educación Superior, dejando un vacío que no permite la continuidad y su adecuada articulación. Mientras que para la básica y media existen decretos reglamentarios que

permiten la realización de procesos desde criterios y enfoques coherentes con las realidades culturales, el sistema de educación superior, aun no ha contemplado en su desarrollo normativo la Etnoeducación, limitando su inserción en los contextos sociales y culturales, lo cual se manifiesta en la mínima pertinencia y en la escasa capacidad para dar respuestas efectivas a las diversas problemáticas que afrontamos.

Si bien, algunas universidades vienen implementando programas de Etnoeducación, destinados principalmente a la formación docente, muchos de ellos, aún no han logrado proyectarse como una política de desarrollo integral de los pueblos indígenas y por lo tanto son insuficientes para satisfacer las necesidades y exigencias de los mismos.

Dadas las condiciones y características de los procesos organizativos de los pueblos indígenas en Colombia, respecto a educación superior no existe aun un desarrollo correspondiente a las condiciones de autonomía. La participación de los mismos involucrados en la identificación de necesidades y construcción de propuestas y programas que permitan potenciar los saberes, valores y conocimientos tradicionales en un marco de intercambio universal, es un imperativo que toda política debe considerar.

Esta perspectiva ha acompañado a las comunidades indígenas en todo su proyecto educativo, de tal manera que desde hace más de 10 años viene fundamentado procesos de educación superior, como continuidad de las investigaciones que se adelantan para los niveles de básica y media. Las experiencias educativas promovidas por las organizaciones indígenas vienen generando experiencias desde las cuales se tienen referentes para los procesos de concertación y desarrollo pertinente de sus programas. La contribución a la clarificación de políticas de educación superior y a su implementación constituye una de las finalidades de la actual etapa de los procesos educativos.

En esta dinámica y en el marco de los derechos constitucionales vigentes (Artículo 246 y 330 de la Constitución Nacional), existen mandatos y resoluciones desde las autoridades tradicionales, tales como: Resolución del Congreso Nacional de Pueblos Indígenas, realizado en Diciembre del año 2000, en el resguardo Indígena de Cota Cundinamarca apoyando el proceso de constitución de una Universidad Indígena . Resolución de La Junta Directiva del CRIC, realizada en La María

Piendamó en Diciembre del 2003, legitimando desde su jurisdicción interna el proceso de construcción de la universidad Indígena. Así mismo, se dan otro tipo de Resoluciones promulgadas por entes territoriales y organizativos de carácter regional y local, en la mira de mantener y desarrollar sus procesos, dándoles un carácter cada vez más amplio y en relación con las políticas estatales. Esta actitud corrobora la decisión y compromiso de las autoridades indígenas, para asumir, orientar y ejecutar sus propuestas y proyectos.

Por otro lado, en la perspectiva de ser propositivos en el marco institucional, las organizaciones indígenas de nivel nacional con algunas de sus regionales, han participado en la convocatoria del ICFES, en su proceso de reformulación de las políticas de educación superior. Fruto de la participación en varias mesas, los planteamientos se concretaron en un documento relacionado con el tratamiento de la cuestión étnica, refrendando la urgencia de que la educación superior se fundamentara desde las particularidades regionales y culturales y solicitando que los exámenes de Estado fuesen redefinidos desde las concepciones de evaluación y pertinencia cultural.

#### **4.2 Principales modalidades de acceso de los indígenas a la educación superior**

No existen universidades que brinden la posibilidad de adelantar estudios conforme a los requerimientos y expectativas de los Pueblos Indígenas de tal manera que apoyen el desarrollo y consolidación de sus Proyectos y Planes de Vida. Lo que existe hasta ahora son meras políticas de acceso a la Universidad bajo Acuerdos o resoluciones encaminadas a facilitar el ingreso a través de cupos especiales para indígenas o disminución o flexibilización de algunos requisitos y costos de matrícula.

Entre estas Universidades encontramos a algunas que cumplen con estos acuerdos o resoluciones y otras que solamente existen enunciadas pero que no funcionan en la práctica. Entre las primeras tenemos las siguientes:

**Cuadro No. 4**

**Universidades y políticas de acceso**

<b>INSTITUCIÓN</b>	<b>NATURALEZA DEL PROGRAMA</b>	<b>PROPÓSITOS DEL PROGRAMA</b>	<b>PROGRAMAS ACADEMICOS OFRECIDOS POR LA ENTIDAD</b>	<b>POBLACIÓN ESTUDIANTEL INDÍGENA ESTIMADA</b>
UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA	Programa de admisión especial para miembros de comunidades indígenas adscritos a la vicerrectoría	El programa promueve mecanismos que permitan mejores oportunidades de acceso a la educación superior .	<p>Ofrece en la actualidad 46 carreras en las distintas sedes del territorio nacional.</p> <p>Los estudiantes indígenas pueden ser admitidos en cualquiera de los programas ofrecidos siempre y cuando obtengan un puntaje mínimo igual al último requerido por cada carrera.</p> <p>La universidad ha permitido el seguimiento y apoyo a los estudiantes indígenas, posibilitándoles su organización estudiantil a partir de las particularidades étnicas. Es así como ellos han adelantado varios encuentros y actividades orientadas a evaluar, debatir y proponer ajustes a los programas ofrecidos. Se trata de apropiar a los pueblos indígenas las carreras ofrecidas para todos.</p>	Hasta el año 2002 según datos de la vicerrectoría académica de la universidad nacional la población indígena es de 921 Estudiantes para todo el país.

<p>UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS BOGOTÁ D.C</p>	<p>Mediante Resolución 008 de 1993 se reglamenta el programa de admisión especial para estudiantes pobres de Bogotá, estudiantes de regiones con menor grado de desarrollo, miembros de comunidades indígenas, e hijos de empleados docentes del distrito capital. En el artículo 1 y 2 literal c, para acceso a aspirantes miembros de las comunidades indígenas.</p> <p>A cada grupo le asigna 10 cupos por semestre.</p>	<p>Se promueve el acceso con el requisito de que los trabajos de grado estén relacionados con problemas de las comunidades a los cuales pertenecen los estudiantes.</p> <p>Al igual que el programa anterior la prueba de ICFES sólo es una política de ingreso.</p>	<p>Todas las carreras ofrecidas por la Universidad Distrital siempre y cuando se cumpla con el puntaje ICFES mínimo. La Facultad de Educación ofrece un énfasis en Etnoeducación.</p>	<p>Hasta el presente año 60 estudiantes admitidos por este mecanismo.</p>
<p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</p>	<p>Mediante acuerdo 088 de 1998 se exige el puntaje ICFES mínimo para ingresar a sus programas cuando se trata de miembros de comunidades indígenas.</p> <p>Mediante acuerdo 005 de 2001, Parágrafo del artículo 1. aceptar bachilleres procedentes de comunidades indígenas.</p>	<p>Es sólo una Política de ingreso que permite un menor costo de la matrícula, no existe ninguna orientación curricular que permita vislumbrar un desarrollo auténtico de la educación superior indígena.</p> <p>No obstante, la universidad en su programa de educación ofrece un énfasis en el campo de problemas de aprendizaje, en la Etnoeducación, pero no está totalmente institucionalizado.</p>	<p>Todas las carreras ofrecidas por la Universidad siempre y cuando se cumpla con el puntaje ICFES mínimo.</p>	<p>Aproximadamente 40 estudiantes hasta el año de 1998. No existen cifras exactas por parte de la universidad</p>

UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA UNAD	Programa de Licenciatura en Etnoeducación dirigida a comunidades indígenas y población en general	Principalmente política de acceso y prestación del servicio educativo con pertinencia	Todas las carreras que ofrece la UNAD, incluida la Licenciatura en Etnoeducación.	No se tienen registros.
UNIVERSIDAD DE LOS ANDES	Hasta 1995 creo un programa denominado de oportunidades y apoyo para el talento nacional en el cual se incluía a miembros de las comunidades indígenas.	<p>Era sólo una política de acceso con ciertas prerrogativas económicas que ofrecían ventajas al estudiante. Una de ellas consistía en la asignación de un tutor a cada estudiante indígena admitido. Fue discontinuado definitivamente hacia 1996.</p> <p>Hoy en día la universidad ofrece la maestría en etnolingüística.</p>	<p>Todas las carreras ofrecidas por la universidad siempre y cuando se cumplieran con los requisitos establecidos por la misma.</p> <p>De especial importancia fue la Maestría en Etnolingüística, que ofreció tres promociones, dando la oportunidad a estudiantes indígenas vinculados a los programas educativos vigentes de las organizaciones indígenas.</p> <p>A través de este programa y en extensión se ha realizado la investigación de más de 30 lenguas indígenas del país.</p>	<p>Debido a la discontinuidad del programa no existen cifras exactas sobre el mismo.</p> <p>En cuanto a los egresados de la maestría en Etnolingüística sólo se sabe que hay 9 egresados miembros de los pueblos indígenas kamëntsa, sikuani, yuruti, cubeo, nasa, arhuacos y tule.</p>

<p>UNIVERSIDAD DEL CAUCA</p>	<p>Licenciatura en etnoeducación, con énfasis en educación, salud comunitaria o economía.</p> <p>Existe un programa de acceso de poblaciones marginales y deportistas destacados que consiste en matrículas más bajas que para el promedio de estudiantes. Un estudiante por carrera.</p>	<p>Programas con pertinencia y mejoramiento del acceso con programas de extensión en las regiones.</p> <p>La licenciatura en Etnoeducación, retoma elementos de la propuesta de formación docente que viene construyendo el CRIC, relacionados con aportes conceptuales y de orientación general del programa. Es de anotar que parcialmente la universidad ha participado también en la profesionalización docente.</p>	<p>Énfasis en la Licenciatura en Etnoeducación para indígenas y no indígenas.</p> <p>Modalidad semipresencial .</p> <p>Todas las carreras que ofrece la universidad.</p>	<p>No existen cifras exactas sobre esta población indígena universitaria. La universidad no hace esta disgregación.</p>
<p>UNIVERSIDAD DE LA GUAJIRA</p>	<p>Ofrece para los miembros de la comunidad indígena wayúu, facilidades de acceso en los programas académicos, pero su perspectiva a consolidar es la licenciatura en etnoeducación, y en el futuro mediano la carrera de derecho con énfasis en derecho consuetudinario wayúu.</p>	<p>Aunque es también solo una política de ingreso se espera convertir a la Universidad de la Guajira en pionera en Programas de Derecho Consuetudinario indígena y en general en los aspectos centrales de la Etnoeducación con énfasis en el proyecto social y/o gestión cultural.</p>	<p>Licenciatura en Etnoeducación, Modalidad Presencial y Semipresencial</p> <p>11</p> <p>Ingeniería Ambiental, Ingeniería Industrial, Administración de Empresas, Licenciatura en Lenguas modernas y próximamente Derecho.</p>	<p>En promedio el 30% de la población estudiantil de la Universidad de la Guajira es Wayúu. Igual que en otras universidades no posee estadísticas discriminadas por sectores de población.</p>



UNIVERSIDAD DE LA AMAZONÍA	Acuerdo 022 de 1992. Ofrece un programa de Licenciatura en Lingüística con énfasis en Educación Indígena Ofrece facilidades de ingreso a través de becas para sostenimiento alimentario y rebaja de matrículas.	La Licenciatura en Lingüística ofrecida por esta universidad busca fortalecer los procesos educativos propios, mejorar el cuidado de la Cuenca Amazónica y acompañar los procesos organizativos propios de las comunidades indígenas.	Licenciatura en Lingüística con énfasis en Educación Indígena. Modalidad semipresencial.	No hay registro
UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA	La universidad ofrece dentro de sus carreras la Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario.	El propósito es integrar a los sectores marginados dentro de los procesos educativos nacionales. Está dirigido a campesinos, indígenas y colonos, mediante la modalidad de una carrera semi-presencial.	Licenciatura en Etnoeducación y desarrollo comunitario.	No existen cifras sobre la población indígena en esta universidad.
UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE TUNJA	Programa de licenciatura con el énfasis en Etnoeducación. Se desarrolla en convenio con la Fundación Etnollano, está dirigida principalmente a estudiantes curripacos del Guainía.	El propósito es integrar el componente teórico con el práctico mediante un acompañamiento dos veces por semestre a cada estudiante bajo modalidad semipresencial.	Licenciatura con énfasis en Etnoeducación	No existen registros

UNIVERSIDAD DEL ATLÁNTICO	Programa de admisiones para miembros de comunidades indígenas de la región caribe colombiana.	El propósito es brindar oportunidades a los miembros de estas comunidades para la formación profesional, aunque en principio sólo se trata de una política de ingreso, varios estudiantes han logrado que la universidad implemente pequeñas prerrogativas en cuanto a las prácticas profesionales, pero son el grado de política institucional.	Derecho, medicina, ingeniería industrial, ingeniería química, trabajo social, nutrición y dietética, entre otras, siempre y cuando se cumpla con el requisito del puntaje ICFES mínimo para ingresar a cada carrera	Hasta el año 2000 existían 42 estudiantes wayúu, y 23 zenúes. No existen datos actualizados.
UNIVERSIDAD MILITAR NUEVA GRANADA EN BOGOTÁ D.C	Programa de admisión especial para estudiantes indígenas wayúu que ofrece matrícula gratuita bajo el cumplimiento del puntaje ICFES mínimo por cada carrera de la facultad y el compromiso personal del estudiante para obtener semestralmente un promedio sobresaliente.	Se trata sólo una política de ingreso, su propósito es brindar la oportunidad de formación universitaria	Economía, Derecho y Medicina, entre otras carreras.	Hasta el año 2003, sólo nueve estudiantes wayúu han logrado permanecer en la universidad, debido a las exigencias académicas.

<p>UNIVERSIDAD SERGIO ARBOLEDA BOGOTA D.C.</p>	<p>Programa de admisión para miembros de comunidades indígenas con la ventaja de pagar sólo el 20 por ciento del valor real de la matrícula, con el compromiso de obtener un promedio semestral excelente.</p>	<p>Es más una política de ingreso que ofrece una beca del 80% de los costos por programa, para el estudiante que logre mantener un excelente rendimiento académico.</p>	<p>Derecho, Humanidades, Periodismo, Administración de Empresas entre otras carreras.</p>	<p>En la actualidad muchos de los estudiantes que ingresaron han abandonado los estudios por no cumplir los requerimientos de la universidad, sólo 10 estudiantes en promedio, aun cursan sus estudios en esta universidad.</p>
<p>UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA E INSTITUTO MISIONERO DE ANTROPOLOGÍA</p>	<p>Pionera en el desarrollo de la Educación Superior en los Pueblos indígenas de Colombia, a través del IMA. Antes conocida como Instituto de Antropología Aplicada a las Misiones. Ofrece el programa de formación en Antropología para Indígenas. Posibilitando facilidades para el acceso y permanencia de los estudiantes en Medellín y sus extensiones en algunas regiones del país.</p>	<p>La Licenciatura para la formación de antropólogos enfatiza en las ciencias sociales y el fortalecimiento de los procesos de evangelización, partiendo de la inculturación como tesis fundamental. La UPB ofrece además programas de comunicación social y economía concertados con las comunidades indígenas del Norte del Cauca.</p>	<p>Licenciatura en Antropología con énfasis en ciencias sociales. Modalidad semipresencial desarrollada por el IMA. Etnoeducación, comunicación social y economía y todas las carrera que ofrece la Universidad.</p>	<p>Con más de 20 años de funcionamiento, se estima sus egresados en más de 4.000 Personas.</p>
<p>UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA</p>	<p>A partir de las exigencias de los estudiantes indígenas de sus carreras regulares organizados en el cabildo urbano Chibkariwak se ha concertado un proceso de seguimiento y apoyo para el tratamiento de las problemáticas de los estudiantes entre ellas la alta deserción. Igualmente se han</p>	<p>Además de facilitar el acceso a los programas la Universidad vine haciendo un esfuerzo para la comprensión de las condiciones y problemáticas que afectan los pueblos indígenas respecto a la educación superior.</p>	<p>Todas las carreras de pregrado que ofrece la Universidad. Maestría en educación con énfasis en pedagogía. Doctorado en educación con énfasis en estudios interculturales.</p>	<p>A diciembre de 2003 se reporta 250 Estudiantes indígenas.</p>

	<p>pactado condiciones favorables en los puntajes para el ingreso (Acuerdo del Consejo Académico 236 de 2002). A partir del año 2002 la Universidad ofrece un programa de maestría en Educación con énfasis en pedagogía, sistemas simbólicos y diversidad cultural. En la actualidad se ha aprobado por parte de la Universidad un Doctorado en educación con énfasis en estudios interculturales, diseñado con participación de las organizaciones indígenas.</p>			
UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA	<p>Programa de admisión especial para miembros de comunidades indígenas</p>	<p>Se trata más de una política de admisión para facilitar el acceso, más que concepción pluricultural de sus programas educativos.</p>	<p>Todas las carreras ofrecidas por la universidad.</p>	<p>No existen estadísticas que dejen información sobre la cobertura de este programa</p>
UNIVERSIDAD DE CALDAS	<p>Programa de admisión especial para miembros de comunidades indígenas. Convenio de cooperación mutua entre la Universidad de Caldas y Cabildos Indígenas de Caldas, mediante acuerdo 33 de noviembre 14 de 1991 del Consejo Académico, se reglamenta sistema de cupos especiales por concurso y seleccionados por los gobernadores indígenas</p>	<p>Política de admisión que compromete ciertos aspectos de bienestar como residencias y costo mínimo de la matrícula.</p>	<p>Las carreras ofrecidas por la universidad.</p>	<p>No existen registros que den cuenta de la cobertura del programa.</p>

UNIVERSIDAD DE NARIÑO	Programa de admisión especial para miembros de comunidades indígenas por solicitud de los cabildos e la región. Se ha signado un cupo por programa.	Política de admisión. Voluntad política de las directivas universitarias por lograr un acercamiento de programas mas contextualizados en las respectivas culturas.	Todas las carreras ofrecidas por la universidad	Sin registro de datos de cobertura.
UNIVERSIDAD DEL TOLIMA	<p>acuerdo número 0051 de 2001 (junio 13) “por el cual se modifica el acuerdo del consejo académico no. 0025 del 7 de junio de 1996, que reglamentó las admisiones para minorías étnicas, para los programas académicos de modalidad presencial”</p> <p>Consiste en la admisión de 5 cupos para las poblaciones étnicas en cada programa que ofrece la universidad .</p>	<p>Política de admisión.</p> <p>La asignación se realiza bajo criterios de calidad e interés del estudiante ( artículo 3, del acuerdo no. 006 de marzo 1 de 1996 del consejo superior)</p> <p>Implica considerar los puntajes más altos, entre todos los aspirantes debidamente inscritos. El admitido deberá presentar acta firmada por todos los miembros directivos de la respectiva organización indígena o de las comunidades afrocolombianas , en la que conste el compromiso adquirido del estudiante con la comunidad para retribuirle su apoyo y sus servicios. Se considera este</p>	<p>Todos los miembros de las minorías étnicas (comunidades indígenas y afrocolombianas), pueden ingresar a Los diversos programas de pregrado de modalidad presencial, en las condiciones de los demás estudiantes.</p>	<p>No existen estadísticas de la cobertura desagregada en sectores sociales para este caso indígenas.</p>

		compromiso requisito para oficializar la matrícula.		
UNIVERSIDAD DEL VALLE	Resolución 006 de enero 27 de 1992. Se exonera del pago de matrícula financiera y del 50% del valor que por derechos especiales corresponda a la matrícula. Existe una política de acceso a través de la exoneración del 100% del valor de matrícula. En principio se han fijado 2 cupos por carrera. Mediante concertación con el cabildo de los estudiantes indígenas conformado desde 1993, se han logrado subsidio de vivienda, cafetería y fijación de puntajes favorables para los estudiantes indígenas. Igualmente se cuenta con el compromiso de desarrollar la cátedra de Nasa Yuwe.	Principalmente política de acceso. Mejoramiento de la pertinencia de los programas a través de investigaciones y procesos de concertación con los estudiantes beneficiarios.	Todos los programas que ofrece la universidad.	240 estudiantes indígenas de las etnias yanacona, nasa o paeces, guambianos, ingas, pastos principalmente.
INSTITUTO DE EDUCACIÓN INDÍGENA DE ANTIOQUIA-INDEIA	Programa para la formación docente ofrecido como Licenciatura en Etnoeducación.	Desarrollo de políticas culturales, territoriales y etnográficas que permitan potenciar los procesos educativos en función de un desarrollo integral y fortalecimiento institucional.	Formación docente con énfasis en lenguaje, ciencias sociales y naturales.	No se tiene registro

En cuanto a las segundas, o sean las que tienen acuerdos o proyectos que no operan tenemos:

1. Escuela de Administración Pública – ESAP
2. Universidad Educativa de Colombia
3. Universidad del Atlántico
4. Universidad del Pacífico

Con relación a las Universidades privadas, no se encuentra acuerdos o convenios. Hay estudiantes indígenas en estas universidades pero están subvencionados por el Fondo Alvaro Ulcué o por decisión del Rector o la Directiva en la rebaja de algún porcentaje de matrícula a cambio de un esfuerzo académico, en este grupo están entre otras: Pontificia universidad Javeriana, Externado de Colombia, Universidad Militar Nueva Granada, Universidad del Rosario, Universidad Sergio Arboleda, Universidad Libre, Universidad la Gran Colombia, la CUN EL Minuto de Dios.

#### **4.3 Perspectivas de la educación superior indígena a nivel de las políticas o marcos legales**

Si bien aun no existe una reglamentación específica sobre la educación superior para los pueblos indígenas el conjunto de la legislación indígena, en especial la etnoeducativa ha permitido avanzar en la consolidación de alternativas innovadoras a partir de experiencias concretas surgidas de las necesidades y problemáticas existentes. El movimiento indígena al plantear sus reivindicaciones para lograr mejores niveles de bienestar, asume como estrategia su injerencia directa con dos intencionalidades claramente definidas: la primera tiene que ver con la solución de las necesidades en si mismas y la segunda con el establecimiento de políticas y formas de acción derivadas de las experiencias vividas, hacia el mantenimiento y desarrollo de las culturas. Esta es una de las características más significativas para asegurar que la educación se convierta en una estrategia de aprendizaje contextualizado.

Los pueblos indígenas se distinguen por su capacidad para aprovechar los distintos mecanismos, espacios y recursos para alcanzar sus objetivos. En este sentido las leyes estratégicamente han

sido objeto de estudio, aplicación y desarrollo. Los mismos pueblos han presionado entonces a legislar sobre los distintos ámbitos de la vida dándole trascendencia a las condiciones de territorialidad, recursos naturales, organización social, reconocimiento y ejercicio de sus derechos, potenciación de sus competencias y fortalecimiento de la autonomía como fuerza social. En este proceso de comprensión cada vez mas profunda y amplia de la identidad indígena y del papel que como pueblos tenemos en la sociedad se han ido creando espacios de conocimiento e investigación que los entendemos como jurisdicción propia. Se trata del acumulado de normas ancestrales que marcan los procesos de resistencia para la persistencia cultural y física de nuestros pueblos. Hoy los consideramos como principios que sostienen nuestro pensamiento y accionar. Es por ello que las comunidades hemos convertido la educación en un derecho para resignificar su papel insertándolas en las problemáticas que vivimos. La educación superior está llamada a contribuir para que las generaciones cuenten con condiciones de vida armoniosa, creativa y recreativa en el marco de su propia cultura. Si miramos los distintos planteamientos de los pueblos acerca de la educación es cierto que aún no hay una amplia motivación por la educación superior en tanto este nivel no está al alcance de la mayoría de la población y su impacto en la vida comunitaria no es el esperado. Sin embargo, en los últimos 30 años hemos construido los derroteros centrales del proyecto educativo que queremos y necesitamos. Estos derroteros son la base de la formación superior que aspiramos. En síntesis veamos algunos aspectos de ella:

#### ***4.3.1. Un acercamiento a nuestra concepción de educación***

“Cuando en nuestras comunidades nos reunimos para encontrar soluciones a nuestros problemas, discutir los acuerdos y normas para relacionarnos mejor unos con otros, organizar nuestro trabajo, escuchar a nuestros abuelos sobre las historias que han vivido y viven nuestros pueblos, aprender a cultivar, tejer, construir viviendas, llegar a ser médicos tradicionales, parteras, músicos, sentimos que esto es educación.” Indígena Pijao del Tolima en encuentro Preparatorio de Primer Congreso de Pueblos Indígenas

La educación tiene que ver entonces con tres objetivos fundamentales que son:



- 1) Construir normas, valores, actitudes y en general pensamiento que asegure una convivencia armónica con la naturaleza, con nosotros mismos, con otras culturas y poblaciones.
- 2) Entender nuestro proceso histórico en el propósito de vivenciar nuestras culturas, fortalecer la identidad y asegurar nuestra persistencia como pueblos
- 3) Lograr formación y capacitación en acuerdo con los requerimientos y las necesidades en el tiempo y en el espacio donde nos desenvolvemos.

En todo este quehacer educativo, la acción de la familia, de los mayores, de nuestras autoridades tradicionales (médicos, parteras, cabildos, ancianos) es básica para la formación y orientación de los hombres y mujeres que integran nuestro pueblo. Según nuestras costumbres desde que el niño y la niña nace y aun antes, se les va orientando para que vayan asumiendo comportamientos, valores, normas que les van a permitir integrarse a la vida de la comunidad. Es preciso que sean trabajadores, que se reconozcan como indígenas y se sientan orgullosos de serlo, que sean críticos, que participen en los trabajos y acciones de la comunidad.

Así la educación compromete, no sólo la adquisición de conocimientos y saberes, sino que tiene que ver con la expresión integral del ser como parte de un colectivo, con sus sentimientos, con el sentido y significado que le a la vida, con la capacidad de integrarse y proyectarse comunitariamente, fundamentándola en sus derechos y en el respeto a los derechos de los demás.

En las comunidades indígenas históricamente la escuela estatal ha jugado un papel desintegrador de nuestra cultura en tanto que ella fue y aun lo es, para muchos casos, un mecanismo de “aculturación” centrada en la homogenización, negando los valores y potencialidades de cada pueblo en particular y en general la diversidad cultural.

Igual, nuestra educación siempre tiene que ver con una estrecha relación entre el pensamiento y la acción, por eso tiene fuerza la práctica, el ejemplo, el hacer y el vivir. No concebimos que una persona sea muy brillante en su discurso, pero incapaz de resolver los problemas de su entorno. El conocimiento implica una relación coherente entre el ser, el pensar y el actuar.

Es por ello que consideramos que la educación es una de las mejores estrategias para lograr construir el tejido de una sociedad con dignidad y libertad.

#### ***4.3.2. Multiculturalidad y relaciones de Interculturalidad***

Somos un país multilingüe y pluricultural, reconocido constitucionalmente sólo en los últimos años, a pesar de una larga historia de procesos de resistencia, conflictos y encuentros que constituyen la dinámica en que nos hemos movido los pueblos indígenas. Existe un desarrollo muy incipiente tanto de parte del Estado como de la sociedad en general acerca de la diversidad cultural de nuestra nación y las diversas exigencias que esta concepción y vivencia demandan.

El abordar este desarrollo implica la construcción de condiciones de interculturalidad, entendida ésta, como la vivencia de relaciones de respeto y enriquecimiento mutuo, expresadas en actitudes que permitan el reconocimiento y valoración del otro y de los otros en sus saberes, sus opiniones, sus sentimientos, su historia, su pensamiento y acción. Supone igualmente el reconocimiento de la problemática social en la que nos desenvolvemos como personas y como colectivos, el respeto por los derechos, el compromiso por vivenciar condiciones de equidad, el reconocernos diversos, pero en contextos de enriquecimiento mutuo donde podamos sentirnos diferentes más no inferiores. Desde nuestras prácticas, la interculturalidad hace parte de las reivindicaciones sociales que venimos impulsando y ella lógicamente parte del reconocimiento de un contexto multicultural.

Sin embargo, abordar el reto de fundamentar y consolidar procesos vivenciales de una interculturalidad, creadora y dignificante, conlleva una actitud y voluntad política que permita identificar, develar y redimensionar los componentes impositivos de estas relaciones. Es claro que el conflicto se evidencia en las condiciones y sentimientos de dependencia, presentes en muchos casos de forma explícita y en otros velados por condiciones de ordenamientos jerárquicos y excluyentes.

Además, es claro que la formación universitaria que se da en Colombia, conlleva un alto grado de etnocentrismo, herencia de la hegemonía de la cultura dominante, que se manifiesta en el desconocimiento, menosprecio y negación de nuestras culturas.

Ubicarnos de cara a esta problemática desde la educación superior, implica develar las condiciones y espacios en que se dan y perpetúan estas dependencias.

Es alrededor del conocimiento donde se establecen diferencias fundamentales que caracterizan posiciones en algunos casos hegemónicas e impositivas, en otros casos, posiciones que se fundamentan en el diálogo de saberes y la convivencia armónica.

Para el pensamiento occidental el conocimiento parte primordialmente de una abstracción, de una enseñanza, de un concepto o teoría, jerarquizando el conocimiento sobre los saberes y colocando a la cabeza el conocimiento científico.

Para los pueblos indígenas, los saberes y conocimientos están estrechamente ligados a las prácticas culturales desde que nace hasta que muere en un proceso de permanente intercambio. Esto se manifiesta en la realización social de cada persona frente al territorio, la comunidad, la escuela, la familia, el trabajo, la sociedad en general. En esta perspectiva la relación que se establece con la naturaleza y el entorno social genera lenguajes, símbolos, significados, establece directrices de convivencia y comportamiento. Esta visión nos remite a la valoración de distintos tipos de conocimiento en la mayoría de los casos fundamentados en la vivencia y práctica social. Por eso, espacios como los congresos, las asambleas, los encuentros y otras instancias de deliberación y participación elaboran explicaciones y lineamientos de acción que generalmente son solución para el desarrollo de dinámicas transformadoras en el marco de los movimientos sociales, constituyéndose en claros espacios de saber y aprender para la vida.

El reconocimiento de esta potencialidad de aprendizaje a veces aparece en clara contradicción con posiciones “cientifistas” que realizan su acción individualmente y aislando el objeto de su estudio. “La disciplina del conocimiento científico y las invenciones mecánicas a las que conduce, no ejercen meramente una gentil inducción sobre el curso de la naturaleza; tienen el poder de conquistarla y subyugarla, de conmoverta hasta los cimientos” (Shiva, V 1996:323). Posición que se contrapone a la relación que las comunidades establecemos con la naturaleza,

identificándonos como parte constitutiva de ella y por lo tanto nuestras formas de relación se mueven en un permanente diálogo y humanización del entorno.

En las comunidades existe una amplia circulación de conocimientos en una dinámica permanente de construcción y reconstrucción cultural.

Desde esta perspectiva la educación superior debe proyectar su acción mas allá del conocimiento occidental para posibilitar la afluencia y generación de distintos tipos de conocimiento que muchas de nuestras culturas comportan. El reto de la educación superior estaría en potenciar innovadoras corrientes de pensamiento, cuestionando la validez de la “verdad” absoluta, para ser enriquecidas con la elaboración de los respectivos actores en coherencia a sus intereses, necesidades y condiciones específicas de cada contexto.

La educación superior requiere ser transversalizada con políticas y estrategias de interculturalidad que posibiliten el fortalecimiento de nuestras identidades culturales como condición indispensable para el establecimiento de diálogo entre diferentes, la generación de conciencia y actitud intercultural, la construcción e identificación de la unidad en la diversidad, la búsqueda de mecanismos para hacer ejercicio de la equidad social de manera que sean fortalecidos los espacios de convivencia entre los diversos pueblos y grupos sociales.

La Universidad indígena es la instancia más adecuada para apoyar un acercamiento a los mundos diversos, con condiciones de interacción, si cada una de las culturas se potencia en su identidad y ofrece aportes significativos a otros pueblos y a su vez se complementa con el aporte de los otros.

#### ***4.3.3. Autonomía, participación, comunitariedad***

Como pueblos originarios, enfrentados y sometidos permanentemente al peligro de extinción y debilitamiento de nuestras culturas, hemos recurrido a la resistencia que mantenemos con diferentes estrategias y que aún hoy en día nos esforzamos por cualificar.

En esta perspectiva el proyecto de vida, supone el ejercicio real del derecho a decidir, orientar, evaluar y definir nuestros destinos, factores que en esencia conforman la autonomía, principio que se nutre de la fuerza que da el sentido de identidad y compromiso de todos y cada uno de los integrantes de un pueblo para participar y cumplir un papel de responsabilidad social y cultural.

Nuestra movilización social bajo los principios de Unidad, Tierra, Cultura y Autonomía, ha potenciado el proyecto sociopolítico, económico y cultural, contribuyendo a la generación de un estilo de trabajo y de organización alternativa, que tiene como eje orientador la construcción de identidad, la dignificación y reconocimiento social, como resultado de nuestras prácticas reivindicativas y de la comprensión de las necesidades y problemas vivenciados por nuestras mismas comunidades o sectores sociales involucrados. Es la dinámica del construir colectivamente y concertando con las diferentes fuerzas involucradas, una de las estrategias de acción social.

Son órganos centrales del ejercicio de autonomía, autoridad y decisión colectiva nuestras autoridades tradicionales, cabildos y organizaciones del nivel zonal, regional y nacional.

En este marco, los procesos de formación superior deben posibilitar la construcción de democracia, proponiendo la generación de mecanismos y relaciones horizontales que articulen los procesos a manera de red y posibiliten la profundización y ampliación de las condiciones de decisión y operatividad en coherencia con sus finalidades.

Esta concepción de autonomía obliga a establecer espacios y mecanismos para asegurar la participación de los diversos actores como autoridades tradicionales, comunidad académica, estudiantes, directivos, administrativos entre otros.

La elaboración, revisión, evaluación del Proyecto Educativo Universitario es insumo central de la acción concertada de las distintas instancias comprometidas.

Dadas las características históricas de nuestros pueblos y el modelo pedagógico que venimos construyendo, la autonomía no la entendemos circunscrita únicamente a la operatividad

inmediata de la Universidad, si no que compromete las particulares condiciones de territorialidad, jurisdicción propia, cosmovisiones, lenguas, usos y costumbres específicas y determinantes de condiciones de fortalecimiento y reproducción cultural.

En la medida en que se fortalezcan nuestras visiones desde dentro, estamos en condiciones de optar con libertad y conciencia la apropiación de elementos que cualifiquen nuestras condiciones de vida antes que ser obligados a aceptar las imposiciones, que en muchos casos son obstáculos serios para nuestras culturas.

Esta situación nos convoca a concertar, evaluar y controlar la organización académica, administrativa, política y cultural como un ejercicio permanente y formativo de las mismas comunidades y demás entes involucrados.

La Universidad actual ha dejado de lado la atención a la formación integral de sus educandos, ocupándose más de programas instructoristas en muchos casos descontextualizados del medio y problemática donde se desenvuelve cada participante. En ese sentido son escasos y casi nulos los procesos y espacios de evaluación y revisión de la pertinencia de los programas, de la coherencia entre discurso y práctica, de la articulación y aplicación a problemáticas y realidades concretas. Un problema mucho más complicado en este sentido lo constituye la escasa disposición y voluntad de las directivas para comprometer acciones de concertación evaluativa, que vayan más allá de los espacios puramente académicos.

No existe aun una cultura y menos mecanismos administrativos para posibilitar la participación y el aporte de diversas instancias sociales e institucionales para el mejoramiento de la calidad educativa.

El proceso del conocer que para nosotros es una acción eminentemente comunitaria, muchas veces se ve obstaculizada por posiciones cerradas que en función de una compartimentación y especialización mal entendida, mantienen círculos aislados unos de otros, desaprovechando oportunidades de aprendizajes centrados en la formación de la persona para aprender a

desenvolverse en la vida, superando el enfoque “profesional más común” que es el de formarse para ser empleado.

Aspiramos que todo programa de educación superior contribuya a la formación integral de los jóvenes, generando actitudes de responsabilidad, capacidad de integración y participación colectiva, formándose en competencias que fundamenten alta valoración del trabajo en equipo, de la gestión comunitaria, de una visión amplia que potencie la adecuada y flexible identificación y disponibilidad de recursos de todo género, para hacer viable una educación recursiva, creadora, crítica y propositiva.

- \* Desde esta mirada, es necesario anotar que el papel del Estado se redefine en función del ejercicio de la autonomía, y precisa ser reelaborado para que su aporte incentive realmente condiciones para garantizar la calidad de la formación a la vez que el acceso de los indígenas en condiciones de equidad y amplia participación social.**

#### ***4.3.4. La construcción colectiva del conocimiento***

Desde nuestras prácticas pedagógicas, le damos gran importancia a la construcción colectiva del conocimiento, que tiene como punto de partida las experiencias, vivencias, símbolos, interpretaciones, postulados y diversas formas de conceptualización que se dan alrededor de la realización social de cada persona y colectivo articuladas al territorio, naturaleza, comunidad, familia, trabajo, otros espacios de socialización y contextos de elaboración simbólica y de espiritualidad. Igualmente conlleva la relación con otras culturas estableciendo directrices de convivencia y comportamiento.

Partir de estas experiencias supone la necesidad de comprender el cómo las culturas de nuestros pueblos elaboran sus propios sistemas de conocimiento, así como las maneras de acceder a nuevos conocimientos, valoraciones, interpretaciones, al igual que las metodologías para su transmisión y difusión a las nuevas generaciones.

Estos procesos de adquisición y transmisión de conocimiento están profundamente ligados a la construcción, significación, recreación y fortalecimiento de la identidad cultural.

Involucra no solamente el desarrollo de conocimientos y saberes, sino la generación de valores, actitudes y normas para garantizar la construcción progresiva e integral del proyecto de vida. Implica igualmente la creación de condiciones donde se pueda expresar cada persona desde su individualidad, en relación coherente con el colectivo, ligada a los procesos de participación y decisión en todos los aspectos.

En este sentido los procesos de educación involucran aspectos centrales de cada cultura como es la potenciación de los sistemas de medicina tradicional, los sistemas tecnológicos, los espacios de construcción y desarrollo de expresiones artísticas y de sobrevivencia cultural y física, tratando de generar estrategias que logren mejores niveles de articulación entre la cotidianidad permanente y los espacios de escolarización.

La dimensión pedagógica se dirige entonces a la generación de actitudes y disposición permanente hacia la indagación y visión crítica y propositiva de la realidad, desde una acción transformadora de la misma.

Asumir esta dinámica de construcción colectiva del conocimiento, supone priorizar prácticas que van más allá de un acumulado de saberes y conocimientos, para revertirlos en una adecuada distribución de los mismos de manera que ellos circulen ampliamente y nutran los procesos de análisis de nuestras realidades, se implementen, se sistematicen y enriquezcan progresivamente las posibilidades de resolución de problemas, de tratamiento de conflictos de elaboraciones conceptuales.

Asumir la construcción colectiva del conocimiento, significa crear condiciones para descubrir y redescubrir nuestras lógicas de pensamiento particular a cada cultura. Este descubrimiento de las propias lógicas de pensamiento, de aprendizaje, de transmisión de los propios saberes, es condición necesaria al desarrollo del pensamiento indígena y en esencia indispensable para el



enriquecimiento de la pedagogía propia, que asuma la interculturalidad como condición para el ejercicio de la democracia y de los derechos de los pueblos.

#### ***4.3.5. La investigación***

La Investigación es considerada eje fundamental de la construcción y desarrollo del proceso de formación universitaria propia, para que este pensamiento responda a las necesidades individuales y colectivas de las comunidades.

Este tipo de investigación supone asumirla desde un carácter formativo y por lo tanto también como metodología de aprendizaje desde la acción, promoviendo la participación activa de los diversos actores y que tengan en cuenta los contextos y las condiciones de producción de conocimientos. La investigación permite el reencuentro con nuestras cosmovisiones, con nuestra historia, con explicaciones para entender las complejas situaciones de nuestra vida.

Ello supone convertir el contexto social en el aula permanente de aprendizajes, de observación y apropiación de actitudes, valores y conocimientos, que permitan asumir nuestra condición de miembros de una colectividad con identidad y compromiso social.

Reconocer las particulares maneras de aprender y transmitir los conocimientos de cada cultura, e identificar las estrategias que hacen eficaz este aprendizaje, se hace imprescindible para contribuir al desarrollo de pedagogías más pertinentes a las diversas cosmovisiones y a la eficacia de los mismos aprendizajes. En esta dimensión cobra importancia por ejemplo la pedagogía del silencio, tan común en nuestras culturas.

Todo proceso curricular a la vez que fundamentarse en procesos investigativos, debe estar transversalizado por la investigación como recurso principal de una acción integral del pensar, actuar y comprender y de la selección, decantación y retroalimentación de los contenidos formativos.

#### ***4.3.6. Nuestras lenguas indígenas y el bilingüismo***

Diversos planteamientos y experiencias demuestran que los mejores aprendizajes se hacen desde las lenguas propias de cada cultura, por lo tanto se constituyen en los medios más adecuados para la construcción y el desarrollo del conocimiento, al igual que para la transmisión de saberes.

Esta condición, supone propiciar el uso y valoración de nuestras lenguas originarias, como los medios más adecuado para la construcción y desarrollo del pensamiento, la transmisión de la tradición y la expresión de identidad cultural.

El desarrollo de una política clara frente al bilingüismo y la conservación del patrimonio lingüístico de nuestro país, supone que el uso de las lenguas se proyecte más allá de los currículos formalizados, para incidir también en la salud, en la economía, en la tecnología, en los diversos espacios de la vida actual de manera que el desarrollo de áreas como las Matemáticas, la Física, la jurisdicción propia, dispongan de insumos para el desarrollo de una educación bilingüe que permita la revitalización cultural en condiciones de integralidad y relación intercultural. En este sentido, se precisa estimular el empleo de las lenguas en las actividades académicas, lo cual supone diversas estrategias: el uso de las lenguas en la mediación pedagógica, la elaboración de trabajos académicos en las lenguas indígenas, la elaboración de estudios de las lenguas amenazadas, la generación de espacios que potencien su uso oral y escrito.

#### ***4.3.7. La administración y participación en la evaluación.***

Desde la perspectiva de administración, abogamos por la potenciación, generación y desarrollo de procesos formativos articulados más por dinámicas de coordinación interinstitucional que por estructuras piramidales y jerarquizadas. Implica la construcción de un tejido de experiencias formativas con una clara inserción en los contextos socioculturales donde se desenvuelven, con autonomía y capacidad de acción. Ello posibilitará una amplia gama de relaciones con otros espacios académicos, con la intencionalidad de enriquecimiento mutuo y potenciación de sus acciones.

En este sentido creemos que estos procesos exigen:

a) *Una orientación y dirección compartida:* Compromete a sus:

- Lineamientos y proyecciones,
- finalidades y objetivos,
- Orientaciones pedagógicas y estrategias educativas,
- Organización administrativa.

b) *Unos espacios de formación universitaria* que estarían lideradas por los respectivos entes territoriales y/o pueblos los cuales establecerán prioridades en acuerdo a los niveles de coordinación e identificación de necesidades, intereses, disponibilidad de recursos, entre otros.

Todo ello en una clara relación de convergencia entre lo particular con lo general, lo interno y externo, a fin de establecer dinámicas que se retroalimenten en forma permanente.

c) Un Sistema de relaciones de intercambio: Sobre conocimientos, saberes, información experiencias, apoyo y contacto entre experiencias afines y coordinaciones interinstitucionales.

d) Un sistema de soporte y funcionamiento que:

- Facilita, apoya y fortalece los procesos en cada ente territorial,
- Establece conjuntos de convenios hacia dentro y hacia fuera,
- Conformar e integra un banco de asesores, consultores, indígenas y no indígenas, autoridades culturales de los pueblos, centros de investigación,
- Construye redes de comunicación, información y de fortalecimiento institucional.

e) Un sistema de seguimiento y evaluación que viabiliza la corresponsabilidad de las comunidades asociadas articulando la dinámica organizativa para implementar las fases del desarrollo pedagógico e investigativo. Se actúa a manera de programas y proyectos cadena que se

apoyan mutuamente y se nutren para la generación de pensamiento y la creación de mecanismos evaluativos, que permitan la cualificación constante de los procesos formativos.

Consideramos que los procesos y programas de formación superior de indígenas, se orienten en cualquier espacio, tiempo y modalidad, al fortalecimiento del ejercicio de la autonomía y administración comunitaria, al desarrollo cultural, al fomento de unas relaciones de interculturalidad, a la valoración de la vida en todas las dimensiones, enfrentando la tendencia creciente a la desvalorización de la vida y destrucción de la vida en forma conciente o inconsciente.

## **CAPITULO V - ESTADÍSTICAS E INDICADORES.**

- **Indicadores del nivel de cobertura de la población indígena en las instituciones de educación superior.**

Para la muestra estudiada se calculó las tasas por mil en razón de la población en edad escolar universitaria en cada una de las etnias. El índice de cobertura en la educación superior es de 54,3 indígenas por cada mil personas<sup>7</sup>. Esta se desagrega en 27,5 universitarios, 11,8 normalistas y licenciados (sumado ambos 39,24 universitarios), 1,7 tecnólogos y 13,4 técnicos (Tabla 1).

El peso mayor de participación en educación superior se encuentra en los programas universitarios (39,24), con una tendencia marcada hacia las licenciaturas y particularmente en educación. El estudio permite observar y deducir: primero, que los (as) jóvenes ven a estos programas como una posibilidad y alternativa de empleo, a través del ejercicio de la docencia aunque las condiciones siguen siendo poco favorables para el educador, y segundo, porque desde hace tiempo y más hoy, proliferan políticas y programas conducentes hacia la formación educativa; promocionadas por el Estado y por organismos privados, y mediante modalidades de acceso ventajosas.

---

<sup>7</sup> Pueblos: Cauca: Yanacona, Páez (nasa), Guambiano (Misag), Kokonuco, Eperara Siapidara, Inga, Totoró, Ambalueño. Caldas: Embera Chami y Catio. Valle: Páez (nasa). Antioquia: Embera, Tule y Senú. Guajira: Wayuu. que representa el 52.3% de la población indígena nacional.

Tasa de estudiantes indígenas en educación superior por modalidad de estudio (estudio de caso)

Tabla 1 DIAGNÓSTICO NACIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR INDÍGENA

Cód.	Etnia	Población total*	Pob. en edad escolar (16 - 25 años)	Est.Universitarios a 2003	Est.Normalista y Licenc.	Est.Tecnólogos a 2003	Est. Técnico a 2003	Estud. Indíg. Educ.Sup a 2003	Estud. Indíg. Program Propios a 2004	Tasa est. Univers. Por Mil.	Tasa est. Normalista y Lic. Por Mil	Tasa est. Tecnol. Por Mil	Tasa est. Técnicos Por Mil	Tasa total est. en educ. superior por Mil	Tasa total est. Programas propios por Mil	Est. Programa Presenciales	Est. Programa Semipres	Tasa total est. Prog. Presenciales	Tasa total Est. Programas Semipres.
1	Yanacona	21.055	4.314	124	254	21	3	402	21	28,7	58,9	4,9	0,7	93,2	4,9	326	97	76	22
2	Páez (nasa)	129.534	26.542	170	275	14	2	461	222	6,4	10,4	0,5	0,1	17,4	8,4	118	565	4	21
3	Guambiano	23.462	4.807	58	34	4	2	98	4	12,1	7,1	0,8	0,4	20,4	0,8	63	39	13	8
4	Kokonuko	6.767	1.387	21	6			27	9	15,1	4,3	0,0		19,5	6,5	17	19	12	14
5	Eperara Siapidara	3.076	630	4	87			91	0	6,3	138,1			144,4	0,0		91		144
6	Inga	1.691	346						3						8,7		3		9
7	Totoró	4.130	846	4	9	3		16	2	4,7	10,6	3,5		18,9	2	6	12	7	14
8	Ambalueño	2.696	552	9	10	2		21	0	16,3	18,1	3,6		38,0	0	7	14	13	25
9	Embera Chami y Catio de Caldas	48.885	10.017	138	216	93		447	105	14	22	9		45	10	303	249	30	25
10	Páez del Valle	4.108	842	25	18	3		46	182	30	21	4		55	216	46	182	55	216
11	Wayuu de la Guajira	149.273	30.586	1.760	35		1.119	2.914	0	58	1	0	37	95	0	1.865	1.049	61	34
12	Embera, Tule y Zenu de Antioquia	16.291	3.338		48			48	0		14			14	0		48		14
13	Otros							1.429	0							0	0		
<b>TOTAL</b>		<b>410.968</b>	<b>84.207</b>	<b>2.313</b>	<b>992</b>	<b>140</b>	<b>1.126</b>	<b>6.000</b>	<b>548</b>	<b>27,5</b>	<b>11,8</b>	<b>1,7</b>	<b>13,4</b>	<b>71,3</b>	<b>7</b>	<b>2751</b>	<b>2368</b>	<b>32,7</b>	<b>28</b>

\* DNP, 2004 *DIAGNÓSTICO SOBRE EDUCACIÓN SUPERIOR INDÍGENA EN COLOMBIA*. IESALC - UNESCO / ONIC

Cabe señalar que, en Colombia a raíz de la promulgación de la Constitución de 1991 y en aras de hacer efectiva los derechos específicos de los pueblos indígenas, muchas instituciones estatales y privadas crearon y promocionaron políticas y programas de formación dirigida hacia estas comunidades. Surgen entonces los programas de etnoeducación en varias universidades colombianas y a través de las normales superiores, posibilitando más este acceso.

Otro aspecto que promueve el acceso es el hecho de que desde las mismas comunidades a través de las autoridades y organizaciones locales y regionales, han incidido de manera importante en su interior y hacia fuera, en las reflexiones, orientaciones y capacitaciones como tal en torno a la educación política, cultural, derechos y especialmente en la formación docente. En este ámbito y contexto, experiencias como la del CRIC y de otras organizaciones, siguen aportando significativamente a la construcción de un sistema educativo más pertinente y adecuado a los requerimientos de las comunidades.

En relación a la tasa nacional indígena con el estudio encontramos la siguiente información: La tasa de cobertura en educación superior en Colombia en relación al total de población indígena en edad escolar es de 37,3 (6.000 personas) ; discriminado así: Para los programas universitarios el 29,3, en tecnología 1,0 y técnicas 7.<sup>8</sup> Equivale a decir, que sigue existiendo un peso fuerte hacia la formación en programas universitarios, en este caso predomina las carreras enfatizadas a educación con el 16,6%, seguido de las ingenierías con 6,9%, ciencias de la salud con 5,2%, Humanidades el 5,0%.

El estudio arroja que hay un número importante de estudiantes de educación superior de quien se desconoce del tipo de programas en el que se encuentran matriculados y/o han egresado, que equivale al 31,6 %. (1.897 personas). Este dato se deduce de un total de 6.000 estudiantes procedentes de las distintas regiones del país.

Tomando como base datos del Ministerio de Educación Nacional para el año 2000, la tasa de cobertura por mil de población colombiana en edad escolar para educación tecnológica y profesional es de 98,8 que comparada con la tasa de 24,5 por cada mil indígenas que acceden a

---

<sup>8</sup> En estos datos se incluye y se adiciona la información estadística nacional suministrada por instituciones: universidades, el Icetex y la Dirección de Asuntos Étnicos del Ministerio del Interior y de Justicia.

ella, presenta una relación de uno a cuatro. En el caso de ampliar la cobertura de la educación superior en Colombia, al no existir políticas y condiciones para la educación superior indígena, la brecha es cada vez mayor por existir un crecimiento geométrico en esta relación, incrementando los niveles de inequidad.

En este análisis se excluyen los estudiantes de programas propios, ya que no existe punto de referencia para estos programas en la formación no indígena.

### **Participación indígena en programas oficiales educación superior (gráfico 1)**

Del total de 6000 estudiantes indígenas en educación superior, la participación en los programas técnicos es de 1.126 estudiantes, en los tecnológicos es de 157 y en los universitarios de 4.717.

### **Modalidades de estudio (gráfico 2)**

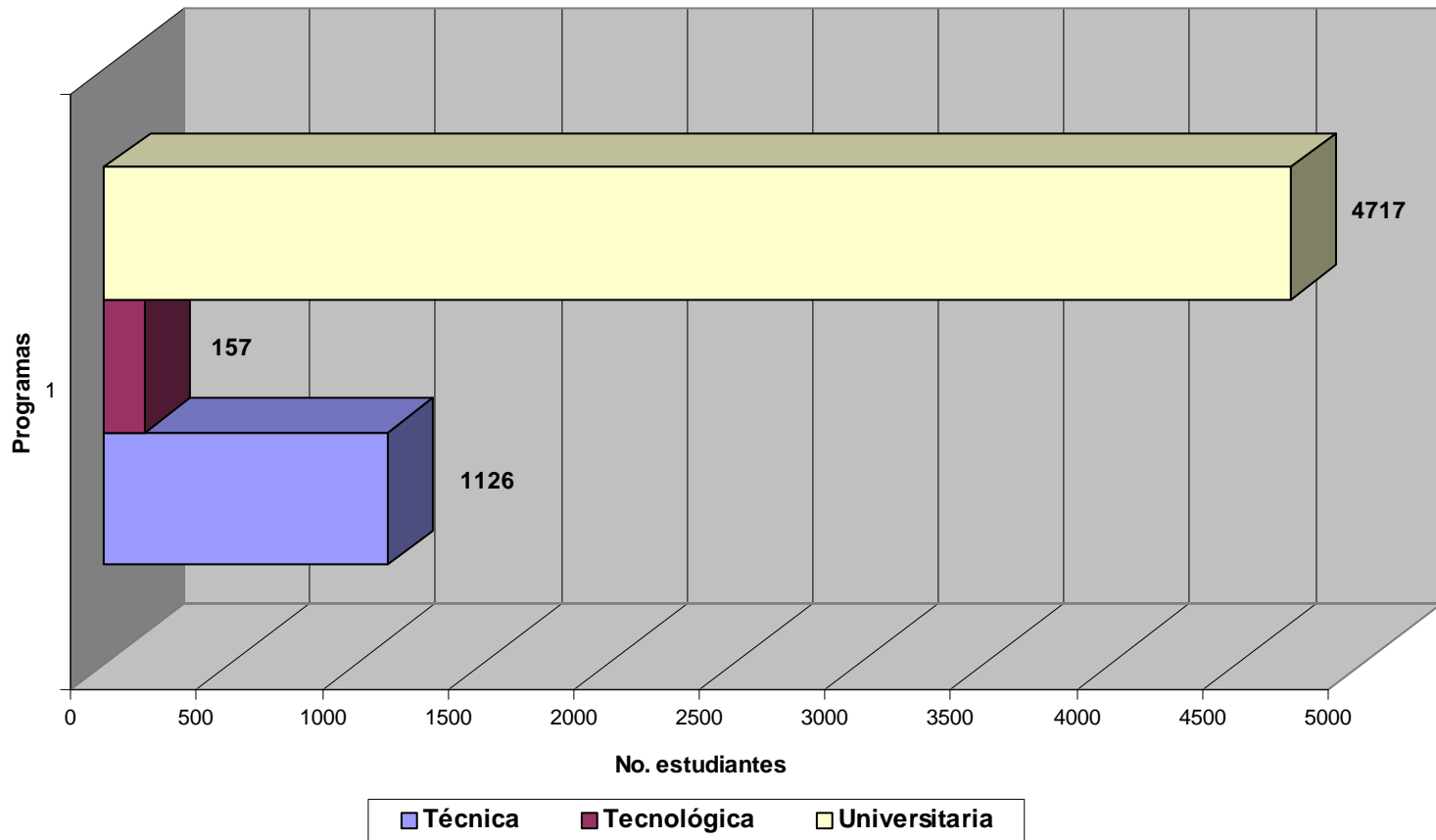
El comportamiento de estos mismos estudiantes frente a las modalidades presencial y semipresencial es la siguiente:

Hacemos la discriminación por pueblos para una mayor comprensión y para su aplicación diversificada. En esta información se tiene en cuenta los estudiantes que participan en programas desarrollados por las organizaciones. La modalidad presencial es más relevante en términos generales. Llama la atención que dentro de la información se desconoce en un alto número de estudiantes su modalidad de estudio.

### **Áreas de conocimiento programas propios (gráfico 3)**

Hace referencia a los estudiantes que participan en programas de formación orientados desde las organizaciones y comunidades indígenas. Para el momento actual se han referenciado principalmente programas que se desarrollan actualmente en los departamentos del Valle, Caldas y Cauca. Estos programas tienen modalidad semipresencial. Son experiencias que retoman las características y orientaciones comunitarias a diversas dimensiones, constituyéndose en referentes de propuestas pertinentes.

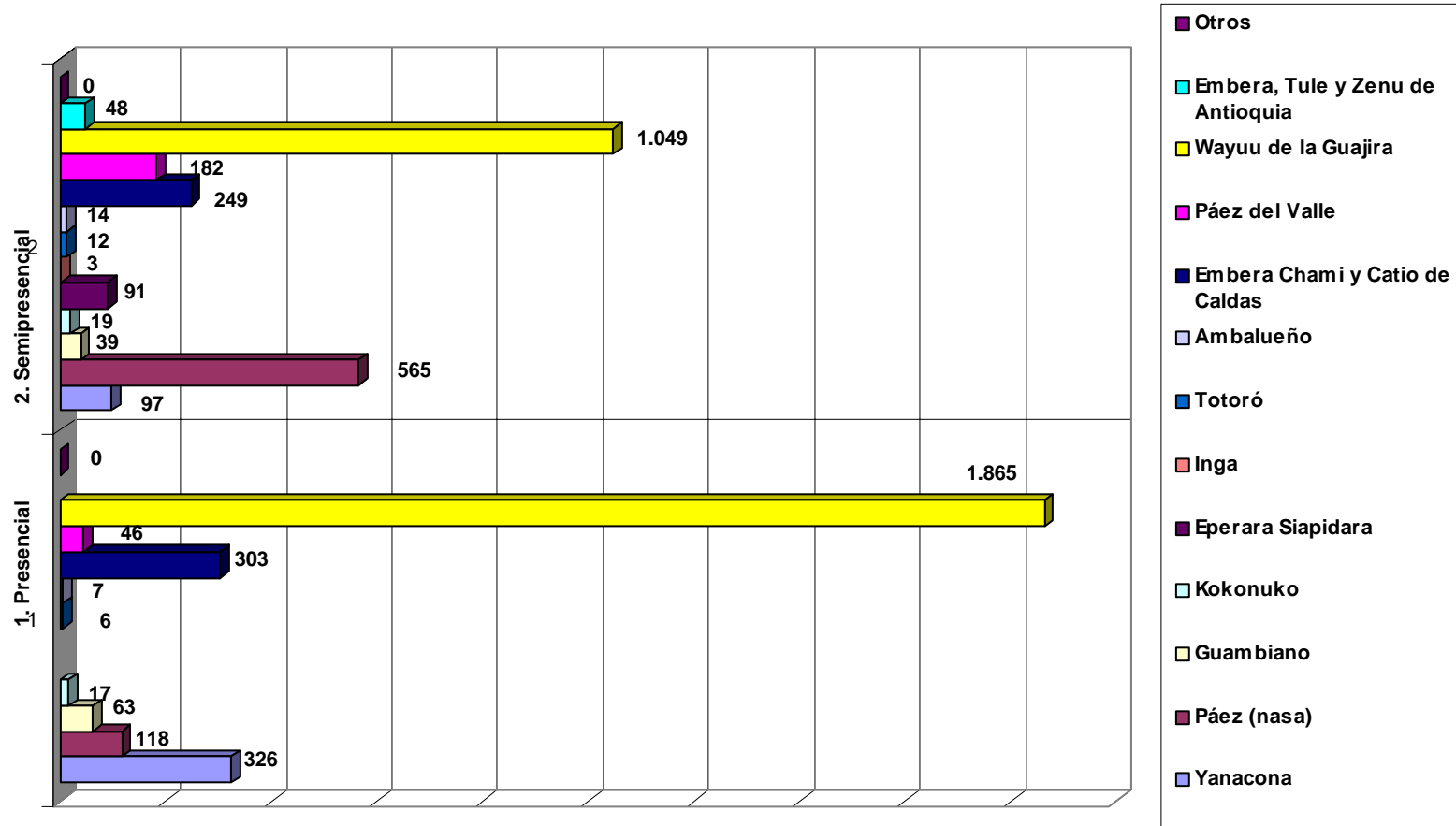
**INDIGENAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR**  
**Programas oficiales**  
**Gráfico 1**



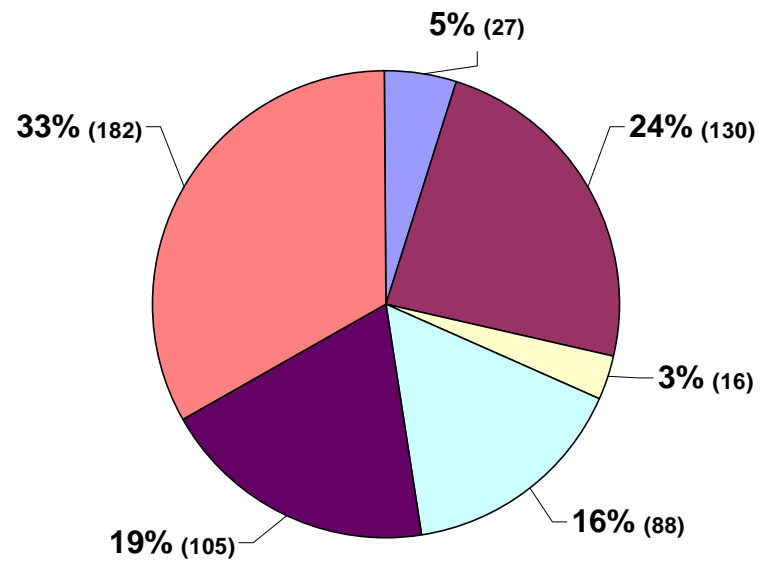


PROGRAMAS PRESENCIALES Y SEMIPRESENCIALES

Gráfico 2



**AREAS DE CONOCIMIENTO PROGRAMAS PROPIOS / NACIONAL**  
**Gráfico 3**



#### **Formas de financiación (gráfico No. 4)**

Del total de estudiantes las formas más frecuentes de financiación tienen que ver becas, en primer lugar las que se otorgan a través del Fondo Alvaro Ulcué, seguido por las que se logran con los acuerdos universitarios. El apoyo familiar es el menos significativo a nivel nacional, lo cual explica las condiciones precarias que presentan los pueblos indígenas. El fondo Alvaro Ulcué tiene cobertura nacional y estaría abierto para estudiantes en diversos establecimientos. Una dificultad en relación a este fondo es que existe un registro de 1.454, pero sólo se reportaron hasta Diciembre del 2003, 300 estudiantes activos.

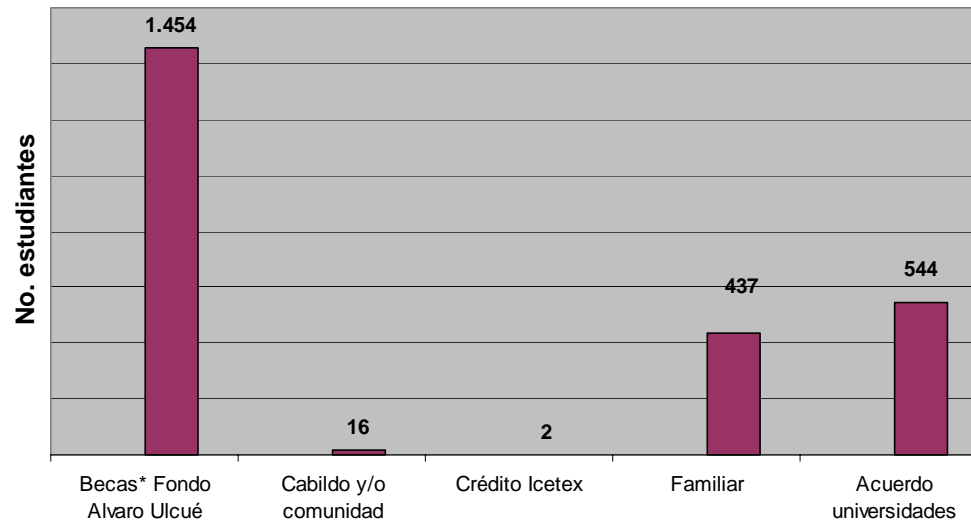
#### **Participación indígena por áreas de conocimiento (gráfico No. 5)**

De acuerdo a la información suministrada, existe un 31% de estudiantes que siendo reconocidos, los cabildos y sus comunidades desconocen el tipo de programa en el que estudian. En su orden las técnicas ocupan el mayor porcentaje de cobertura, seguidos por las ciencias de la educación. El resto se distribuyen en otros programas.

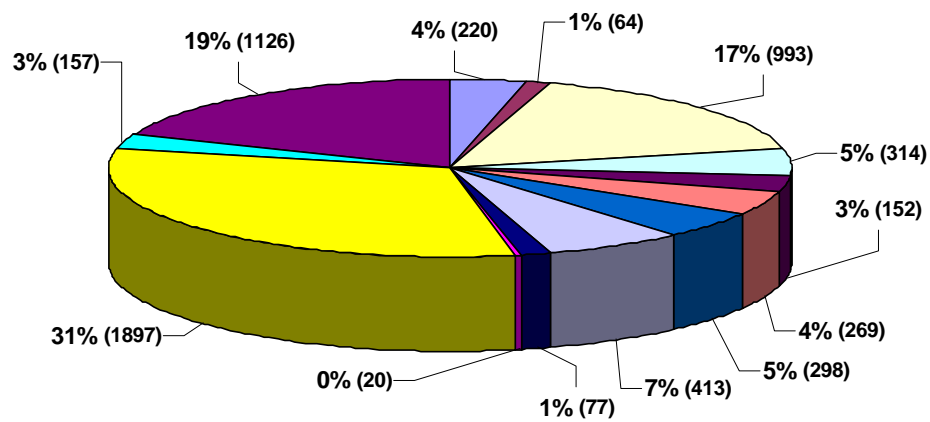
#### **Deserción en educación superior (gráfico No. 6)**

En este estudio registramos sólo una muestra con tres pueblos indígenas, dado que ni las comunidades, ni las instituciones manejan información que de cuenta precisa de este fenómeno. Cada uno de estos pueblos manifiestan un comportamiento diferenciado significativamente. Paradójicamente los grupos embera chamí y catío, que manejan una mayor cobertura, también presenta el más alto grado de deserción.

**FORMAS DE FINANCIACIÓN ESTUDIOS EN EDUCACIÓN SUPERIOR**  
*(Del total de 6.000 estudiantes)*  
**Gráfico 4**



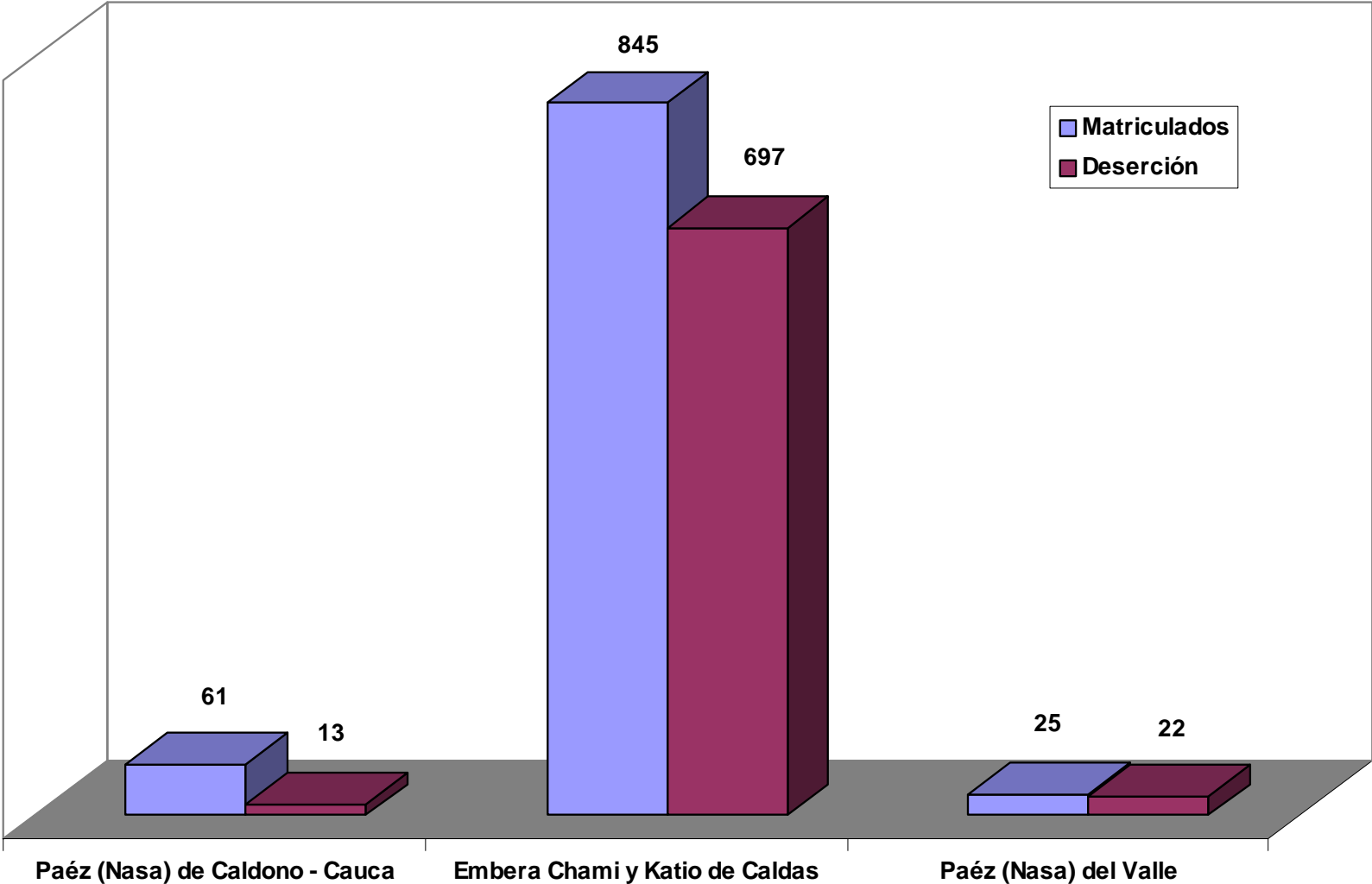
**AREAS DE CONOCIMIENTO**  
**Participación indígena en instituciones oficiales**  
**Gráfico 5**



- Agronomía, Veterinaria, zootecnia y afines
- Bellas Artes, Música
- Ciencias de la educación
- Ciencias de la salud
- Derecho, Ciencias Políticas y Sociales
- Economía, Administración, contaduría y afines
- Ciencias Humanas y Sociales
- Ingenierías
- Ciencias Naurales, Exactas y afines
- Arquitectura y urbanismo
- Se desconoce
- Tecnológicas
- Técnicas

# INDICE DE DESERCIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Gráfico 6



### **Características de las principales modalidades de ingreso a la educación superior: el caso Embera Chamí y Embera Catío de Caldas y Nasa del valle del Cauca.**

Para las etnias Embera Chamí y Catío de Caldas y Nasa del Valle del Cauca se pudo recoger la información sobre las modalidades de ingreso y apoyo para la permanencia, siendo estos los casos que se analizarán.

En el caso Embera chamí se tiene una tasa de ingreso a la educación superior de 129.1 por mil, por cada mil jóvenes en edad escolar para la educación superior, de los cuales 47.5 reciben algún tipo de apoyo. La distribución del apoyo económico es como sigue: Becas 30.3; apoyo del cabildo o comunidad 3.8; apoyo de la familia 13.4. En esta étnia no se encuentra ningún estudiante con crédito del ICETEX.

Para el caso Embera Chamí, la participación de las becas es definitiva en el acceso a la educación superior. Estas becas son ofrecidas principalmente por las universidades públicas y por los acuerdos emanados por el Consejo Superior de la Universidad. La segunda fuente de financiación es el apoyo familiar, lo que implica un esfuerzo especialmente para cubrir costos de matrícula y sostenimiento en el contexto urbano. De igual manera el esfuerzo de los cabildos y comunidades que brindan un apoyo económico a 3.8 es considerable, teniendo en cuenta que sólo se dispone de recursos de transferencia o los generados por las propias comunidades.

En caso nasa del Valle, la tasa de estudiantes en educación superior por cada mil habitantes en edad escolar es de 36.7. y reciben apoyo 34.00. Para el caso de esta comunidad, el apoyo familiar se constituye en el más fuerte, llegando hasta el 23,1 de los 34.00 que reciben apoyo; mientras que 5.4 reciben apoyo del cabildo o la comunidad, 2.7 tienen beca y 2.7 créditos del ICETEX. Para este caso es notable el esfuerzo económico de las familias en el acceso a la educación superior.

En el caso de otros pueblos sujetos de este estudio no existe información exacta y fiable, sin embargo muchos de los estudiantes han tenido algún tipo de apoyo económico, especialmente a través del fondo de becas Alvaro Ulcué Chocué – ICETEX; en otros casos los estudiantes indígenas y de municipios de zonas marginadas y pobres (campesinos, negritudes) reciben algún tipo de beneficio y bienestar socioeconómico, que traducido al valor del dinero en pesos, son

significativos. Este tipo de situaciones (beneficios) se presenta al interior de las propias universidades, expresada en reformas y emanadas por el Consejo Superior.

Todo lo anterior es resultado, por un lado, de la proposición y presión ejercida en años anteriores por las mismas comunidades a través de las organizaciones y los mismos estudiantes al interior de las universidades, y por otro lado, las universidades se han visto obligadas a incluir reformas administrativas y estatutarias, flexibilizando la participación de estos grupos. Sin embargo no ha sido suficiente la voluntad política en cuanto a cupos y exoneraciones; los cambios que se requieren son más de fondo.

Aunque la información de estos casos no permite generalizar para todas las comunidades indígenas del país es innegable que el apoyo económico de las familias es un factor decisivo aún en los casos que se cuente con becas o créditos del Icetex. Si observamos, aunque no se cuenta con datos exactos, uno de los indicadores de deserción es el factor económico.

### **Población estudiantil egresada de educación media que no ha continuado**

La información oficial (Ministerio de Educación, 1999) sobre los niveles de cobertura de la educación básica y media para Colombia es de 88% para primaria, 52% para básica secundaria y 26% para media. Pero estos niveles de cobertura presentan comportamientos disímiles en los diferentes departamentos. En el caso de la primaria, departamentos con alta incidencia de población indígena como Huila y Valle aparecen con la menor cobertura, 78,8% y 79,9% respectivamente. En el caso de la educación secundaria, las menores tasas las tienen los departamentos de Cauca (41,8%), Chocó (44,7%) y Nariño (49,8%), siendo estos 3 departamentos en los cuales, de igual manera, la población indígena es considerable.

En la política de cobertura de la educación para el país, se refleja una orientación de carácter discriminatorio. Mientras que la ley obliga a las instituciones a ofrecer educación entre grado cero y noveno, lo que se considera como la educación básica, la instrucción emanada por el



Ministerio de Educación Nacional en la Directiva N°08 de 2003<sup>9</sup> exonera del cumplimiento de este requisito a las instituciones que se funcionan en los territorios indígenas, poniendo de por medio un plan de trabajo que permita determinar el plazo en que las *circunstancias de hecho* lo permitan.

De igual manera, es clara la diferencia en las tasas de cobertura en la educación en el país, según los niveles de ingresos. Mientras que la tasa de cobertura en la población con altos ingresos en preescolar y básica primaria es del 100%, para las poblaciones marginales, este porcentaje alcanza el 90% y para la población indígena sólo alcanza el 11,3%. De igual manera, según el informe de Corpoeducación, las minorías étnicas como los pueblos indígenas y las comunidades afro americanas presentan los niveles más bajos de calidad educativa. La consecuencia lógica de este análisis está en que mientras el promedio nacional de analfabetismo alcanza el 13%, en los pueblos indígenas se encuentra en el 44%<sup>10</sup>.

En las cifras oficiales ofrecidas por el estado no se encuentran indicadores con respecto a la población indígena en cuanto a la terminación de educación media. Los datos que se encuentran son fragmentarios, dada la amplia dispersión de los territorios indígenas y las bajas incidencias que presentan en las estadísticas de las secretarías de educación departamental. Para el presente análisis se toman los datos de 26 localidades del departamento del Cauca.

La tasa de escolaridad discriminada por sexos para las 26 localidades presenta que la tasa por mil de escolaridad en educación básica secundaria y media es 116,6 hombres y 94,5 mujeres, para un total de 211,1. Al mismo tiempo, los niveles de deserción en estos mismos grupos alcanzan a 6 hombres y 6,6 mujeres por cada mil, para un total de 12,6.

Este comportamiento refleja que el acceso a la educación secundaria básica y media es superior para los hombres que representan el 55% de los actuales estudiantes en la población estudiada, mientras que las mujeres presentan un mayor nivel de deserción, llegando al 53% de los que desertan. Así, se presentan unas tasas de escolarización bajas, y las mujeres no sólo presentan una

---

<sup>9</sup> Ministerio de Educación Nacional, Directiva Ministerial N° 08, Asunto: proceso de reorganización de entidades territoriales que atienden población indígena. Cecilia María Vélez, Ministra de Educación Nacional, 25 de abril de 2003.

<sup>10</sup> Plataforma Colombia, Informe sobre el derecho a la educación en Colombia, Octubre de 2003.

menor participación de su asistencia a la educación formal, sino que se retiran más fácilmente que los hombres. Este comportamiento podría ser explicado, entre otras por razones culturales, dificultades de acceso a las instituciones educativas y la situación de inseguridad y violencia que se presenta en las zonas geográficas de presencia indígena en Colombia.

### **Población universitaria egresada por sexo, origen étnico, áreas de estudio**

De igual manera, la información sobre la población egresada de las Universidades no se encuentra consolidada. Es más, ni siquiera se encuentra consolidada la participación en la matrícula de los indígenas en Colombia. Muchos de ellos acceden a instituciones educativas de carácter público o privado, pero no hacen una manifestación explícita de su origen, amén de no existir interés en muchas universidades e instituciones universitarias por llevar un control explícito sobre el tema, lo que en sí mismo ya es una manifestación de la falta de claridad en las políticas sobre la educación superior indígena en el país.

De acuerdo con datos oficiales de algunas universidades, la participación en la matrícula acumulada para los años 1998-2003 es como sigue: 250 estudiantes indígenas en la Universidad de Antioquia, 240 en la Universidad del Valle, 220 en la Universidad del Cauca y 361 en la Universidad Nacional de Colombia<sup>11</sup>. En universidades con presencia amplia de estudiantes universitarios indígenas como la Universidad de Nariño, La Guajira o la Amazonía, los datos que se presentan no permiten definir con precisión su participación en la matrícula.

En el caso de la comunidad Wayuú, por ejemplo, se tiene información oficial de 173 estudiantes en educación superior, la Universidad de las Guajira no los reporta pero de manera extraoficial las directivas afirman que el porcentaje de indígenas que estudian en dicha universidad es muy superior, pero no se reportan como tales.

Las profesiones en las que prefieren adelantar estudios los indígenas son muy variadas y dependen de la región en la que se encuentran. En el caso Embera Chamí y Katío del Departamento de Caldas, las profesiones preferidas están relacionadas con el área de salud,

---

<sup>11</sup> Encuentro Nacional de Estudiantes Universitarios Indígenas. Caldonó; Cauca, diciembre 19 – 21 de 2003.

específicamente enfermería, medicina, biología y bacteriología. En el caso de las comunidades residentes en el Departamento del Cauca son las licenciaturas y las ingenierías las de mayor aceptación.

En cuanto a las tasas de deserción, algunos casos estudiados (Ver tabla deserción) son el de los Nasa de Florida-Valle, que presentan el 82%; los Embera Chamí y Katío de Caldas, que presenta una tasa del 64%; mientras que el caso con un comportamiento diferente es el de los Nasa de Caldon, que tienen un 21% de deserción.

No se tiene una evidencia real de las causas para que se presenten estos niveles de deserción, ya que en la mayoría de los casos se manifiesta como razón fundamental las dificultades económicas. Para algunos estudiosos la razón principal es de mayor profundidad:

*“Para muchos miembros de las minorías étnicas el sistema educativo es una educación pensada, estructurada y ejecutada desde afuera, que ha generado serias dificultades en la estructura y formación psicosocial de los pueblos afrocolombianos, indígenas y raizales, creando fenómenos de alienación, pérdida de autoestima, invisibilidad de las formas culturales de cada grupo étnico, pérdida de identidad, entre otros.”<sup>12</sup>*

En cuanto ingreso y deserción, es notable la diferencia existente entre los programas ofrecidos por las universidades y los programas generados desde la cultura indígena, tanto en etnoeducación como en los casos de programas de Jaibaná entre los Embera Chamí o dirección de proyectos comunitarios entre los paeces.

Tasa de cobertura de la educación superior indígena.

Algunas de las variables a tener en cuenta en el tema de pertinencia, está relacionado con la tasa de retorno de los egresados a sus comunidades y las labores desempeñadas dentro de sus comunidades. Asumiremos la tasa de retorno desde la cosmovisión indígena que implica reconocer la manera como las personas formadas utilizan los conocimientos adquiridos para el provecho colectivo de los pueblos indígenas, mientras que los egresados que no retornan los aprovechan para uso personal.

---

<sup>12</sup> Plataforma Colombia, Op. Cit, pg 69.

Los casos que se estudiaron son los Yanacona, Paez, Guambiano y Coconuco de los municipios de Bolívar, San Sebastián, Almaguer, La Vega, Sotará, Inza, Morales, Caldonó, Silvia, Puracé, Popayán, el Tambo en el Departamento del Cauca; Embera Chamí y Katio del Departamento de Caldas; y la comunidad Nasa de Florida, en el Departamento del Valle. En estos casos, la tasa de retorno es del 100% para los programas propios, mientras que la tasa de retorno de los programas no indígenas es del 93%. Aunque la tasa de retorno es alta, el 7% de estudiantes indígenas formados representa un esfuerzo notable de la comunidad que se pierde, ya que no se cuenta con esos indígenas trabajando en las causas comunes y perdiéndose totalmente al asumir la mentalidad occidental y abandonar su propia cosmovisión.

De igual manera, esta variable se debe conjugar con los niveles de deserción, altos para estas mismas comunidades, y que hacen reflexionar sobre los niveles de pertinencia alcanzados por los programas que se quedan en esfuerzos insatisfactorios para los que desertan y esfuerzos comunitarios perdidos en aquellos que pierden su identidad.

### **Relación estudiantes universitarios y comunidad (gráficos 7, 8)**

Para las comunidades un punto que mide la calidad de la educación tiene que ver con la disposición a retornar a sus lugares de origen. La información evidencia que los programas oficiales presentan una mayor frecuencia no retorno, en cambio quienes participan en los programas propios reportan un 100% de retorno y/o permanencia en su comunidad, factor que explica la pertinencia de los mismos desde su apoyo y servicio a la comunidad.

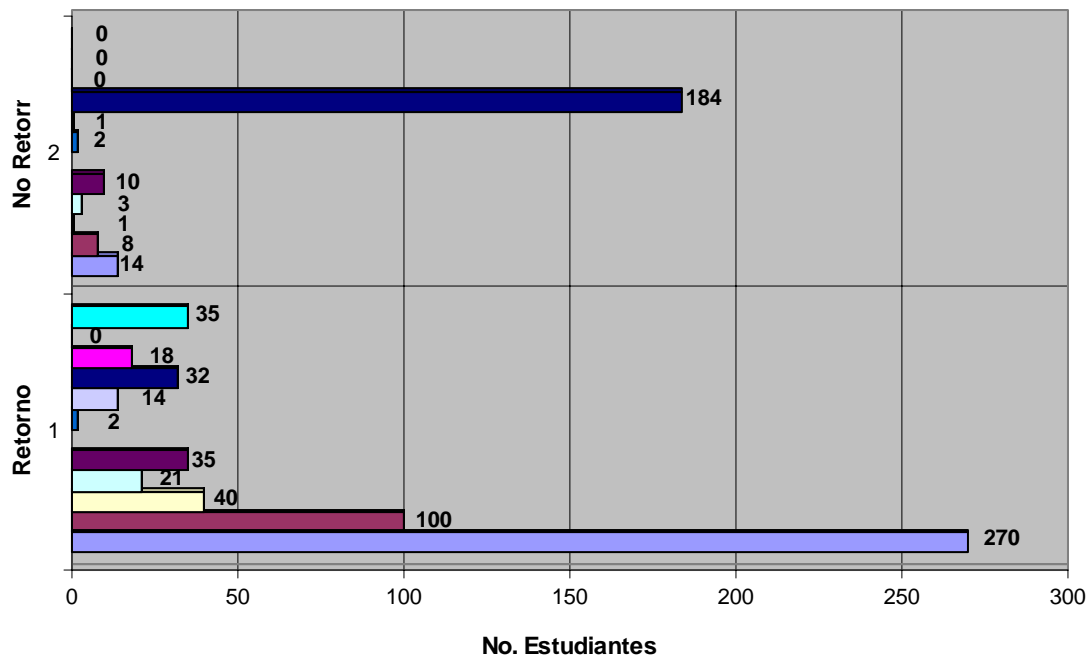
### **Participación indígena en programas propios y oficiales por modalidad y sexo (gráfico No. 9)**

Los datos proporcionados por las comunidades no posibilitan identificar el sexo, siendo ésta la frecuencia más alta en los programas universitarios. De todas se percibe 597 mujeres, en relación a 872 hombres y 5.079 sin datos.

### **Educación básica y media (gráfico 10)**

La información que se tiene básicamente corresponde a dos casos que son La Guajira y el Cauca. La causa principal de esta falta de información es la carencia de un sistema desagregado de información de las instituciones educativas donde hay presencia indígena. Además, también influyeron el tiempo y las condiciones poco favorables en relación a recursos humanos y financieros en que se hizo el estudio.

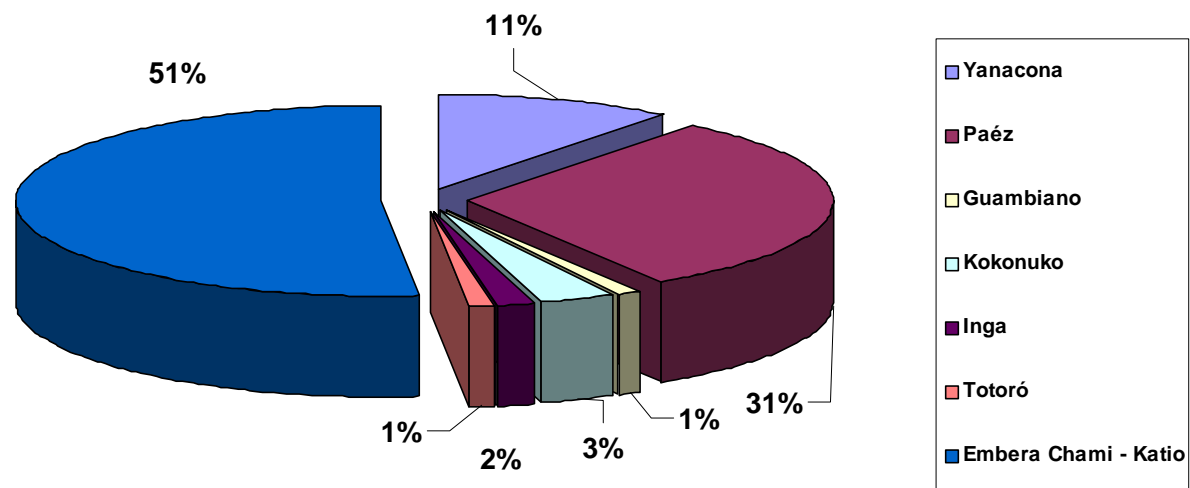
**EGRESADOS QUE RETORNAN Y NO RETORNAN**  
**Programas oficiales, distribuido por grupos étnicos**  
**Gráfico 7**



- Wayuu
- Embera Chami y Katio, Tule y Senú / Antioquia
- Paeces del Valle
- Embera Chami - Katio
- Ambalueño
- Totoró
- Inga
- Eperara Siapidara
- Kokonuko
- Guambiano
- Paéz
- Yanacona

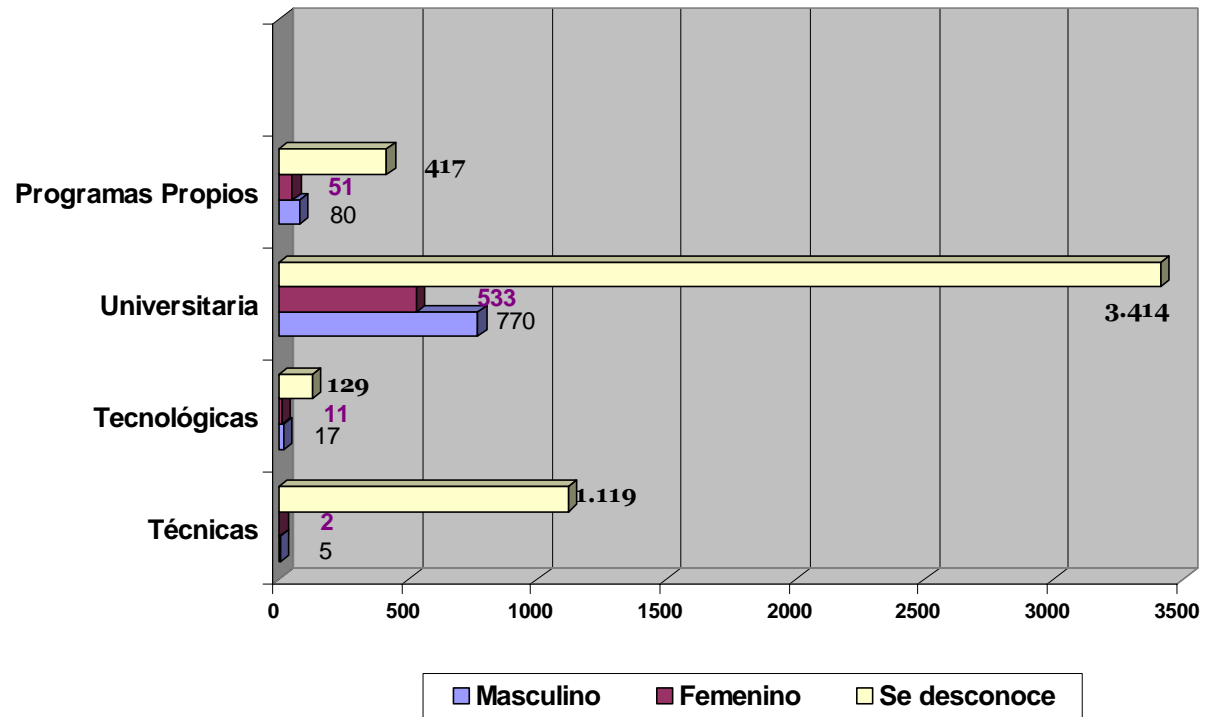
**EGRESADOS QUE RETORNAN EN PROGRAMAS PROPIOS  
DISTRIBUIDO POR GRUPO ETNICO**

**Gráfico 8**



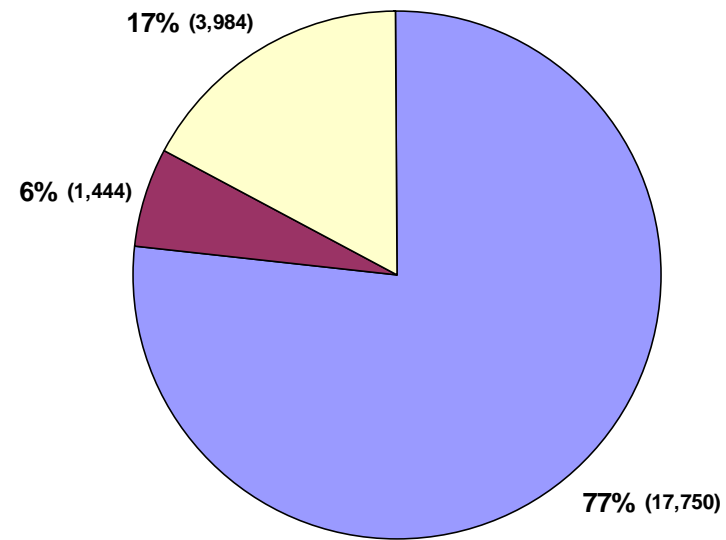
## PARTICIPACIÓN INDÍGENA EN PROGRAMAS PROPIOS Y OFICIALES POR MODALIDAD Y SEXO

Gráfico 9





**EDUCACIÓN BASICA Y MEDIA / 1998 a 2003**  
**Gráfico 10**



■ MATRICULADOS.    ■ DECERSIÓN    ■ GRADUADOS

En esta información el potencial de estudiantes de básica y media es de 17.750 personas, que significa el 77% de población estimada.

- **Pertinencia desde el enfoque de modelo de desarrollo de las comunidades indígenas de los estudios que actualmente realizan**

### **Item 1. Dificultades de acceso de las poblaciones indígenas a la educación superior.**

1. ¿Cuales son las dificultades principales para que un estudiante ingrese a la universidad?.

Respuesta de las autoridades y organizaciones indígenas.

Existen cuatro aspectos centrales que las autoridades señalan:

1.1 Dificultades de orden económico y de logística que puedan asegurar el ingreso y permanencia de un estudiante en una Universidad colombiana. Un joven indígena que quiera seguir estudios superiores, tiene que necesariamente salir de su comunidad hacia una ciudad intermedia o principal (capitales). En términos de costos (gastos) le implica a él y su familia, recursos para movilización, alimentación, arriendo y servicios (teléfono, agua, energía...), pago de matrícula, fotocopias y/o adquisición de libros, traducciones de textos (cuando es en idioma distinto al suyo), papelería y otros servicios que eventualmente son requeridos en la universidad (certificados, trabajos mecanografiados, etc.). Estos gastos son distintos y varían dependiendo del lugar donde estudie.

Por esta razón muchos bachilleres indígenas deciden y prefieren como opción de vida, seguir trabajando en la casa, involucrar en las organizaciones juveniles, en los cabildos u organizaciones regionales, otros salen de su comunidad a buscar trabajo en regiones distintas del país, inclusive hay jóvenes que se integran voluntariamente o presionados a los grupos armados ilegales y a la fuerza pública. La ilusión de niños y jóvenes indígenas es estudiar y salir adelante, pero la situación y las condiciones existentes en Colombia no son las mejores.

El testimonio de una autoridad *“En nuestro resguardo existen muchos bachilleres graduados, pero por falta de dinero no pueden seguir estudiando en una universidad. Algunos se dedican a*

*trabajar en la agricultura, algunos conforman familias (matrimonio) y otros salen a trabajar a las ciudades como Cali, Popayán, Armenia, Putumayo... ”.*

**1.2** Se presentan casos de desconocimiento de políticas y convenios que existen sobre el manejo particular del ingreso y bienestar de las comunidades indígenas en las universidades colombianas. No se sabe con precisión sobre becas, cupos, ayudas y condiciones que puedan existir a nivel de las instituciones educativas y/o que administran recursos destinados para tal fin.

*Entrevista “Los cabildos desconocemos sobre las políticas, los Acuerdos, Convenios, que existen al interior de las universidades, tampoco conocemos bien sobre el funcionamiento del programa de Becas Álvaro Ulcué, de allí que nuestros estudiantes no tengan esa posibilidad y se pierden los cupos”.*

Como lo expresa el entrevistado, el desconocimiento y el irregular manejo de los recursos destinados para hacia el Fondo Álvaro Ulcué (Min-interior), particularmente cuando muchas de las becas son utilizadas por personas no indígenas en beneficio propio; ha hecho que muchas comunidades y especialmente estudiantes de las zonas más marginadas del país, no logren acceder ni a los cupos y a las becas.

Claro está que al interior de las mismas autoridades (cabildos) y comunidades no existe un mecanismo adecuado de información, comunicación y criterios claros para seleccionar a los beneficiarios. Las comunidades que logran acceder a la información oficial y mantener una comunicación con sus estudiantes, instituciones y con su pueblo, son quienes mayormente se han beneficiado.

**1.3** Comunidades marginadas y sin mayor acceso al sistema educativo básico y media. Cabe señalar que hay comunidades que siguen al margen del sistema educativo oficial, pues existen pueblos que ni siquiera la cobertura llega a la primaria y menos a la básica total y la media. Lo que indica que los niños y jóvenes indígenas no logran ingresar y/o terminar el bachillerato, para

lograrlo tienen que salir a colegios ubicados lejos de sus territorios, lo que implica costos económicos adicionales, como sucede en el nivel superior.

1.4 Distancia y distanciamiento de los centros de formación del nivel superior (urbano). Como se indicó con anterioridad, los territorios indígenas se encuentran dispersos en todo el país y aislados de las zonas urbanas, en donde se encuentran ubicadas la mayoría de los centros de formación superior. Esta situación también ha hecho que las comunidades no logren ingresar al sistema educativo, en razón de los costos y de nivel de cobertura.

Sumado a lo anterior, el distanciamiento de un indígena, de su familia, la comunidad y el entorno sociocultural, ocasiona un efecto fuerte de adaptación psicosocial y cultural. Lo anterior conlleva a que los padres e hijos tomen la decisión de no continuar con los estudios.

Entrevistado. *“...el problema es que las universidades están muy lejos y no tenemos plata para los transportes, para la alimentación, para el arriendo y mucho menos para la matrícula y el sostenimiento del muchacho”*.

## **Papel de los egresados**

¿Los egresados indígenas universitarios que están haciendo, dónde están y cómo están trabajando?.

Sobre el papel de los egresados indígenas, según algunas autoridades indígenas consultadas manifiestan:

Para los entrevistados es fundamental el rol que actualmente cumplen quienes han podido culminar estudios de secundaria y educación superior, pues su vinculación en distintos frentes de trabajo ha sido efectiva y fundamental para la comunidad. Lo que se espera es que más estudiantes culminen sus estudios.

Si bien existe una gran demanda por parte de las autoridades indígenas para que cada vez más estudiantes ingresen a la educación superior, indistintamente del programa a que cada sujeto aspire, hay una marcada necesidad por la formación de profesionales en programas más pertinentes a las necesidades y problemáticas particulares de cada pueblo. Por ejemplo, se insiste en programas como derecho propio, en sistemas de salud indígena, en economía y administración propia, en educación y pedagogía intercultural, entre otras. No se desconoce el aporte de otros conocimientos y culturas.

Entrevistados. *“Aquí necesitamos gente preparada en todos los campos del conocimiento. Los indígenas debemos prepararnos para los cambios y los nuevos retos, a los que estamos enfrentando...”*... *“Aquí en nuestro territorio necesitamos que estudien sobre Derecho, para que apoyen a las autoridades en el desarrollo del Plan de Vida y apoyen en todas estas dificultades jurídicas a nivel interno y externo”*.

En la mayoría de los entrevistados se deja entrever, que los egresados en su mayoría están laborando en los resguardos. Muchos de ellos laboran vinculados al magisterio, otros en los programas y proyectos de los cabildos y organizaciones indígenas como coordinadores y asesores; también hay egresados que laboran en instituciones de carácter oficial estatal y ONGs, por fuera de sus territorios.

Población egresada de educación media y superior

Entrevistado. *“Aquí hay bastantes indígenas estudiando y que han terminado estudios universitarios, pero a pesar de eso creemos que hace falta capacitar más personas en otras áreas (técnicas, tecnológicas y carreras). Los que se han graduado están aportando a la comunidad a través del colegio, al cabildo (coordinando programas) y algunos (as) están vinculados en el Cric y en la AIC (Asociación Indígena del Cauca - ARS)...tenemos muchos profesional Yanacona que vive y trabaja en las ciudades como Popayán, Cali y en los municipios, con instituciones gubernamentales”*.

Lo que indica que de 36.174 en edad escolar correspondiente a seis pueblos indígenas más representativos del País, 488 egresados de educación superior retorna o tienen alguna vinculación directa o indirecta con la comunidad de origen, esto significa el 13.5. No retornan el 5.6 que equivale a 203 personas. No se sabe que están haciendo y lugar de trabajo.

El caso particular del pueblo Embera Chami y Katio de Caldas, de 216 egresados universitarios se conoce de 32 (10) que están en la comunidad y 184 (57.5) se desconoce su paradero. En cambio en los demás pueblos en su gran mayoría regresan a su comunidad y la autoridad sabe por lo menos de lo que están haciendo y su lugar de trabajo.

Como se puede observar existen comportamientos distintos, esto indica que hay comunidades y organizaciones locales donde logran instituir con mayor fuerza la autoridad y en consecuencia el control, en cambio hay otras comunidades como en el caso de Caldas que parece ser más débil este ejercicio, en tanto los egresados y los actuales estudiantes al no tener un control, deciden no volver ni reportar a su comunidad de origen.

### **Expectativas frente a la educación superior**

Aquí se resume la respuesta dada por autoridades, estudiantes de colegios y universitarios.

Pese a que los estudiantes señalan que el cambio de la educación media a la superior les demanda esfuerzos para los cuales poco se estaba «acostumbrado», existe entre los estudiantes entrevistados existe una representación clara de que la continuación en la educación superior es una estrategia clave no solo para el desempeño individual sino para el fortalecimiento de la acción colectiva que en los cabildos se adelantan. Al respecto dice el entrevistado *“Mi deseo es seguir estudiando, ya sea con el apoyo del cabildo o de la familia. No es suficiente con un bachillerato. Una vez terminado estudios volveré a la comunidad a aportar lo aprendido”*.

No obstante, también entre ellos se señala el gran problema de la carencia de medios económicos y de recursos en general que puedan asegurar tanto el ingreso como el bienestar en las universidades colombianas. De igual forma se señalan que las actuales políticas de admisión a las universidades públicas (método de concurso por puntaje de ICFES) pueden representar formas

que excluyan la participación del estudiante indígena en las aulas de la educación superior pública.

Así hay una preocupación económica y también académica en los estudiantes, tal como nos relata el entrevistado. *“Mi preocupación es el puntaje del ICFES y lo económico. La verdad es que estudiar en otro lado sale costoso, mi familia no esta en esas condiciones de decir sí váyase a estudiar. Primero voy a salir a trabajar...”*.

Otro aspecto interesante y bien importante a resaltar en las expectativas, por parte de las autoridades indígenas locales, regionales y estudiantes, tiene que ver con el rol que pueden jugar los profesionales, técnicos, tecnólogos y especialmente quienes participan en programas de formación dirigidas o coordinadas por las organizaciones indígenas; en futuros estudios, diagnósticos, investigaciones y en la formulación de proyectos y consolidación de los planes de vida.

Así que la visión y la expectativa actual de los pueblos indígenas, no esta en la mera reivindicación, manifestación de necesidades, problemas y reclamos menores; los sueños y las acciones van más allá tal como ha sido demostrada en los últimos años. Las comunidades se mueven al menor de los cambios globales y locales. Entrevistado. *“Los pueblos indígenas estamos pensando, hablando y trabajando fuertemente en los planes o proyectos de vida; es una visión distinta y por supuesto más compleja y de más largo plazo, que la que está pensando y desarrollando el gobierno nacional, regional y local. A veces pareciera que nuestros sueños y realizaciones, se antepusiera con el sueño del estado y sus gobernantes...”* .

## **V. Análisis de los principales Indicadores**

### **5.1 Indicadores del nivel de cobertura de la población indígena Indicadores del nivel de cobertura de la población indígena en las instituciones de educación superior de la región**

Para la muestra estudiada se calculó las tasas por mil en razón de la población en edad escolar universitaria en cada una de las etnias. El índice de cobertura en la educación superior es de 59.3 indígenas por cada mil personas. Esta se desgrega en 21 universitarios, 32.6 normalistas y licenciados y 3.7 tecnólogos (Ver Tabla 2).

El peso mayor de participación en educación superior se encuentra en los normalistas y licenciados, lo cual se explica en el desarrollo de una política reivindicativa de la identidad, cultura y educación de los pueblos indígenas de Colombia, fundamentada en la normatividad existente en relación a etnoeducación. Esto refleja que en el momento que se generan políticas y condiciones para acceder a la educación superior

Hay una participación considerable que para este caso es mayor que los indígenas que estudian en programas universitarios o tecnológicos.

Tomando como base datos del ICFES, la tasa por mil de población colombiana en edad escolar para educación universitaria es de 117.4 que comparada con la tasa de 21 por cada mil indígenas que acceden a ella, representa que por cada indígena que accede al nivel universitario ingresan cinco no indígenas. En el caso de ampliar la cobertura de la educación superior en Colombia, al no existir políticas y condiciones para la educación superior indígena, la brecha es cada vez mayor por existir un crecimiento geométrico en esta relación, incrementando los niveles de inequidad.

Para hacer un acercamiento a esta problemática es necesario tener en cuenta la diferencia entre los egresados de programas presenciales y programas semipresenciales o a distancia. Los primeros han vivido un largo proceso de desarraigo y desarticulación de la vida de sus comunidades, se han acostumbrado a una forma de vida urbana pues para acceder a su formación académica han tenido que salir del seno de sus familias y comunidades y ubicarse en las ciudades, con toda la carga de racismo, discriminación y subvaloración que todavía persiste en



las sociedades e instituciones; y además cuando salen de las universidades con su respectivo título, lo hacen con la expectativa de que alguien les va a proporcionar un empleo. En un bajo nivel se desempeñan como funcionarios del Estado, ONGs, organizaciones indígenas, o se articulan a proyectos y programas en sus pueblos, en la medida en que sus estudios o trabajos de investigación les han permitido estar relativamente en contacto con sus comunidades. Mientras que los segundos, a pesar de que los programas a los que ingresan, en muchos casos no llenan sus expectativas de formación, ya están articulados a procesos comunitarios y tiene mayor posibilidad de desempeñarse como promotores o activistas de sus propias organizaciones, teniendo en cuenta que estos esperan con sus estudios mejorar su desempeño en las actividades y funciones que ya vienen desarrollando, como por ejemplo en los programas de educación, proyectos económicos, entre otros.

Sin embargo desde las expectativas de los pueblos indígenas no se trata de formar personas de la comunidad para ser empleados o para que se vayan de sus territorios, aunque en algunos casos es inevitable que lo hagan; si no como estas personas aportan desde las propias estructuras organizativas, políticas, sociales, económicas y culturales a generar el desarrollo propio de los pueblos indígenas y en este sentido se espera que sean actores y gestores comprometidos con las dinámicas propias.

Lo anterior no excluye que en un momento determinado se presenten conflictos, como lo comenta el siguiente texto “Trabajar por y para las comunidades les exige postergar otras formas de realización personal, que incluso, parecen legítimas, es la contradicción entre intereses y perspectivas personales y colectivas, entre su deseo individual y su deber como miembro de una comunidad. El otro conflicto se relaciona con su identidad como indígenas: como conservarla después de los años pasados en medio de la lógica y el modo de la sociedad occidental? La identidad termina por convertirse en un temor, el de haberla perdido y en una presión; demostrar a la comunidad, los líderes y a las autoridades que no se ha blanqueado?...Página 90, memoria II encuentro de egresados indígenas....

...Las comunidades quieren que sus profesionales trabajen gratuitamente, que resuelvan los problemas, que estén en la comunidad de tiempo completo....

## ANEXO No. 2

### LEGISLACIÓN SOBRE EDUCACIÓN INDÍGENA EN COLOMBIA

#### **Educación básica y media:**

El Decreto 1142 de 1978, es la primera disposición que reconoce oficialmente la educación indígena. Este decreto se fundamenta en las experiencias y los procesos que se venían dando en distintas regiones indígenas del país, cuyas organizaciones con recursos propios decidieron crear programas innovadores y alternativos a la educación oficial existente. Aunque la intencionalidad del estado sea ingresarlas a su institucionalidad e integrarlas a la oficialidad de su estructura.

Este decreto reconoce el derecho de los grupos étnicos a elaborar y desarrollar una educación a partir de sus condiciones culturales, políticas y organizativas. Lo cual permite la elaboración de propuestas curriculares bilingües, fundamentadas en las características culturales de cada pueblo. Igualmente reconoce el derecho que cada comunidad tiene para orientar sus escuelas y a contar con maestros de las mismas comunidades. El Ministerio sin embargo se reserva la función de control y evaluación de estos procesos educativos.

Mediante el Decreto 3454 de 1984 es creado el programa de Etnoeducación en el MEN, la cual hacía parte de la subdirección de Currículo y Medios Educativos. Posteriormente la Resolución 9549 de este mismo año, establece un sistema especial para la profesionalización de maestros que laboraran en zonas de difícil acceso, como era el caso de los vinculados a los procesos indígenas, este programa estaba dirigido por los Centros Experimentales Piloto de cada departamento.

El Decreto 2230 de 1986, crea el Comité Nacional de Lingüística Aborigen, como organismo consultor de las políticas lingüísticas para los Pueblos indígenas del país.

El decreto 1227 de 1987, exime a los directivos docentes que trabajan en zonas indígenas del requisito del título profesional formal. Así como el Decreto 1490 de 1990 exime de la aplicación

del programa de escuela nueva a los centros educativos en comunidades indígenas, dando paso a la construcción de la política etnoeducativa.

La Constitución de 1991, al reconocer la diversidad étnica y cultural, da paso a una serie de decretos y reglamentaciones, para viabilizar la protección a los derechos y sistemas culturales, entre ellos, el territorio, las lenguas, la educación, la salud, la jurisdicción, la participación política, la economía, entre otros.

La Ley 21 de 1991, aprobatoria del Convenio 169 de la OIT establece que: “Deberán adoptarse medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional. (Art.: 26). Los programas y servicios educativos se desarrollarán y aplicarán en cooperación; se asegurará la formación de miembros y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas; además, los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, para lo que se les facilitarán recursos apropiados. (Art.: 27).

De otra parte, también aportan a este análisis jurídico las normas de orden internacional que reconocen derechos a minorías o a grupos específicos de población como son las relacionadas con la no discriminación contra la mujer y la Convención Internacional que recoge los derechos de los niños y las niñas.

La Ley 115 de 1994, regula el servicio público de la educación para el país y en su Título III de Modalidades de Atención Educativa a Poblaciones define la educación para grupos étnicos como la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos.

Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso de producción, al proceso social y cultural, con el debido respeto a sus creencias y tradiciones. (Art. 55). Luego dice: “La educación en los grupos étnicos estará orientada por los principios y fines generales de la educación

establecidos en la presente ley y tendrá en cuenta además los criterios de integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. Tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura”. (art. 56) . De igual manera, establece la continuidad de los programas educativos que vienen adelantando las organizaciones indígenas. Circunscribe la celebración de contratos a la concepción y criterios fijados en el artículo 56, cuya ejecución será concertada con las autoridades de estos grupos étnicos. (Arts.: 57 a 63).

Por su parte el Decreto 804 de 1995, se encarga de precisar el carácter colectivo y comunitario de la educación para grupos étnicos.

### **Respecto a la Educación Superior:**

En cuanto a la Educación superior, la Ley 30 de 1992 dispone que se trata de: “un servicio público cultural, inherente a la finalidad social del Estado y como proceso permanente posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral...” (arts.: 1, 2)

“La Educación Superior, sin perjuicio de los fines específicos de cada campo del saber, despertará en los educandos un espíritu reflexivo, orientado al logro de la autonomía personal, en el marco de la libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico que tenga en cuenta la universalidad de los saberes y la particularidad de las formas culturales existentes en el país. Por ello, la Educación Superior se desarrollará en un marco de libertades de enseñanza, de aprendizaje y de cátedra.” (art.: 4).

Entre los objetivos de la Educación Superior el artículo 6° de la ley 30 dice: “e) Actuar armónicamente entre sí y con las demás estructuras educativas y formativas. f) Contribuir al desarrollo de los niveles educativos que la preceden para facilitar el logro de sus correspondientes fines. g) Promover la unidad nacional, la descentralización, la integración regional y la cooperación interinstitucional con miras a que las diversas zonas del país dispongan de los

recursos humanos y de las tecnologías apropiadas que les permitan atender adecuadamente sus necesidades. ... i) Promover la preservación de un medio ambiente sano y fomentar la educación y cultura ecológica. j) Conservar y fomentar el patrimonio cultural del país.”

“Artículo 16. Son instituciones de Educación Superior:

- a) Instituciones Técnicas Profesionales
- b) Instituciones Universitarias o Escuelas Tecnológicas
- c) Universidades.

“Artículo 17. Son instituciones técnicas profesionales aquellas facultadas legalmente para ofrecer programas de formación en ocupaciones de carácter operativo e instrumental y de especialización en su respectivo campo de acción, sin perjuicio de los aspectos humanísticos propios de este nivel.”

“Artículo 18. Son instituciones universitarias o escuelas tecnológicas, aquellas facultadas para adelantar programas de formación en ocupaciones, programas de formación académica en profesiones o disciplinas y programas especializados.”

“Artículo 19. Son universidades las reconocidas actualmente como tales y las instituciones que acrediten su desempeño con criterio de universidad en las siguientes actividades: La investigación científica o tecnológica; la formación académica en profesiones o disciplinas y la producción, desarrollo y transmisión del conocimiento y de la cultura universal y nacional.

“Estas instituciones están igualmente facultadas para adelantar programas de formación en ocupaciones, profesiones o disciplinas, programas de especialización, maestrías, doctorados y post-doctorados de conformidad con la presente Ley.”

“Artículo 20. El Ministerio de Educación Nacional previo concepto favorable del Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), podrá reconocer como universidad, a partir de la vigencia de la presente Ley, a las instituciones universitarias o escuelas tecnológicas que dentro de un proceso de acreditación demuestren tener:

- a) Experiencia en investigación científica de alto nivel
- b) Programas académicos y además programas en Ciencias Básicas que apoyen los primeros.

Estos requisitos harán referencia, especialmente, al número de programas, número de docentes, dedicación y formación académica de los mismos e infraestructura.”

Los decretos que posteriormente establecen tales requisitos son el 1403 de 1993, para la creación y funcionamiento de programas; el Decreto 1478 de 1994, que se refiere a los requisitos y procedimientos para el reconocimiento de personería jurídica de instituciones privadas de educación superior.

En general estos requisitos tienen que ver con el acto de creación de la misma, recursos económicos que le dan sustento, el cuerpo de profesores, los procesos de vinculación de los estudiantes, el tipo de programas académicos que ofrece, el proyecto educativo, las infraestructuras, la biblioteca, los servicios de bienestar universitario, la estructura de la universidad.

“Artículo 22. El Ministerio de Educación Nacional, previo concepto favorable del Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), podrá aprobar el funcionamiento de nuevas instituciones de Educación Superior y determinará el campo o campos de acción en que se puedan desempeñar, su carácter académico y de conformidad con la presente Ley.”

“Artículo 23. Por razón de su origen, las instituciones de Educación Superior se clasifican en: Estatales u Oficiales, Privadas y de Economía Solidaria.”

Como derecho está consagrado en los artículos 67 a 69 de la constitución Política de 1991, son las disposiciones encargadas de orientar el planteamiento de políticas para la educación superior, en el país, especificando puntos tales como:

Asumir la educación en una dimensión más compleja e integral, o sea en sus aspectos: cognitivo, cultural, ético, productivo y recreativo.

Categorizan la educación como un derecho y un servicio público, lo cual se refiere a ubicar un derecho fundamental bajo el respaldo de una función inherente al estado. La noción de servicio público significa que el Estado asume directamente la actividad educativa o garantiza que se realice con criterios de función social, cuando los particulares se encargan de la prestación.

Si bien la educación es una responsabilidad estatal y social, al estado corresponde ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación para garantizar su calidad, su debido cubrimiento y evitar su desnaturalización.

La educación empresarial se constitucionaliza bajo la fórmula de que los particulares podrán fundar establecimientos educativos y luego se les asegura el mercado al establecer que los padres de familia podrán escoger la educación para sus hijos menores. Sin embargo, se pone un límite a esa educación mercancía, cuando se establece la profesionalización de la actividad docente y la participación de la comunidad educativa en la dirección de las instituciones de educación en general. Se habla, entonces, de una educación a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica y el que se dignifique su trabajo.

El artículo 69 sobre educación superior o universitaria:

Garantiza la autonomía universitaria, de modo que estas entidades puedan darse sus directivas y regirse por sus propios estatutos.

Un concepto jurídico emitido por el Dr. Freddyur Tovar, concluye que “Es totalmente factible, desde la perspectiva legislativa, constituir o crear una universidad Indígena o Universidad Propia, previo el cumplimiento de las exigencias legales, pues en este aspecto la comunidad y su autonomía no tienen la suficiente fortaleza para despegarse de la institucionalidad colombiana”.

“Sin embargo, la institución que se cree SI puede gozar de prerrogativas o particularidades que ustedes quieran imprimirle, pues esta circunstancia obedece, tanto al principio de autonomía institucional (de la universidad que se cree), como también al de la comunidad indígena”.

“Los programas académicos que se quieran desarrollar, considero deben estar ajustados a sus necesidades y realidades”.

“La mejor modalidad para su creación, es la entidad de economía comunitaria territorial (resguardal), para no desligar el concepto constitucional de resguardo o cabildo, lo cual les puede generar muchos beneficios más adelante”.

“Por lo anterior, la creación debería ser totalmente comunitaria, es decir, en Asamblea General y, en dicho acto levantar el Acta de Constitución”.

“Esta institución universitaria o de educación superior puede ser privada o pública. Sin embargo y conforme al conocimiento que tengo al respecto, en el presente caso ella deberá ser PÚBLICA, del orden territorial resguardal, como se dijo, lo cual permitirá, en el futuro, obtener aportes de entidades públicas y privadas, tanto nacionales como extranjeras”.

“Ahora bien: respecto de la vinculación laboral de los docentes, esta situación debe estar acorde con lo establecido internamente por las autoridades tradicionales, sin que tales decisiones presenten graves deficiencias con el régimen laboral docente nacional. En este punto deben ser muy cuidadosos por cuanto es una exigencia legal e institucional continuar con docentes de tiempo completo, de medio tiempo y, finalmente y es lo más usual, docentes hora cátedra. En este sentido es muy importante valorar justamente la remuneración de los docentes, por cuanto esta actividad profesional es muy bien valorada por parte de quien la ejerce”.

“Finalmente, quiero expresar mi concepto sobre lo atinente a lo fiscal en este tipo de actividades”.

“Lo fiscal, al tenor del Estatuto tributario, es muy benigno; es decir, la actividad educativa es exenta de impuestos, tanto nacionales como regionales, aunque conservan algunas obligaciones formales de riguroso cumplimiento. No obstante, como el Resguardo y el Cabildo propiamente dichos gozan de exención de impuestos en su territorio, la institución universitaria creada correrá



con la misma fortuna, aunque ella sí tenga que hacer cumplir la ley tributaria respecto de sus empleados, en lo que hay que ser cuidadoso”.

“Políticamente es el momento indicado para asumir este reto, porque con la constitución de la Institución Universitaria propia se fortalecerá el movimiento comunitario que se está llevando a cabo; permitirá formar verdaderos líderes comunitarios con el aliciente de estar formándose en una Institución educativa de carácter superior; se lograría ocupar un espacio muy importante en la comarca, y de otra parte, haría que algunos de los mejores hijos de la comunidad que están fuera de su territorio volvieran a él o, al menos, los mirarán con ojos de solidaridad y fortaleza y, ella se convertirá en el espacio por excelencia para el diálogo intercultural y del reconocimiento de las diferencias y de la diversidad”.

“Ya para finalizar, no sobra advertir que la creación de una institución de esta magnitud implica tener y desarrollar un gran sentido de orden y organización, para lo cual se requiere contar con un mínimo de personas que se la jueguen por la entidad.”<sup>13</sup>

En esta perspectiva también la Secretaría de Educación del Departamento en la administración del taita Floro Alberto Tunubalá, certificó el carácter del CRIC, como institución educativa .

---

<sup>13</sup> Santiago de Cali, febrero 20 del 2002.

Anexo No. 1

<b>Denominación</b>	<b>Familia Lingüística</b>	<b>Localización</b>
1. ACHAGUA	<b>Arawak</b>	Río Meta.
2. AMORÚA	<i>Guahibo</i>	Ríos Orinoco y Meta.
3. ANDOQUE	<i>Andoque</i> independiente	Río Aduche, afluente del río Caquetá.
4. ARHUACO	<i>Chibcha</i>	Occidente y sur de la Sierra Nevada de Santa Marta.
5. AWA (CUAIKER)	<i>Barbacoa</i>	Vertiente occidental del volcán nevado de Cumbal, ríos Nulpe, Güiza, frontera con el Ecuador.
6. BARA	<i>Tucano oriental</i>	Caños Colorado, Yapú, Papuyurí, Macucú, Inambú, río Tiquié.
7. BARASANA	<i>Tucano oriental</i>	Caño Colorado, río Pirá-Paraná
8. BARI (MOTILON)	<i>Chibcha</i>	Serranía de los Motilones, río Oro
9. BETOYE		Municipio de TAME
10. BORA	<i>Bora</i>	Río Caquetá, arriba de la Pedrera
11. CABIYARÍ	<i>Arawak</i>	Medio río Apaporis, río Cananarí
12. INDÍGENAS DE CALDAS		Margen izquierda del río Cauca, municipios de Riosucio y Supía.
13. CARAPANA	<i>Tucano oriental</i>	Caños Paca y Ti, ríos Pirá-Paraná, Papurí y Vaupés
14. CARIJONA	<i>Caribe</i>	Comefayú en el río Caquetá y en el Mirití Paraná
15. CHIMILA – ETTE E'NEKA	<i>Chibcha</i>	San Ángel, Bajo río Magdalena
16. CHIRICOA	<i>Guahibo</i>	Alto río Ele. Actualmente se encuentra en Arauquita
17. COCAMA	<i>Tupí – Guarani</i>	Cerca de Leticia en San José del río e Isla de Ronda. También en Puerto Nariño en el resguardo del mismo nombre.
18. COCONUCO		Centro del Cauca. Una parte de su territorio coincide con el Parque Natural de Puracé.
19. COFÁN	<i>Cofán</i>	Río San Miguel, caño La Hormiga, río Guamuez. Departamento del Putumayo.
20. MUISCA		Municipio de Cota occidente de la Sabana de Bogotá
21. CUBEO	<i>Tucano oriental</i>	Ríos Vaupés, Querarí, Cuduyarí
22. CUIBA	<i>Guahibo</i>	Río Meta, río Casanare, río Tomo
23. CURRIPACO	<i>Arawak</i>	Ríos Guainía, Inírida, Guaviare e Isana
24. DESANO	<i>Tucano oriental</i>	Ríos Tiquié, Abiyú, caños Viña, Macú
25. DUJOS		Departamento del Huila
26. EMBERA		Embera: Baudó, Atrato, Juradó, departamento del Chocó. Chamí: alto río San Juan en Risaralda; ríos Garrapatas y Sanquininí en el Valle del Cauca, La Sucia, Cristiana, Tagual-La Po en Antioquia. Catío: Noroccidente de Antioquia, Ituango en el mismo departamento, alto río Sinú y Verde en Córdoba. Eperara-Siapidara: Río Saija, en López de Micay, Cauca; El Charco y Olaya Herrera en Nariño, río Naya en Buenaventura, Valle del Cauca.

<b>Denominación</b>	<b>Familia Lingüística</b>	<b>Localización</b>
27. GUAMBIANO	<i>Guambiano</i>	Centro – oriente del departamento del Cauca. Hay un asentamiento en la Plata, Huila
28. GUANACA		Tierradentro al oriente del departamento del Cauca
29. GUAYABERO	<i>Guahibo</i>	Alto y medio río Guaviare, en el municipio de San José (resguardo de Barranco Colorado, Barranco Ceiba y Laguna Araguato) en el departamento del Guaviare; Puerto Concordia (resguardo de La Sal) y Mapiripan (resguardo de Macuare) en el Meta.
30. HITNU	<i>Guahibo</i>	Ríos Cuiloto y Colorado.
31. INGA	<i>Quechua</i>	Valle del Sibundoy, Yunguillo, Condagua, en el departamento del Putumayo; Aponte en Nariño y grandes centros urbanos como Bogotá, Cali y Bolívar.
32. KAMSÁ	<i>Kamsá</i>	Valle del Sibundoy y Putumayo.
33. KOGUI	<i>Chibcha</i>	Vertientes norte y sur de la Sierra Nevada de Santa Marta.
34. KOREGUAJE	<i>Tucano occidental</i>	Río Orteguaza.
35. LETUAMA	<i>Tucano oriental</i>	Comparten territorio con los Carijona, Cubeo, Macuna, Matapí, Miraña, Tanimuca y Yucuna en el resguardo de Mirití – Paraná.
36. MACÚ	<i>Macú – Puinave</i>	Comprende los siguientes grupos:  Jupda: Viven entre el río Papurí y el Tiquié Nukak: Viven entre los ríos Guaviare e Inirida Kakua: Viven entre el Vaupés y el río Papurí  Su localización está en la frontera con el Brasil.
37. MACUNA	<i>Tucano oriental</i>	Comparten territorio con los Carijona, Cubeo, Macuna, Matapí, Miraña, Tanimuca y Yucuna en el resguardo de Mirití – Paraná.
38. MAKAGUAJE	<i>Tucano occidental</i>	Peñas Blancas, Florencia, Caquetá
39. MASIGUARE	<i>Guahibo</i>	Comparten su territorio con otras comunidades en el resguardo de caño Mochuelo, Casanare.
40. MATAPÍ	<i>Tucano oriental</i>	Comparten territorio con los Carijona, Cubeo, Macuna, Matapí, Miraña, Tanimuca y Yucuna en el resguardo de Mirití – Paraná.
41. MIRAÑA	<i>Bora</i>	Comparten su territorio con los Tanimuca, Tariano y Tuyuca.  Comparten territorio con los Cubeo y Yucuna.  Están en el bajo río Caquetá, cerca de las bocas del Cahuinarí.
42. MUINANE	<i>Bora</i>	Río Caquetá, cerca de Araracuara.
43. NONUYA	<i>Witoto</i>	Resguardo de Villa Azul, Puerto Santander, Amazonas.
44. OCAINA	<i>Witoto</i>	Alto río Igará – Paraná, en el departamento del Amazonas.

<b>Denominación</b>	<b>Familia Lingüística</b>	<b>Localización</b>
45. PÁEZ	<i>Páez – Nasa</i>	Tierradentro y norte del Cauca en más de 34 resguardos en su mayoría de origen colonial.  Hay grupos páez en: Huila, en los resguardos de La Gaitana, La Gabriela y la comunidad de Bache.  En el Tolima: en el resguardo de Gaitania, Planadas.  En el Putumayo: en el resguardo de Cristalina y varios asentamientos como Agua Blanca, Simón Bolívar, La Italia, La Venada, Palmeras y Argelia).  En el Caquetá: en el resguardo de La Siberia, Altamira, La Serinda y los asentamientos de La Palestina y Veracruz.  En el Meta: están en Villalucila.
46. PASTO		Altiplano de Túquerres e Ipiales.
47. PIAPOCO	<i>Arawak</i>	Medio río Vichada, río Guaviare, Brazo Amanavén.
48. PIAROA	<i>Sáliba – Piaroa</i>	Río Guaviare, caño Matavén.
49. PIRATAPUYO	<i>Tucano oriental</i>	Río Papurí, bajo Vaupés, frontera con el Brasil.
50. PISAMIRA	<i>Tucano oriental</i>	Margen derecha del río Vaupés.
51. PUINAVE	<i>Macú – Puinave</i>	Río Inírida, bajo río Guaviare, en el departamento de Guainía principalmente en los resguardos de Almidón – La Ceiba; Bachaco – Buena Vista; Caranacoa – Yuri – Morocoto; Coayare – El Coco; Paujil y Chorro Bocón.
52. SÁLIBA	<i>Sáliba – Piaroa</i>	Margen izquierda río Meta en el municipio de Orocué.
53. SICUANI (GUAHIBO)	<i>Guahibo</i>	Departamentos del Vichada y Meta.
54. SIONA	<i>Tucano occidental</i>	Medio río Putumayo, río Piñuña Blanco y Cuehembí. Los principales resguardos son Buena Vista y Santa Cruz.
55. SIRIANO	<i>Tucano oriental</i>	Caños Paca y Viña.
56. SIRIPU	<i>Guahibo</i>	Resguardo de caño Mochuelo en Casanare.
57. TAIWANO	<i>Tucano oriental</i>	Río Pirá-Paraná, caño Piedra.
58. TANIMUCA	<i>Tucano oriental</i>	Río Apaporis, Guacayá, Oiyaká – Mirití.
59. TARIANO	<i>Arawak</i>	Parte oriental del Vaupés.
60. TATUYO	<i>Tucano oriental</i>	Alto Pirá-Paraná, caño Utuya.
61. TICUNA	<i>Ticuna</i>	Río Amazonas.
62. COYAIMA - NATAGAIMA		Margen izquierda del río Magdalena, río Tetuán.
63. TOTORÓ	<i>Guambiano</i>	Departamento del Cauca
64. TUCANO	<i>Tucano oriental</i>	Parte oriental del Vaupés. Comprende los ríos Vaupés, Papurí, Paca, frontera con el Brasil.
65. TULE (CUNA)	<i>Chibcha</i>	En Colombia: Urabá antioqueño (Caimán Nuevo) y Urabá chocono (Ungía) En Panamá: en la Comarca de San Blas
66. TUYUCA	<i>Tucano oriental</i>	Ríos Tiquié, caño Inambú y alto Papurí, frontera con el Brasil.

<b>Denominación</b>	<b>Familia Lingüística</b>	<b>Localización</b>
67. UWA (TUNEBO)	<i>Chibcha</i>	Contrafuerte oriental al norte de la cordillera Oriental, contra el nevado del Cocuy.
68. WANANO	<i>Tucano oriental</i>	Medio río Caiarí-Vaupés, frontera con el Brasil.
69. WAYUU (GUAJIRO)	<i>Arawak</i>	Península de la Guajira.
70. WITOTO	<i>Witoto</i>	Localizados en su mayoría en el resguardo Predio Putumayo y también en el sureste del departamento del Putumayo.
71. WIWA (ARZARIO)	<i>Chibcha</i>	Norte – oriente de la Sierra Nevada de Santa Marta, ríos Barcino, Guamaca. También se localiza en el municipio de Becerril.
72. WOUNAAN	<i>Chocó</i>	Bajo río San Juan, río Doccampadó, y en Orpúa y San Rosa de Ijuá en el río Bajo Baudó.
73. YAGUA	<i>Yagua</i>	Río Amazonas. Resguardo de Santa Sofía y El Progreso.
74. YANACONA		Sureste del Cauca en resguardos de origen colonial.
75. YAUNA	<i>Tucano oriental</i>	Comparten territorio con varios grupos que viven en el resguardo de Yaigojé – Río Apaporis.
76. YUCUNA	<i>Arawak</i>	Río Mirití – Paraná.
77. YUKO	<i>Caribe</i>	Serranía del Perijá.
78. YURI		Afluentes margen derecha río Caquetá, río San Bernardo.
79. YURUTI	<i>Tucano oriental</i>	Río Vaupés, caños Ti y Paca
80. ZENÚ		Están distribuidos en los resguardos de San Andrés de Sotavento en Córdoba y el Urabá antioqueño en El Volao.  Hay numerosos asentamientos, parcialidades, comunidades, poseedores y propietarios individuales en Córdoba, Sucre, Antioquia y Chocó.

Fuente: Los Pueblos Indígenas de Colombia 1997. Raúl Arango – Enrique Sánchez.

## **PROPUESTAS Y RECOMENDACIONES.**

1. El desarrollo del diagnóstico de educación superior si bien permitió una mirada general de la Educación superior, a partir de un muestreo significativo, es indispensable la continuidad del proceso para la consolidación de una propuesta de educación superior indígena desde la óptica de los pueblos indígenas.
2. Establecer políticas para un sistema de información en los establecimientos educativos de bachillerato y educación superior.
3. Establecer una mesa de trabajo entre las organizaciones indígenas, el MEN y las demás entidades comprometidas, que permita un proceso de reflexión y concertación alrededor de la educación superior indígena en torno a los desarrollos conceptuales como a la visualización y consolidación de las experiencias en funcionamiento.
4. Desarrollo de estrategias que permitan identificar las principales problemáticas y tomar medidas para superar las condiciones de inequidad de lo indígena frente a los nacional, la deserción, el desarraigo cultural, el financiamiento de la educación superior, la capacitación para asumir los procesos administrativos y académicos que requieren los programas para su operativización.
5. Apoyar el Fortalecimiento de las experiencias e iniciativas de las organizaciones indígenas.

## **Bibliografía :**

AGUIRRE, D. Culturas, lenguas, Educación, Memorias II simposio de etnoeducación y VIII Congreso de Antropología, 1999.

ARANGO, R. Y ENRIQUE SÁNCHEZ GUTIERREZ, Los pueblos indígenas de Colombia. Departamento de Planeación Nacional, 2004.

CAMPO, C. ALVARO Y BERNAL YESID, Educación Superior y Acreditación en los países miembros del Convenio Andrés Bello. Colombia 1999.

Consejo Regional Indígena del Cauca CRIC, Políticas de Educación Superior para los Pueblos Indígenas, Ponencia presentada en el I encuentro de Educación Superior Indígena, Universidad San Buenaventura-Cali, 2002

ONIC, PRODEIB ANDES, CRIC, Memorias, Taller Seminario Internacional, Educación y Comunidad en los pueblos indígenas de los Países Andinos, 1999.

SIMBAQUEBA, A. Y SISCO, M. Estudio de Viabilidad de una Universidad Indígena, Consejo Regional Indígena CRIC, 2000.

TRIANA Y ANTORVEZA, H. Las lenguas indígenas en la historia de Colombia”.

TRILLOS, M. Pasión y vida de las lenguas Colombianas, 2003.

TRILLOS, M. Educación Endógena frente a Educación Formal, memorias, 19998.

TOVAR, F. Viabilidad Jurídica de Una universidad Indígena, 2002.

TOVAR, F. Viabilidad Jurídica de Una universidad Indígena, 2002.

Universidad Nacional de Colombia, Revista de la Oficina Nacional de Planeación No 7 y 8, Estadísticas e indicadores de la universidad nacional de Colombia 2002.

Universidad Nacional de Colombia, Memorias, II Encuentro de Egresados Indígenas de la Universidad Nacional, 2002.

Universidad del Cauca, memorias del 2º Congreso Nacional Universitario de Etnoeducación, 2000.

Icetex, Regional Bogotá. División de Programas en Administración. Fondo Álvaro Ulcué Chocué Cuadro relación de solicitudes renovación I/02. 2002.